



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

Schröder, S. (2022). Ein heisses Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 104-120.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.111>

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>



© Stefan Schröder, 2022

Ein heisses Eisen

Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen

Stefan Schröder

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung der Urteilskompetenz und diese konkretisierender Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) für den Religionskundeunterricht. Zunächst wird der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs zu diesem heissen Eisen nachvollzogen. Dem schliesst sich eine qualitative Inhaltsanalyse dreier deutschsprachiger Lehrpläne (Kerncurriculum Werte und Normen, Niedersachsen; Bildungsplan Religion, Bremen; Deutschschweizer Lehrplan 21) zur schuldidaktischen Bedeutung der Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht an. Die Analyse zeigt die Existenz unterschiedlicher Massstäbe und Bezugsrahmen für eine Urteilskompetenz in Religionskundeentwürfen auf, die v.a. im Hinblick auf die zentrale Rolle persönlicher religiös-weltanschaulicher Werturteile in den deutschen Lehrplänen kritisch reflektiert wird.

This article explores the role of judgement as a way of thinking, working and acting within Religion Education (RE) in public schools. First, it reconstructs the disciplinary and didactical discourse within the study of religion on this hotly disputed subject. This is followed by a qualitative content analysis of three RE syllabi from German-speaking Europe (Kerncurriculum Werte und Normen, Lower Saxony; Bildungsplan Religion, Bremen; Lehrplan 21, German-speaking Switzerland) concerning the application of judgement in public school RE didactics. The analysis reveals and critically reflects an assignment to multiple frames of reference in the different RE conceptions, especially concerning the constant usage of personal religious or philosophical value judgements in the German syllabi.

Cet article porte sur la signification de la compétence de jugement en tant que mode de pensée, de travail et d'agir dans le cadre d'un enseignement sur les religions. Il retrace tout d'abord le discours disciplinaire et didactique en lien avec cette question vive. Il propose ensuite une analyse de contenu qualitative de trois plans d'études de langue allemande (Kerncurriculum Werte und Normen, Basse-Saxe; Bildungsplan Religion, Brême; Lehrplan 21, Suisse alémanique) en lien avec l'importance didactique de la compétence de jugement au sein d'un enseignement sur les religions. L'analyse révèle l'existence de différents standards et cadres de référence pour la compétence de jugement qui font l'objet d'une réflexion critique avant tout en ce qui concerne le rôle central que jouent les jugements basés sur des valeurs personnelles religieuses ou idéologiques au sein des plans d'études allemands.

1 Einleitung

Die Ausbildung einer Urteilskompetenz bei Heranwachsenden wird in Deutschland und der Schweiz als eine grundlegende Aufgabe von Schule aufgefasst. Dies zeigt bereits ein Blick in die einleitenden Passagen der Schulgesetze der Länder bzw. Kantone. So legt gleich der erste Paragraf des Schulgesetzes für das Land Berlin (SchulG) fest, es sei Auftrag der Schule, den Schüler_innen ein „Höchstmaß an Urteilskraft [...] zu vermitteln“ (SchulG, §1), und im Volksschulgesetz des Kantons Zürich (VSG) heisst es, die öffentliche Schule habe „insbesondere [...] Urteils- und Kritikvermögen“ (VSG, §2, Abs. 4) zu fördern. Andere Schulgesetze aus dem deutschsprachigen Raum enthalten ähnliche Passagen.

In den Lehrplänen (anteilig) religionskundlicher Fächer findet dieser Anspruch seine Entsprechung in einem expliziten Aufgreifen der Urteilskompetenz als Bildungsziel des Unterrichts, das durch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) wie „beurteilen“, „bewerten“, „Stellung nehmen“, „reflektieren“ o. ä. konkretisiert wird. Für die Bezugsdisziplin Religionswissenschaft, die gerne als wertneutral oder nicht-normativ beschrieben wird, stellt dies eine erhebliche Herausforderung und ein heisses Eisen dar. Ein Blick auf den fachdidaktischen Diskurs zeigt, dass keinesfalls Einigkeit bei der Beantwortung der Frage besteht, wie die Vermittlung einer Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht konkret umzusetzen ist. Die unterschiedlichen Auffassungen spiegeln sich auch in den schulischen Lehrplänen, in denen religionskundlicher Unterricht zumindest anteilig vorkommt.

Zur Systematisierung und Analyse der unterschiedlichen Auffassungen zur Urteilskompetenz für den religionskundlichen Unterricht identifiziert der vorliegende Beitrag den *Bezugsrahmen* des Urteils – d.h. den *Urteilsmassstab*, der im Unterricht angelegt werden soll – als entscheidendes *tertium comparationis*. Dazu wird die von Rassiller (2022; siehe Beitrag in dieser Ausgabe) aus der Geschichtsdidaktik in die Religionskundendidaktik transferierte grundlegende Unterscheidung von Sachurteilen und Werturteilen zum Ausgangspunkt gemacht. In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) im Fach Geschichte in Deutschland heisst es zu dieser Unterscheidung:

Das Sachurteil beruht auf der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Sachverhalte innerhalb eines Bezugsrahmens, die zu einem Urteil führen. Gelungene Sachurteile weisen sich durch sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten aus. Darüber hinaus werden beim Werturteil ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und eigene Wertmaßstäbe reflektiert. Es werden Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt. (Deutsche Kultusministerkonferenz [KMK], 2005, S. 4)

In Übertragung auf die Religionskundendidaktik wird diese Unterscheidung von Sach- und Werturteilen in diesem Artikel folgendermassen angewendet: Unter Sachurteilen werden Urteile verstanden, in denen historisch-empirische Adäquatheit oder rationale Kohärenz zum Urteilsmassstab erhoben werden, während Werturteile solche Urteile zusammenfassen sollen, die vor dem Hintergrund ethisch-moralischer Bezugsrahmen getroffen werden, also z. B. auf Grundlage persönlicher oder geteilter religiös-weltanschaulicher Werthaltungen, verfassungsrechtlicher Grundwerte oder Menschenrechten.

Der vorliegende Artikel geht der Rolle der Urteilskompetenz und der DAH, durch die sie konkretisiert wird, für den Religionskundeunterricht nach. Zunächst werden religionswissenschaftliche und fachdidaktische Positionen zum Thema herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Lehrpläne mit religionskundlichen Anteilen aus Deutschland und der Schweiz daraufhin analysiert, wie Urteilskompetenz in ihnen vorkommt. In beiden Teilen treten unterschiedliche Interpretationsvarianten zu Tage, die systematisiert und einer kritischen Analyse unterzogen werden. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung und einem Fazit, in dem v.a. die zentrale Rolle persönlicher Werturteile mit religiös-weltanschaulichem Bezugsrahmen in den Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen der deutschen Lehrpläne kritisch reflektiert wird.

2 Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fach(didaktik)diskurs

In diesem Kapitel wird der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs innerhalb der Religionswissenschaft zur Rolle der Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht nachgezeichnet.

2.1 Fachwissenschaftliche Perspektiven auf Urteilskompetenz

Einführende Beiträge zu Geschichte und Proprium der Religionswissenschaft weisen in aller Regel religiös-weltanschauliche Neutralität und einen damit einhergehenden Verzicht auf entsprechende Werturteile als zentrale Charaktereigenschaften des Faches aus. So betont z. B. Wilke: „Die heutige Religionswissenschaft versteht sich als überkonfessionelle, kulturwissenschaftliche Disziplin, die auf eigene Urteile über religiöse Überzeugungen bewusst verzichtet und eine weltanschaulich neutrale Erforschung von Religion anstrebt“ (Wilke, 2012, S. 287). Neutralität und Werturteilsverzicht werden von Wilke als Teil eines kultur- bzw. sozialwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Religionswissenschaft präsentiert, das sich systematisch und disziplingeschichtlich nach zwei Seiten hin abgrenzt: systematisch von der Theologie als normativer Wissenschaft, die sich ebenfalls mit Religion beschäftigt; disziplingeschichtlich von Fachverständnissen vor der kulturwissenschaftlichen Wende als „radikale[m] Paradigmenwechsel“ (Wilke, 2012, S. 287) der Religionswissenschaft in den 1970er Jahren – und somit sowohl von religionsaffirmativer Religionsphänomenologie als auch von szientistischer und philosophischer Religionskritik. „Man kann von einem konstruktivistischen Ansatz im Unterschied zu einem offenbarungstheologischen Ansatz sprechen und von einem methodologischen Agnostizismus im Wissenschaftstreiben im Unterschied zu einer Religionskritik oder einer Glaubenswissenschaft, wie früher Religionswissenschaftler oft ihr Fach verstanden“ (Wilke, 2012, S. 288). Im Rahmen eines solchen *boundary work* gegenüber Theologie, Religionsphänomenologie und Religionskritik herrscht unter empirisch arbeitenden Religionswissenschaftler_innen grösstenteils Einigkeit darüber, dass ihre Disziplin eine „religiös neutrale (agnostische) Geistes-, Human- und Kulturwissenschaft“ (Stausberg, 2012, S. 2) sei, die sich „sehr bewusst der Urteile, Wahrheitsfragen und normativen Bewertungen enthält“ (Wilke, 2012, S. 292) und dabei in eine „doppelte Distanz [...] zum eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Standpunkt wie zum untersuchten Gegenstand“ (Freiberger, 2000, S. 119) tritt.

Bei der praktischen Umsetzung dieser theoretischen Identitätsarbeit im Rahmen konkreter empirischer Religionsforschung ergeben sich jedoch schnell kritische Rückfragen – die auch die oben zitierten Autor_innen durchaus bewusst aufgreifen. Dies beginnt mit der Feststellung, dass es eine „objektive Haltung gar nie geben kann“ (Wilke, 2012, S. 321), da auch Religionswissenschaftler_innen biografisch bzw. kulturell geprägte persönliche Einstellungen haben, die „ihren Zugriff auf Religion zumindest implizit oder indirekt färben (z.B. bei der Auswahl der Fragestellungen)“ (Stausberg, 2012, S. 2). Schlieter spricht in diesem Zusammenhang vom „Paradox der Neutralität“ (Schlieter, 2012, S. 237), die selbst ein Standpunkt sei, nur in Relation auf andere Standpunkte einen Sinn ergebe und deshalb stets raum-zeitlich kontextualisiert werden müsse. Dessen eingedenk wird jedoch davor gewarnt, den Anspruch auf Neutralität und Objektivität gänzlich fallenzulassen (vgl. z.B. Schlieter, 2012, S. 237). Wilke spricht gar davon, dass Objektivität „für die Religionswissenschaft ein unaufgebbares Ideal“ (Wilke, 2012, S. 321) sei. Bochinger plädiert in diesem Zusammenhang dafür, in Anlehnung an Weber nicht von „Wertfreiheit“, sondern von „Wertbewusstheit“ zu sprechen (Bochinger, 2004, S. 194–195). Und auch Stausberg geht davon aus, „dass eventuell auftretende biografische Erkenntnisbarrieren durch kritische Diskussion eingeschränkt bzw. methodisch kontrolliert werden können“ (Stausberg, 2012, S. 2–3).

Unabhängig von der sozio-kulturellen Standortgebundenheit und den persönlichen Einstellungen und (Vor-)Urteilen der Forscher_innen stellt sich in einem zweiten Schritt die Frage, ob nicht auch dem beschriebenen Verständnis von Religionswissenschaft *als Disziplin* gewisse Werte und Normen zu Grunde liegen. Rudolph weist bereits 1976 darauf hin, dass das methodologische Vorgehen einer sozial- bzw. kulturwissenschaftlich interpretierten Religionswissenschaft notwendigerweise ideologiekritische Implikationen aufweise, weil es auf Transzendenz rekurrierende religiöse Wahrheitsansprüche nicht gelten lasse (Rudolph, 1976, S. 26). Somit kann der methodologische Agnostizismus als eine Norm religionswissenschaftlicher Arbeit bezeichnet werden. Etwas anders bzw. allgemeiner gelagert ist Stausbergs Identifikation von Ehrlichkeit und Redlichkeit als grundlegende Normen sowie Freiheit und Wahrheit als grundlegende Werte, zu denen sich Wissenschaft allgemein als „unaufgebbaren Standpunkt bekennt“ (Stausberg, 2012, S. 2).

Die von Rudolph und Stausberg genannten methodologischen Prämissen und wissenschaftlichen Werte und Normen entsprechen dem Bezugsrahmen von Sachurteilen, die im Rahmen des Fachdiskurses als unproblematisch, ja sogar als unverzichtbarer Teil religionswissenschaftlicher Arbeit wahrgenommen werden. Religionswissenschaftler_innen diskutieren auf ihrer Grundlage durchaus mit normativem Duktus und mitunter sehr kritisch über die Güte ihrer empirischen Arbeit und Theoriebildung. Damit sind jedoch keine Werturteile über ihre Gegenstände auf der Objektebene verbunden, für die das weiter vorne genannte Neutralitätsgebot weiterhin zur Anwendung gebracht wird.

Die zentrale analytische Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen funktioniert auch, wenn die Grenzen zwischen Objekt- und Metaebene zu verschwimmen scheinen, wenn also z.B. im Feld unabhängige Religionstheorien kursieren, die in der Öffentlichkeit als Alternativen zu wissenschaftlichen Aussagen über Religion wahrgenommen werden. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert Berner (2011), der in den sogenannten „Neuen Atheisten“ um Richard Dawkins eine religionstheoretische Konkurrenz zur Religionswissenschaft erkennt. Er sieht kein Problem darin, auf Basis wissenschaftlich-methodologischer Werte und Normen Dawkins' Religionskonzept einer scharfen Kritik zu unterziehen und somit ein Urteil über dieses zu fällen – allerdings lediglich mit Bezug auf die empirische Adäquatheit der dahinterstehenden *Religionstheorie* und nicht hinsichtlich der persönlichen atheistischen Weltanschauung von Dawkins. Berner fällt zu keiner Zeit ein Werturteil über die „Neuen Atheisten“, sondern begreift sie allein als religionstheoretische Konkurrenten und kritisiert ihre Aussagen im Rahmen von Sachurteilen – wie er es bei Fachkolleg_innen ebenfalls tun würde.

Im Rahmen ihres öffentlichen Wirkens ist für Religionswissenschaftler_innen ein solcher Rückzug auf Sachurteile jedoch kaum stringent durchzuhalten, denn es wird „von der institutionalisierten Religionsforschung ja auch zunehmend erwartet, dass sie zu aktuellen Konflikten, an denen religiöse Akteure beteiligt sind, Position bezieht“ (Schlieter, 2012, S. 235). Dies ist z.B. dann der Fall, wenn Religionswissenschaftler_innen von den Medien als Expert_innen angefragt oder als beratende bzw. sogar gestaltende Instanz in politische Prozesse eingebunden werden. Wie reagieren Religionswissenschaftler_innen z.B. auf eine Interviewanfrage von Medienvertreter_innen zu einem aktuellen Fall religiös legitimer Gewalt? Ist hier tatsächlich die von Wilke vorgeschlagene Haltung angezeigt, diese Gewalt nicht ethisch-moralisch zu verurteilen, sondern sich darauf zu beschränken, nach ihren „historischen Wurzeln, der Handlungsrationalität, dem subjektiven Sinn und der ‚Inszenierung‘ [zu fragen], die die Gewalttat, den Terrorakt oder Krieg mit der Sphäre des Sakralen ausstatten und damit die motivationalen Kräfte der Akteure verstärken“ (Wilke, 2012, S. 293)? Einige Fachvertreter_innen wollen diese Selbstbeschränkung angesichts ihrer gleichzeitigen gesellschaftlichen Verantwortung als Staatsbürger_innen nicht hinnehmen. Sie schlagen als Grenze

(religions-)wissenschaftlicher Neutralität und Werturteilsenthaltung mit Bezug auf die Objektebene die Verletzung transkultureller¹ Menschenrechte vor, dies allerdings

unter der Voraussetzung, dass Aufklärung und Menschenrechte zwar in der abendländischen Kulturgeschichte ihre konkrete Ausgestaltung erfahren haben, aber grundsätzlich universal und eben nicht auf das Abendland beschränkt sind [und] unter der Voraussetzung, dass Religionswissenschaft als Wissenschaft im Horizont der Wirkungsgeschichte von Aufklärung und Menschenrechten entstanden ist und sich entsprechend auch den hierdurch erkämpften ‚Werten‘ verdankt, die ein Stück weit konstitutiv dafür sind, dass sie als Wissenschaft überhaupt die für ihre Arbeit notwendigen Freiräume hat. (Hock, 2008, S. 42)

Ein Beispiel für ein religionswissenschaftliches Austarieren einer solchen „bewusst kultivierten Wertfreiheit [...], die nicht einfach Standpunktlosigkeit bedeutet“ (Wilke, 2012, S. 353), ist die Zusammenstellung thesehafter Grundsätze der Religionswissenschaft von Franke und Pye (2004, S. 9–15). Sie schreiben dem Fach *gerade aufgrund* seiner Prinzipien der doppelten Distanz, des methodologischen Agnostizismus und der Werturteilsenthaltung auf religiös-weltanschaulicher Ebene eine potenziell vermittelnde und damit friedensstiftende Kraft in religiös stark polarisierten Kontexten zu.

Schlieter schlägt vor, „religionswissenschaftliche Forschung in bestimmte Rollen und Zeitphasen zu unterteilen“, die einerseits das Ideal neutraler Wissenschaft aufrechterhalten, die sich auf Sachurteile beschränkt, andererseits aber im Rollenwechsel zur öffentlichen Akteurin dort Werturteile zulassen, „wo [es] Forschende für nötig erachten“ (Schlieter, 2012, S. 237). Vor dem Hintergrund des „Wechselspiels von entgegengebrachten und verinnerlichten Rollenerwartungen“ könne so auch in „publizierten religionswissenschaftlichen Stellungnahmen zwischen deskriptiven und wertenden Abschnitten unterschieden werden, so dass beide Teile auch unabhängig voneinander evaluiert werden können“ (Schlieter, 2012, S. 238).

2.2 Fachdidaktische Perspektiven auf Urteilskompetenz

Im religionswissenschaftlichen Didaktikdiskurs werden die fachwissenschaftlichen Ansprüche des methodologischen Agnostizismus und der doppelten Distanz sowie der Zurückweisung von Werturteilen grundsätzlich aufgegriffen und reproduziert. In einem der frühesten Beiträge zu einer religionswissenschaftlichen Didaktik erklärt etwa Körber die doppelte Distanz zum wichtigsten übergreifenden Lernziel einer religionswissenschaftlichen Didaktik und hält fest: „[D]ie Religionswissenschaft entbehrt [...] jeden weitreichenden normativen Charakters“ (Körber, 1988, S. 204). Schulische Religionskunde, die auf religionswissenschaftlicher Didaktik basiert, muss deshalb laut Lott selbstverständlich „weltanschaulich neutral“ gestaltet werden, „wie andere allgemeinbildende Fächer z.B. Geschichte, Deutsch, politische Bildung [...] ebenfalls“ (Lott, 2013, S. 12). Und auch Alberts betont: „Ideally, the study of religions can offer an impartial framework for the study of different religions also in schools“ (Alberts, 2008, S. 301).

Gerade für den Erziehungsauftrag der Schule, der auch die Ausbildung einer Urteilskompetenz einschliesst, lässt sich dieser fachdidaktische Anspruch jedoch nicht ohne weitere Differenzierungen aufrechterhalten. Deshalb stehen z.B. Hannemann und Döbler einem praktischen Engagement der Religionswissenschaft im schulischen Kontext grundsätzlich skeptisch gegenüber, weil sie sie „als deskriptive Disziplin – wie alle Wissenschaft – der Wahrheit verpflichtet“ sehen, die sich „darum bemüht, Normativität auszuschließen“ (Hannemann & Döbler, 2013, S. 125). Wer sich als Religionswissenschaftler_in in Angelegenheiten des Schulunterrichts engagiere, verlasse die wissenschaftliche Metaebene und begeben sich auf der Objektebene in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften (Hannemann & Döbler, 2013, S. 125–128). Auch Körber hebt hervor, dass didaktische Arbeit nicht ohne einen normativen Bezugsrahmen auskomme. Daraus schliesst er jedoch nicht, dass Religionswissenschaft sich nicht im Bereich der Schuldidaktik engagieren kann. Wichtig sei stattdessen einerseits, durch kontinuierliche Selbstreflexion den „vorpädagogische[n] Normierungshintergrund [...] auf ein ungefährliches Minimum“ zu reduzieren, und andererseits das, was von ihm noch übrigbleibe, „positiv in den [eigenen] Zielentwurf ein[zu]bauen, ohne dass es [...] zu Dekonstruktionismus und Realitätsverschiebungen kommt“ (Körber, 1988, S. 199).

Die Rede von einem „vorpädagogischen Normierungshintergrund“ bedarf jedoch der Konkretisierung. Wie schon in der Rekonstruktion des fachwissenschaftlichen Diskurses herausgestellt, darf die kritische Reflexion eines Objektivitätspurismus eben nicht eine gänzlich relativistische Aufgabe des Neutralitätsideals zur Folge haben. Alberts hebt deshalb hervor, dass die Religionswissenschaft hier spezifische Grenzen der Kompromissbereitschaft hinsichtlich eines Einflusses vorpädagogischer Normierungshintergründe und damit einhergehende Bedingungen für ein

¹ Der Zusatz „transkulturell“ wird aufgrund der u.a. kulturanthropologischen Forderung angeführt, dass auch die Idee der Menschenrechte kulturhistorisch verortet werden muss. Bestimmte Lesarten (vgl. z.B. Asad, 2003) deuten sie als verschleierte Form einer Neo-Kolonialisierung der Welt auf westlicher Grundlage. So sei der ihnen inhärente Individualismus und Liberalismus letztlich Teil eines westlich-säkularistischen politischen Projekts. Mir geht es hier um eine Lesart der Menschenrechte, die diese Kritik ernst nimmt und sich im transkulturellen Gespräch stets selbstkritisch weiterentwickelt, ohne dabei einem Relativismus anheimzufallen.

schulisches Engagement der Religionswissenschaft definieren müsse (Alberts, 2008, S. 323–324). Eine erste solche Bedingung ist der nicht-konfessionelle und säkulare Charakter eines religionsbezogenen Unterrichts auf Grundlage der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft. Frank (2013, S. 91) begründet dies mit Hilfe der Sozialisationstheorie von Berger und Luckmann, laut der Sozialisation eine „Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft“ (Berger & Luckmann, 2003 [1969], S. 140–141) sei. Im religionskundlichen Schulunterricht sei zu berücksichtigen, dass in einer freiheitlichen und pluralen Gesellschaft diese „objektive Welt“ nicht als partikularistisch-religiöse präsentiert werde, sondern von allen Schüler_innen geteilt werden könne. So verfolge religionskundlicher Unterricht als Teil gesellschaftlicher Sozialisation nicht das Ziel, Schüler_innen in ein Religionssystem zu inkludieren. Eine solche religiöse Sozialisation bleibt in weltanschaulich pluralen Gesellschaften den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Unterricht als Angebot von Religionsgemeinschaften überlassen (Frank, 2015b, S. 209). Damit einher geht die Forderung, dass in einem Religionskundeunterricht keinerlei Werturteile auf religiös-weltanschaulicher Ebene, z.B. theologischer Natur, stattfinden und auch nicht von den Schüler_innen eingefordert werden dürfen. Eine damit verbundene zweite Bedingung für ein schulisches Engagement der Religionswissenschaft ist hinsichtlich des Gegenstandsverständnisses zu formulieren. In einem religionskundlichen Unterricht soll Religion demnach nicht als individuelle Ressource begriffen werden, die den Schüler_innen im Unterricht angeboten wird, um ihre eigene religiös-weltanschauliche Identität auszubilden oder zu vertiefen (Frank, 2013, S. 91). Denn eine solche Aufforderung zu einer „nacherlebende[n] Identifikation mit der Sache“ (Körber, 1988, S. 207) impliziert eine apriorische Bewertung von Religion als etwas Wichtiges, Wertvolles, zum Menschen Gehörendes, und stellt somit ein positives religiös-weltanschauliches Werturteil dar, das im Unterricht *vorausgesetzt* wird. Selbst wenn dies in einem inter- oder transkonfessionellen Rahmen geschieht, z.B. in einem interreligiös konzipierten Schulunterricht, liegt hier ein religiöser Unterricht vor, der nicht nur in einem Spannungsverhältnis zu den religionswissenschaftlichen Prinzipien des methodologischen Agnostizismus und der doppelten Distanz steht, sondern – insofern er für alle (vom konfessionellen Unterricht abgemeldeten) Schüler_innen obligatorisch ist – auch zur in Deutschland und der Schweiz verfassungsrechtlich garantierten (negativen) Religionsfreiheit. In fachdidaktischen Beiträgen der Religionswissenschaft wird deshalb hervorgehoben, dass die Schüler_innen in einem religionskundlichen Unterricht lernen sollen, eine auf empirische Befunde gestützte Beobachter_innenperspektive einzunehmen und Religion als empirisches, gesellschaftliches Phänomen zu begreifen (z.B. Frank, 2013, S. 91). Von dieser Perspektive aus können sie Religion(en) dann nicht nur beschreiben und analysieren, sondern auch deren soziale Repräsentationen und Wirkungen reflektieren und in Abwägungsprozessen beurteilen.

Um näher zu klären, wie Urteilskompetenz in einem so verstandenen religionskundlichen Unterricht konkret interpretiert und gefördert werden könnte, soll erneut auf die von Rassiller (2021; siehe Beitrag in dieser Ausgabe) vorgeschlagene Übertragung der geschichtsdidaktischen Unterscheidung zwischen *Sachurteil* und *Werturteil* auf die Religionskundedidaktik Bezug genommen werden. Die Übertragung einer *Sachurteilskompetenz* auf den religionskundlichen Unterricht ist m.E. weitgehend unproblematisch, denn der Bezugsrahmen ist hier wissenschaftsimmanenter Natur: Massstab ist die historische bzw. empirische Adäquatheit oder die kohärente Darstellung einer empirischen Repräsentation von Religion(en), z.B. einer Fremddarstellung des Islam in den Medien. Sachurteile sind damit nicht nur inhärenter Teil einer kultur- und sozialwissenschaftlich interpretierten empirischen Religionswissenschaft, sondern auch einer auf diese bezugnehmenden Religionskundedidaktik. Religionskundliche Sachurteilskompetenz lässt sich z.B. mit Hilfe des Lernziels konkretisieren, dass die Schüler_innen religiöse wie nichtreligiöse Religions- und Legitimationsdiskurse rational und kritisch beschreiben und reflektieren können sollen (Jensen, 2008, S. 135), um Stereotype und Vorurteile über Religion(en) aufzudecken, die der Komplexität gegebener gesellschaftlicher Wirklichkeiten nicht gerecht werden bzw. diese verzerren. Eine kritische Reflexion von Religionsrepräsentationen im Sinne eines Sachurteils kann aber nicht nur an konkreten historischen Beispielen, sondern auch mit Bezug auf sogenannte *grand narratives* über Religion erfolgen. Cotter und Robertson (2016) sowie Alberts (2017) machen z.B. auf die stereotypisierenden Fallstricke des Weltreligionenparadigmas und die damit einhergehenden normativen (z.B. euro- bzw. christozentrischen oder neokolonialen) Implikationen aufmerksam. Um diesem ideologiekritischen Anspruch gerecht zu werden, fordert Alberts (2008, S. 317), dass sich entsprechende Positionen des aktuellen Fachdiskurses wie postkoloniale Kritik, feministische Ansätze und eine postmoderne Dekonstruktion von Religion in der religionswissenschaftlichen Didaktik widerspiegeln sollen. Eine solche kritisch-analytische Praxis im Rahmen des schulischen Religionskundeunterrichts stellt auch Darm (2020) in Anlehnung an Foucault und Butler ins Zentrum ihres Ansatzes einer *diskursiven* Religionskundedidaktik. Um zu verdeutlichen, dass es ihr dabei keinesfalls darum geht, religiöse Selbst- oder Fremddarstellungen in die Kategorien „gut“ oder „schlecht“ einzuteilen, schlägt sie sogar vor, den Begriff „Urteilskompetenz“ für den Religionskundeunterricht ganz zu verwerfen und stattdessen von „Reflexionskompetenz“ zu sprechen. „Ein Urteil bedient sich der Kategorien und verbleibt so auf Ebene dieser, welche im Zuge der kritischen Praxis von der Metaebene aus zum Analysegegenstand gemacht werden“ (Darm, 2020, S. 42–43). Ich gehe hier jedoch davon aus, dass dieses Verständnis von Reflexionskompetenz dem oben erläuterten Konzept des Sachurteils entspricht, und möchte an diesem festhalten, auch um die Anschlussfähigkeit religionskundlicher Didaktik an allgemeindidaktische Kompetenzdiskurse nicht zu gefährden.

Etwas komplizierter wird es bei der Übertragung der Werturteilskompetenz auf religionskundlichen Unterricht, weil sie auf den ersten Blick der religionswissenschaftlichen Forderung nach doppelter Distanz zu widersprechen scheint: Der Bewertungsmaßstab ist hier ein ethisch-moralischer und geht somit über das Sachurteil hinaus. Um den Bezugsrahmen zu bestimmen, in dem Werturteile im Religionskundeunterricht trotzdem notwendig werden können und sinnvoll einsetzbar sind, hilft in einem ersten Schritt Franks Definition des „gesamtgesellschaftlichen Beitrag[s]“ von Religionskunde: Dieser bestehe in der „Förderung des friedlichen Miteinanders von Menschen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Herkunft“ (Frank, 2016, S. 23). Dies impliziert eine ethisch-moralische Verurteilung solcher Positionen – aber nicht Pauschalverurteilungen ganzer Religionsgemeinschaften! (vgl. Bleisch, 2015, S.68–69) –, die dieses friedliche Miteinander in der Gesellschaft gefährden. Entscheidend ist hier m.E., dass der Bewertungsmaßstab, den Frank für solche Werturteile anlegt, kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern ein menschenrechtsbasierter ist.² Er erwächst aus einem Bildungskonzept für religionskundlichen Unterricht, das auf Selbstbestimmung, politische, ökonomische und soziale Teilhabe sowie Solidarität basiert. Als Beispiel für ein solches Bildungskonzept führen sowohl Alberts (2008, S. 318) als auch Frank (2013, S. 90) die Bildungstheorie Klafkis an. Religionskundeunterricht kann diesem Bildungskonzept laut Frank aber nur dann entsprechen, wenn Lehrer_innen und Schüler_innen „eine bestimmte wissenschaftliche Distanz zu den religiösen Einstellungen und Ritualen bewahren [...], um empirisch basierend über Religionen sprechen zu können“ (Frank, 2016, S. 23). D.h., ein solches Werturteil kann im Religionskundeunterricht erst dann kompetent gefällt werden, wenn ihm eine sorgfältige beschreibend-analytische, kontextualisierende Betrachtung vorausgegangen ist. Das Werturteil selbst lässt sich dann zwar nicht mehr religionswissenschaftlich begründen; profundes religionswissenschaftliches Denken und Arbeiten ist aber unbedingt seine Voraussetzung. Werturteile im Religionskundeunterricht bleiben somit mit den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Prinzipien dieses fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses vereinbar und machen es für schulische Erziehungsziele nutzbar. Wichtig ist es, den Schritt von religionswissenschaftlicher Beschreibung und Analyse zu einem so verstandenen Werturteil ganz bewusst zu tun und zu reflektieren, z.B. im Sinne Schlieters (vgl. Kapitel 2.1), indem man den Rollenwechsel zwischen Religionswissenschaftler_in und Religionsdidaktiker_in markiert.

Lott bringt das oben beschriebene Verständnis des Werturteilsbegriffs auf die Formel, dass Religionskunde – wie jedes andere Schulfach auch – „weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral“ (Lott, 2013, S. 12) sein müsse, d.h. „neutral im Blick auf den Wahrheitsanspruch der einzelnen religiösen Richtungen, positionell im Blick auf die Vermittlung der Grundwerte unserer Gesellschaft“ (Lott, 2013, S. 15). Hier stellt sich allerdings zum einen die Frage, was genau die „Grundwerte unserer Gesellschaft“ sind und wer sie festlegt; zum anderen, ob diese Grundwerte im (religionskundlichen) Schulunterricht tatsächlich in positivistischer Weise einfach unkritisch zum Mass aller Dinge erhoben werden sollen. Der Verweis auf Verfassungswerte scheint zwar im ersten Moment logisch und sinnvoll. Führt man sich jedoch vor Augen, dass z.B. in der bayerischen Landesverfassung die „Ehrfurcht vor Gott“ (BV, Art. 131, Abs. 2) zum obersten Bildungsziel erhoben wird, scheint dies nicht nur religionswissenschaftlichen Prinzipien, sondern auch anderen verfassungsimmanenten Werten wie der Religionsfreiheit zu widersprechen. Es bedarf hier deshalb im Sinne des unter Kapitel 2.1 angefügten Zitats von Hock (2008, S. 42) der Klarstellung, dass ein für religionswissenschaftliche Didaktik tragbarer normativer pädagogisch-ethischer Bezugsrahmen durch das Ideal einer transkulturellen, sich selbst permanent kritisch hinterfragenden universalen Interpretation von Menschenrechten, unabhängig von religiösen oder nichtreligiösen Normierungen, zu setzen ist. Wenn Verfassungstexte diesem Rahmen zu widersprechen scheinen, ist auch dies im Religionskundeunterricht kritisch zu reflektieren und zu beurteilen.

3 Lehrplananalysen

Wie wird in Lehrplänen (anteilig) religionskundlicher Fächer aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Spannungsverhältnis aus doppelter Distanz und methodologischem Agnostizismus als fachdidaktischen Ansprüchen auf der einen und schulischen Erziehungszielen, zu denen auch die Ausbildung einer Urteilskompetenz zählt, auf der anderen Seite umgegangen? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nun auf Grundlage einer vergleichenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) dreier Lehrpläne aus dem deutschsprachigen Raum mit signifikanten religionskundlichen Anteilen nach. Konkret handelt es sich um die Lehrpläne des niedersächsischen Faches

² Frank nimmt im Rahmen ihres Kompetenzmodells für die Urteilskompetenz die Einschränkung vor, dass Urteile und Bewertungen nur mit Bezug auf Fremddarstellungen von Religion(en) zuzulassen seien. Sie begründet dies mit der verfassungsrechtlich zugesicherten Religionsfreiheit in der Schweiz, die eine Beurteilung von religiösen Selbstdarstellungen im Schulunterricht in ihren Augen verletzen würde (Frank, 2016, S. 26). Während die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremddarstellungen auch in meinen Augen eine wichtige analytische Kompetenz darstellt, die Schüler_innen im Religionskundeunterricht unbedingt erlernen sollten, möchte ich in Frage stellen, ob eine Anwendungsbeschränkung der Urteilskompetenz auf Fremddarstellungen von Religion(en) nötig und sinnvoll ist: Etwa, weil Selbst- und Fremddarstellungen in der empirischen Wirklichkeit in vielen Fällen miteinander verflochten sind und Grenzen sich dementsprechend beim konkreten Urteilen nicht eindeutig ziehen lassen; oder weil religiösen Selbstdarstellungen damit eine gewisse Immunität gegenüber einer Kritik etwaiger menschenverachtender und gewaltverherrlichender Positionen zugestanden würde. Diese Unterscheidung spielt deshalb in diesem Aufsatz keine tragende Rolle.

„Werte und Normen“ (Gymnasium, Sekundarstufe I³), des Faches „Religion“ im Bundesland Bremen (Grundschule, Oberschule und Gymnasium, Sekundarstufe I) sowie den vereinheitlichten Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz (Zyklus 1–3). Durch diese Fallauswahl werden unterschiedliche Vergleichsdimensionen eröffnet, etwa nach nationalem Kontext, nach Fachzusammenhängen oder nach Bezugsdisziplinen.

Vor der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalysen wird jeweils kurz die Entstehung und Entwicklung der Lehrpläne und der dazugehörigen Fächer dargelegt. Dieses historische Kontextwissen hilft bei der Einordnung der Lernplananalysen. Im Rahmen der Analysen wurden die Kategorien „Bildungsauftrag“, „Inhalte“, „Kompetenzen“ und „DAH“ an die Lehrpläne herangetragen. Unter den genannten Oberkategorien wurden durch offenes Kodieren Unterkategorien gebildet und diese schliesslich in Beziehung zueinander gesetzt, wobei der Kategorie *Urteilskompetenz* und ihrer Beziehungen zu anderen Kategorien besondere Aufmerksamkeit zukam. Die Lehrplananalysen wurden mit Hilfe des Programms f4-Analyse durchgeführt. In einem zweiten Analyseschritt wurden die Ergebnisse dieser Lehrplananalysen dann jeweils mit den in Kapitel 2 erarbeiteten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen konfrontiert.

3.1 Urteilskompetenz im Kerncurriculum des niedersächsischen Faches *Werte und Normen*

Bei „Werte und Normen“ (WN) handelt es sich um ein sogenanntes „Ersatzfach“ für den nach Artikel 7 (3) des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland (GG) garantierten konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland, der als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen und inhaltlich jeweils „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ zu erteilen ist. Der konfessionelle Religionsunterricht ist somit das einzige Schulfach, das explizit im deutschen Grundgesetz Erwähnung findet. Diese Sonderstellung kam nach den durch das nationalsozialistische Deutschland zu verantwortenden Katastrophen des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust durch die Überzeugung der „Mütter und Väter des Grundgesetzes“ zu Stande, dass der deutsche Staat nie wieder unkontrolliert als weltanschaulich-wertevermittelnde Instanz in Erziehung und Bildung auftreten dürfe. Auf der Suche nach einem nicht-staatlichen Korrektiv und Partner fiel die Wahl gegen den Widerstand des linken Parteienspektrums auf die christlichen Grosskirchen (römisch-katholisch und evangelisch). Angesichts einer Kirchenzugehörigkeit durch Mitgliedschaft von über 95 Prozent der Bevölkerung in der unmittelbaren Nachkriegszeit und einer erprobten Geschichte christlich-konfessionellen Religionsunterrichts – dessen im Grundgesetz verankertes Modell bereits in der Weimarer Republik praktiziert wurde, dessen Vorläufer zeitlich aber noch deutlich weiter zurückreichen – war diese Entscheidung historisch plausibel. Staatliche Schule und christliche Kirchen sollten in Fragen der Erziehung und Bildung freundlich kooperieren und sich wechselseitig kontrollieren (vgl. Alberts, 2019, S. 58).

Artikel 7 (2) GG verleiht Erziehungsberechtigten das Recht, ihre Kinder von diesem konfessionellen Unterricht abzumelden. Diese sind dann i.d.R. dazu verpflichtet, an einem Ersatzfach teilzunehmen. Gleiches gilt für konfessionsfreie Schüler_innen und solche mit einer religiösen Affiliation, für die im betreffenden Bundesland bzw. an ihrer Schule kein eigener Religionsunterricht angeboten wird.⁴ In den meisten deutschen Bundesländern, die in den Geltungsbereich von Artikel 7 (3) GG fallen, heisst dieses Ersatzfach „Ethik“. Die Bezeichnung „Werte und Normen“ in Niedersachsen ist ein Einzelfall; organisatorisch und konzeptionell ähnelt das Fach jedoch stark den Ersatzfächern anderer Bundesländer, die unter dem Namen „Ethik“ o. ä. firmieren.

WN besteht in seiner heutigen Form offiziell (d.h. schulgesetzlich verankert) erst seit 1993. Bis dahin existierten mit Religionskunde (seit 1956) und Philosophie (seit 1974) zeitgleich zwei Ersatzfächer für den konfessionellen Religionsunterricht in Niedersachsen. Die ungewöhnlich frühe Einrichtung eines religionskundlichen Ersatzfaches hing zu einem grossen Teil mit dem Engagement der Freireligiösen Landesgemeinschaft Niedersachsen (heute Humanistischer Verband Niedersachsen (HVN)) zusammen, der das Land Niedersachsen 1970 in einem Staatsvertrag sogar den Bestand dieses Unterrichtsfachs inklusive seiner universitären Lehrer_innenausbildung garantierte (Isemeyer, 2003, S. 64–65). Dies führte zur Einrichtung des religionswissenschaftlichen Lehrstuhls in Hannover 1973 (zunächst durch Peter Antes besetzt). Die Freiwilligkeit des Besuchs eines der beiden Ersatzfächer und ihre Konkurrenzsituation führten jedoch dazu, dass an vielen Schulen *de facto* weder Religionskunde- noch Philosophieunterricht stattfand, da die Mindestteilnehmer_innenzahl von zwölf nur selten erreicht wurde. Gegen den anfänglichen Widerstand der Kirchen setzte sich Antes gemeinsam mit Kolleg_innen aus der Philosophie für eine Zusammenlegung der Fächer ein, die in den 1980er Jahren beschlossen und 1993 rechtlich fixiert wurde. 2002 wurde WN ab Klasse 5 verpflichtend für all diejenigen Schüler_innen, die nicht an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen (Wöstemeyer, im Erscheinen).

3 Die Sekundarstufe I in Deutschland umfasst die Klassenstufen 5–10. WN wird bislang an Grundschulen nicht erteilt.

4 Auf Antrag können diese Schüler_innen jedoch in den meisten Bundesländern auch an einem (anderen) konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen.

Die Lehrplankommission für die verschiedenen sogenannten „Kerncurricula“ (KC) des Faches WN besteht aus Vertreter_innen der akademischen Philosophiedidaktik, des HVN und aktiven Lehrer_innen. Eine dezidierte Beteiligung religionswissenschaftlicher Akteur_innen ist bislang nicht vorgesehen. Das KC für WN für die Sekundarstufe I an Gymnasien weist eindeutig die Philosophie als primäre Bezugsdisziplin des Faches aus. Religionswissenschaft und andere Gesellschaftswissenschaften können als sekundäre Bezugsdisziplinen betrachtet werden. Die religionsbezogenen Anteile beschränken sich auf etwa 20 Prozent des KC.

Das KC legt als Bildungsauftrag des Faches WN fest, den „Orientierungsproblemen“ von Heranwachsenden in einer pluralen Gesellschaft zu begegnen. Diese würden sichtbar durch eine „tief greifende Unsicherheit bezüglich der Moralität und Legitimität des eigenen Handelns“ (KC WN, 2017, S. 5). Die Schüler_innen sollen einerseits ein „die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln“, andererseits eine „Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist“ (KC WN, 2017, S. 6). Um dieses Ziel zu erreichen, soll das Fach WN „Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedingungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen kennenzulernen“ (KC WN, 2017, S. 5). Auf der Suche nach persönlichen und sozialen Ressourcen zur Orientierung für Heranwachsende greift das KC also auch religiös-weltanschauliche Angebote auf, mit deren „Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten [die Schüler_innen] bekannt zu machen“ seien. Gleichzeitig wird betont: „[E]ine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert“ (KC WN, 2017, S. 8). WN ist somit kein religiöses Unterrichtsfach, das die Schüler_innen aus der Perspektive einer bestimmten Konfession zu erziehen und bilden sucht. Dennoch wird Religion(en) das Potenzial zugesprochen, Trägerin(nen) von Orientierungsressourcen⁵ wie Wahrheitstheorien, Sinn oder Ethik zu sein, und somit etwas *von ihnen*⁶ lernen zu können,⁷ das man potenziell aber auch anderswo bekommen, z.B. aus alternativen religiösen oder philosophischen Systemen ableiten könnte. Die verschiedenen philosophischen und religiösen Angebote seien im Unterricht „bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden“ (KC WN, 2017, S. 6). Für ihre Auswahl und Bewertung sei entscheidend, dass sie „mit Wertorientierungen des Grundgesetzes und dem §2 NSchG in Einklang zu bringen sind“ (KC WN, 2017, S. 7). Laut dem in diesem Zitat genannten §2 des Niedersächsisches Schulgesetzes (NSchG) besteht der Auftrag von Schule darin, „die Persönlichkeit der [Schüler_innen] auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiter[zu]entwickeln“. Ein Widerspruch dieser Grundlagen zur mehrfach im KC betonten Beachtung religiös-weltanschaulicher Neutralität und Pluralität wird anscheinend nicht gesehen. Dies spricht für ein kulturalisiertes Verständnis von Christentum und Humanismus, die augenscheinlich weniger als spezifische Konfessionen denn als Träger allgemeinesgesellschaftlicher Werte betrachtet werden.

Grundsätzlich unterscheidet das KC hinsichtlich des Kompetenzerwerbs drei Anforderungsbereiche voneinander,⁸ denen sogenannte „Operatoren“ zugeordnet werden. Der im deutschen Schulsystem übliche Begriff „Operator“ kann als Synonym zu dem der DAH betrachtet werden. Operatoren, die Urteilskompetenz konkretisieren sollen, wie „sich auseinandersetzen, beurteilen“, „Stellung nehmen“ oder „reflektieren“ gehören zum „Anforderungsbereich III (Beurteilung und Reflexion)“ (KC WN, 2017, S. 11). Das KC unterscheidet fachliche und überfachliche Kompetenzen (selbstständiges Lernen und Arbeiten, Kooperation und Kommunikation, Lern- und Arbeitstechniken). Die fachlichen Kompetenzen werden noch einmal in inhaltsbezogene⁹ und prozessbezogene¹⁰ Kompetenzbereiche unterteilt, die jedoch wechselseitig aufeinander bezogen gedacht werden sollen. Sie beziehen sich jeweils auf Doppeljahrgänge der Sekundarstufe I (KC WN, 2017, S. 14–18).

5 Während dieses Religionsverständnis einigen religiösen Innensichten und auch religionsfreundlichen Aussensichten auf Religion(en) sicherlich entspricht, wird seine unkritische Übernahme als Grundlage eines säkularen religionskundlichen Unterrichts innerhalb der Religionswissenschaft i.d.R. kritisch gesehen (eine detaillierte Begründung folgt unten).

6 Dies entspricht der Bildungsidee eines *learning from religion*, wie sie etwa für den nationalen Syllabus für schulischen Religionsunterricht in England prägend ist (Alberts, 2008b, S. 319).

7 Eine Sonderrolle wird dabei den „christlich-abendländischen Traditionen“ eingeräumt, da diese „seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen“ (KC WN, 2017, S. 8).

8 Anforderungsbereich I: Reproduktion und Beschreibung; Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer; Anforderungsbereich III: Beurteilung und Reflexion (KC WN, 2017, S. 11).

9 Das KC unterscheidet folgende inhaltsbezogene Kompetenzbereiche: Fragen nach dem Ich, Fragen nach der Zukunft, Fragen nach Moral und Ethik, Fragen nach der Wirklichkeit, Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten (KC WN, 2017, S. 14–15).

10 Das KC unterscheidet folgende prozessbezogene Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Beschreiben, Verstehen und Reflektieren, Diskutieren und Urteilen (KC WN, 2017, S. 15–18).

Der im KC am häufigsten genutzte Operator bei den Lernzielformulierungen mit Religionsbezug zum für das Thema dieses Beitrags besonders relevanten Anforderungsbereich III ist *Reflektieren*. So wird als Lernziel des WN Unterrichts nach Jahrgangsstufe 8 z.B. formuliert, dass Schüler_innen „religiöse und weltanschauliche Aspekte ethischen Handelns“ anhand der Beispiele „christliche Sozialethik, Humanismus, Fünf-Säulen des Islam, Achtfacher Pfad, Konfuzianismus etc.“ reflektieren können sollen (KC WN, 2017, S. 32). Nach Jahrgangsstufe 10 sollen die Schüler_innen gelernt haben, den „Umgang mit der eigenen Endlichkeit“ zu reflektieren, z.B. anhand „religiöser Jenseitsvorstellungen“ (KC WN, 2017, S. 29). Die aus den Religionen abgeleiteten ethischen Handlungsrichtlinien und Jenseitsvorstellungen sollen den Schüler_innen laut KC im Unterricht also als *Angebote* präsentiert werden, die sie im Rahmen ihrer individuellen Persönlichkeitswerdung daraufhin beurteilen sollen, ob sie ihnen plausibel und sozialverträglich erscheinen und ob sie sie für sich selbst annehmen möchten oder nicht. Auch als Ressource für Sinn und Orientierung haben Religionen im KC in diesem Sinne Angebotscharakter. Nach Klassenstufe 10 sollen die Schüler_innen „unterschiedliche Sinnstiftungen und Orientierungsangebote von Religionen und Weltanschauungen“ reflektieren können (KC WN, 2017, S. 33). Für das „[R]eflektieren lösungsorientierte[r] Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Prävention von Krisen“, das die Schüler_innen nach Klassenstufe 8 beherrschen sollen, wird im KC u.a. das „Aufgreifen religiöser und weltanschaulicher Lebensorientierungen“ vorgeschlagen (KC WN, 2017, S. 25).

Ein solcher Bezugsrahmen für Urteilskompetenz im Rahmen des Religionskundeunterrichts ist vor dem Hintergrund der unter Kapitel 2 diskutierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüche der Religionswissenschaft in mehrfacher Hinsicht problematisch. Bei der Zusammenschau der genannten Belegstellen fällt auf, dass religionsbezogene Sachurteile im Rahmen der im KC formulierten prozessbezogenen Lernziele praktisch keine Rolle spielen, wodurch die bedenklichen essentialistischen und ahistorischen Darstellungsweisen von Religion(en) im KC im Unterricht völlig unreflektiert bleiben dürften. Entlang des Weltreligionenparadigmas werden Religion(en) den Schüler_innen als potenzielle Ressource(n) zur Welterschließung und Persönlichkeitswerdung sowie zur Ausbildung von Sozialkompetenzen und eines ethischen Radars angeboten. Die wiederholte Aufforderung an die Schüler_innen, Religion(en) in diesem Zusammenhang für sich selbst zu beurteilen, dürfte im Unterricht dazu führen, dass sie bestimmte religiöse Vorstellungen oder ganze religiöse Symbolsysteme in die Kategorien „gut“ oder „schlecht“ bzw. „wahr“ oder „unwahr“ einteilen. Auch wenn im KC wiederholt darauf hingewiesen wird, dass der Bewertungsmassstab für diese Werturteile kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern ein an Verfassungswerten und Menschenrechten orientierter zu sein hat, birgt die Präsentationsweise von Religion(en) als persönliche Sinn- und Orientierungsressource mit Angebotscharakter für die Schüler_innen (statt als vielfältiges gesellschaftliches Phänomen) die Gefahr, dass die Grenzen zum religiös-weltanschaulichen Bezugsrahmen beim Urteilen im WN Unterricht verschwimmen.¹¹

3.2 Urteilskompetenz im Bildungsplan des Bremer Faches *Religion*

Beim Fach *Religion* im deutschen Stadtstaat Bremen handelt es sich in mehrfacher Hinsicht um einen Sonderfall religionsbezogenen Unterrichts in Deutschland. Rechtlich fixiert ist das Fach im Rahmen der sogenannten „Bremer Klausel“, dem Artikel 141 GG, laut dem Artikel 7 (3) GG keine verbindliche Geltung in solchen Bundesländern besitzt, die vor Inkrafttreten des GG 1949 eine andere landesrechtliche Regelung für Religionsunterricht besaßen. Seinen Beinamen führt dieser Gesetzespassus, weil Bremer Senatsvertreter ihn dem Parlamentarischen Rat im Zusammenhang der Aushandlung des GG abrangen. Dies ermöglichte es dem Bundesland Bremen, die Geltung des Artikels 32 (1) der bereits 1947 verabschiedeten Bremer Landesverfassung (LHB) zu bewahren, laut dem „die allgemein bildenden öffentlichen Schulen Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismässig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ (LHB, Art. 32, Abs. 1) sind. Das hier genannte Unterrichtsfach hatte sich im protestantisch-pluralen Bremen – die Mehrheit der Stadtbevölkerung war entweder Mitglied der Lutherischen oder der Reformierten Kirche – bereits seit dem späten 18. Jahrhundert herausgebildet. Seine Ausrichtung war zunächst protestantisch-ökumenisch. Es entwickelte jedoch im Zuge zunehmender Säkularisierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung der Bevölkerung nach und nach einen allgemein religionskundlichen Charakter. Eine Konsequenz war die Umbenennung des Faches in „Religion“, die 2014 erfolgte. Es besitzt auch deshalb einen Sonderstatus, weil die Lehrer_innenausbildung der ersten Phase in alleiniger Verantwortung des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik liegt. Das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen ohne Beteiligung der christlichen Theologien ist in Deutschland einmalig (Hannemann & Döbler, 2013; Lott, 2013; Spiess, 2015).

¹¹ Frank (2015a, 50) spricht in diesem Zusammenhang von einem „lebensweltlichen Vermittlungstypus“ im Religionsunterricht und weist darauf hin, dass Schüler_innen in diesem dazu aufgefordert werden, aktiv an Religion zu partizipieren. Dies sei dann problematisch, wenn das entsprechende Unterrichtsfach obligatorisch für alle (vom konfessionellen Unterricht abgemeldeten) Schüler_innen sei.

In einem erheblichen Spannungsverhältnis zu dieser rechtlichen Legitimation des Faches und der institutionellen Verortung seiner Lehrer_innenausbildung steht der als „Bildungsplan“ (BP) bezeichnete Lehrplan des Faches für die Klassenstufen 1–10. Dieser wurde ohne Beteiligung des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik vom Landesinstitut für Schule erstellt und vom Senat für Bildung und Wissenschaft herausgegeben. Das Landesinstitut entschied sich dazu, den Bremer BP für das Fach „Religion“ an den Lehrplan des interreligiösen Unterrichts in Hamburg anzulehnen (BP Religion, 2014, S. 4). Damit entsteht die absurde Situation, dass der BP eines Faches, das laut GG und Landesverfassung ganz explizit dem Geltungsbereich von Artikel 7 (3) GG entzogen ist, weitgehend eine Lehrplankopie eines Faches darstellt, das in diesen Geltungsbereich hineinfällt. So ergibt es sich auch, dass der BP – im Widerspruch zur akademischen Verortung der Lehrer_innenausbildung des Faches „Religion“ an der Universität Bremen – die Theologie als vorrangige inhaltliche Bezugsdisziplin des Faches „Religion“ anführt (BP Religion, 2014, S. 8). Es verwundert vor diesem Hintergrund nicht, dass der BP die Lehrkräfte dazu „verpflichtet, ihre eigene – religiöse – Position ohne Dominanz und pädagogisch verantwortet einzubringen“ und von ihnen einfordert, dass sie „eine theologisch angemessene Auseinandersetzung“ (BP Religion, 2014, S. 8) der Schüler_innen mit im Unterricht behandelten Themen fördern. Auch von den Schüler_innen wird also erwartet, selbst eine religiös-weltanschauliche Position einzunehmen und zu reflektieren, „was ihnen an ihrer Religion, Kultur und Lebensweise wichtig ist und ihre Einschätzung argumentativ [zu] vertreten“ (BP Religion, 2014, S. 11). Die „didaktische Grundform“ dieses Unterrichts sei der „offene Dialog“, „in dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen und Überzeugungen zur Sprache bringen und reflektieren“ (BP Religion, 2014, S. 8). Vielfalt sei dabei „grundsätzlich als Reichtum und Chance“ wahrzunehmen (BP Religion, 2014, S. 6). Somit wird auch im Bremer BP für das Fach *Religion* davon ausgegangen, dass Religion eine wichtige persönliche Ressource für die Schüler_innen ist. Anders als im niedersächsischen KC des Faches WN tritt Religion hier jedoch nicht „nur“ als Trägerin für Vorstellungen von Wahrheit und Wirklichkeit, Lebenssinn oder ethisch-moralischer Werte und Normen auf.¹² Darüber hinaus wird „dem Religiösen“ im Bremer Lehrplan auch ein Selbstwert zugesprochen: Religion wird als Kategorie *sui generis*, als einzigartige Dimension des Menschseins, und als solche als wertvoll, förderungs- und schützenswert präsentiert. So habe der Religionsunterricht „primär die Funktion zur Bildung in religiösen Fragen“ (BP Religion, 2014, S. 5) und die „religiöse Identität und Integrität der Schülerinnen und Schüler ist im Religionsunterricht zu schützen und zu fördern“ (BP Religion, 2014, S. 7).

Das beschriebene Gegenstandsverständnis und die damit verbundenen Lernziele nehmen auch erheblichen Einfluss auf den Bezugsrahmen der Urteilskompetenz im BP. Ähnlich wie das KC für das Fach WN in Niedersachsen unterscheidet auch der Bremer BP für das Fach „Religion“ grundsätzlich drei Anforderungsbereiche mit entsprechenden Operatoren voneinander. Die Operatoren „Beurteilen / Sich auseinandersetzen“ sowie „Bewerten, Stellung nehmen“ werden dabei dem Anforderungsbereich III zugeordnet.

Ebenso wie im WN-KC spielen Sachurteile bei der konkreten Beschreibung der fachlichen Kompetenzbereiche und der Formulierung der Lernziele im BP eine untergeordnete Rolle. Stattdessen werden immer wieder religiös-weltanschauliche Werturteile eingefordert. So wird die „Urteils- und Reflexionskompetenz“¹³ beschrieben als „die Fähigkeit, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen und Respekt gegenüber jeweils anderen Religionen zu entwickeln“ (BP Religion, 2014, S. 9). Durch das religiöse und ethische Urteilen sollen die Schüler_innen also in erster Linie eine *eigene* subjektive religiös-weltanschauliche Position entwickeln und/oder vertiefen, die dann mit *anderen* ins Gespräch gebracht werden kann. Ihnen werden Religionen im Unterricht also im Rahmen einer Binarität aus Eigenem vs. Fremdem präsentiert. Mit Bezug auf das Thema „Situationen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen“ wird die „Urteils- und Reflexionskompetenz“ folgendermassen konkretisiert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Vielfalt der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen das eigene Selbst- und Weltverständnis entwickeln und eigene Positionen in religiösen und weltanschaulichen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten“ (BP Religion, 2014, S. 10). Und für das Ende der Sekundarstufe I (Klasse 10) wird das Lernziel formuliert, dass die Schüler_innen „Positionen und Argumentationen aus Philosophie und Theologie unter gezielten Fragestellungen analysieren, vergleichen und begründet beurteilen“ können sollen (BP Religion, 2014, S. 15).

Die zitierten Passagen vermitteln ein recht eindeutiges Bild hinsichtlich der Interpretation und des Massstabes der Urteilskompetenz im BP: Es handelt sich ganz überwiegend weder um religionskundliche Sachurteile noch um menschenrechtsbasierte ethisch-moralische Werturteile. Stattdessen werden wiederholt persönliche

¹² Diese Funktion wird Religion jedoch auch im Bremer BP an verschiedensten Stellen zugeschrieben, z.B.: „der Unterricht [geht] von der Voraussetzung aus, dass in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Identitätsbildung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen“ (BP Religion, 2014, S. 5).

¹³ Die Urteils- und Reflexionskompetenz bildet im Bremer Lehrplan neben der Wahrnehmungskompetenz, der Deutungskompetenz, der Dialogkompetenz und der Darstellungskompetenz einen von fünf fachlichen Kompetenzbereichen (BP Religion, 2014, S. 9).

religiös-weltanschauliche Werturteile eingefordert, die in einem Spannungsverhältnis zu den in Kapitel 2 rekonstruierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen der Religionswissenschaft stehen. Der BP thematisiert Religion in erster Linie „in ihrer Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler“ (BP Religion, 2014, S. 8). Auf dieser persönlichen religiös-weltanschaulichen Ebene soll Religion dann auch beurteilt werden: Als eine Ressource, die für die Schüler_innen einerseits einen irreduziblen Wert an sich besitzt, mit deren Hilfe sie sich andererseits aber auch ein eigenes Selbst- und Weltverständnis, Orientierung in Sinn- und Lebenszielfragen sowie ein ethisches Verantwortungsbewusstsein aneignen können. Das dominante, übergreifende Lernziel ist somit zum einen die Ausbildung einer eigenen persönlichen religiös-weltanschaulichen Identität der Schüler_innen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass eine solche Identität ein geeigneter Ausgangspunkt für die Entwicklung eines dialogischen Austauschs mit anderen religiös-weltanschaulichen Positionen und einem respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander ist.

3.3 Urteilskompetenz im Schweizer Lehrplan 21

Laut Tobler „gibt es [in der Schweiz] kein anderes Thema im Zusammenhang mit der Schule als ihr Verhältnis zur Religion, bei dem auch nur annähernd so viele Bundesgerichtsfälle zu verzeichnen sind“ (Tobler, 2006, S. 8). Diese konfliktreiche Geschichte speiste sich lange Jahre v.a. aus Streitigkeiten zwischen Staat und Kirchen um Rollenaufteilung und Verantwortlichkeiten im Bereich Schule. In die Bundesverfassung wurde 1874 ein Passus aufgenommen, nach dem der Primarunterricht in der Schweiz ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. *De facto* war und blieb die Situation hinsichtlich konkreter Regelungen zum Religionsunterricht in den unterschiedlichen Kantonen aber höchst heterogen (vgl. z.B. Jödicke & Rota, 2010, S. 3–5; Rota & Müller, 2015; 2017). In einigen Kantonen verblieb Religionsunterricht in der Verantwortlichkeit der Kirchen, in anderen wurden diese bei seiner Konzeptionalisierung zumindest als wichtige Gesprächspartnerinnen beteiligt. Gleichzeitig gab es in der Schweiz jedoch immer mitunter lautstark auftretende Verfechter_innen einer säkular-laizistischen Schulpolitik. Konzepte, die den Kirchen grössere Räume der Gestaltung und Beteiligung einräumten, wurden spätestens seit den frühen Reformentwürfen zur Vereinheitlichung des bildungspolitischen und schulpraktischen kantonalen Flickenteppichs in den 1990er Jahren schrittweise zurückgedrängt. Religionsbezogener Unterricht in der Schweiz wird heute, gegen den bleibenden Widerstand einiger kirchlicher Kräfte, sehr viel stärker als in Deutschland als staatlicher Aufgabenbereich verstanden (Jödicke & Rota, 2010, S. 7–8).

Der Deutschschweizer Lehrplan 21 ist Resultat der genannten Bestrebungen nach einer Vereinheitlichung der Bildungspolitik im Land. Die Verpflichtung zu diesem Vorhaben ergab sich u.a. aus dem Ergebnis einer entsprechenden Volksabstimmung über die „Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung“ im Mai 2006. Nachdem dem Vorläufer des Lehrplans 21, dem sogenannten „HarmoS-Konkordat“, bis September 2010 v.a. die Kantone der Romandie beigetreten waren, formierte sich unabhängig von diesem das Projekt eines harmonisierten Lehrplans der 21 deutschsprachigen Kantone, an dessen Entstehung auch religionswissenschaftliche Akteur_innen beteiligt waren. Der Lehrplan 21 wurde Ende 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz verabschiedet. Für seine konkrete Einführung sind die Kantone selbst verantwortlich (Bleisch, Desponds, Durisch Gautier & Frank, 2015, S. 11–13). Eine allgemeine religionskundedidaktische Einordnung des Lehrplans nimmt Bleisch (2015) vor.

In den Zyklen 1 und 2 (Kindergarten bis Klasse 6) des Lehrplans 21 bildet Religion eine von mehreren sogenannten „Perspektiven“ des vereinheitlichten Fachbereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) und kommt hauptsächlich in Kompetenzbereich NMG.12 („Religionen und Weltansichten begegnen“) vor (Lehrplan 21, 2014, S. 63–67). In Zyklus 3 (Klasse 7 bis 9 der Sekundarschule) gehört das Thema Religion zum neuen Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG), hauptsächlich vertreten in den Kompetenzbereichen ERG.3 („Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen“) und ERG.4 („Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen“) (Lehrplan 21, 2014, S. 120–123). Anders als bei den zuvor beschriebenen deutschen Lehrplänen wird Religion im Lehrplan 21 nicht als potenzielle persönliche Ressource mit Angebotscharakter für die Schüler_innen präsentiert, sondern überwiegend als ein gesellschaftliches Phänomen, das die Schüler_innen ganz unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung zum Thema zu verstehen, beschreiben und vergleichend analysieren lernen sollen, „ohne dass [damit] Wertungen verbunden werden“ (Lehrplan 21, 2014, S. 16). Durch den Verweis darauf, dass Religionen im Unterricht „in ihren lebensweltlichen Kontexten exemplarisch erschlossen“ (Lehrplan 21, 2014, S. 24) werden sollen, ist ein weiteres zentrales Merkmal des Gegenstandsverständnisses im Lehrplan 21 benannt: Religionen sollen „nicht enzyklopädisch“ (Lehrplan 21, 2014, S. 24), also als abstrakte, essenzialisierte Gebilde verhandelt, sondern in ihrer empirischen Differenziertheit dort aufgespürt und untersucht werden, wo sie den Schüler_innen in ihrer sozialen Lebenswirklichkeit auch tatsächlich begegnen.

Der Lehrplan 21 unterscheidet vier „grundlegende Handlungsaspekte“¹⁴, denen jeweils eine Reihe von DAH zugeordnet werden (ähnlich dem Verhältnis von Anforderungsbereichen und Operatoren in den deutschen Lehrplänen). Unter dem Handlungsaspekt „Sich in der Welt orientieren“ finden sich verschiedene DAH, die dem Bereich der Urteilskompetenz zugerechnet werden können, wie „einschätzen“, „reflektieren“ oder „beurteilen“ (Lehrplan 21, 2014, S. 21). Konkrete Verwendung finden diese DAH im Rahmen von Lernzielformulierungen für die unterschiedlichen Zyklen. Dabei werden – auch hier analog zu den deutschen Lehrplänen – überfachliche Kompetenzen (personal, sozial, methodisch) und fachliche Kompetenzen unterschieden.

Mit Blick auf den Kompetenzbereich NMG.12 („Religionen und Weltansichten begegnen“), in dem die Lernziele des religionsbezogenen Unterrichts für die Zyklen 1 und 2 dargelegt werden, fällt auf, dass DAH, die auf Sach- oder Werturteile hinweisen, nicht vorkommen. Sehr viel ist stattdessen von „erkennen“, „identifizieren“, „benennen“, „beschreiben“, „erläutern“ oder „entdecken“ die Rede. Dadurch entsteht ein religionskundlicher Umgang mit Religion, der – ähnlich dem religionswissenschaftlich-akademischen Vorbild – auf Beschreibung und Analyse bedacht ist und sich mit Urteilen fast vollständig zurückhält; v.a. persönliche religiös-weltanschauliche Werturteile über Religion(en) werden an keiner Stelle gefordert. Eine eigene religiös-weltanschauliche Identität können, müssen Schüler_innen aber nicht entwickeln – denn das sei nicht Ziel und Aufgabe der öffentlichen Schule, sondern „Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften“ (Lehrplan 21, 2014, S. 6). Wichtig sei aber, dass die Schüler_innen lernen, die gesellschaftliche Rolle von Religion(en) zu betrachten, zu analysieren und einzuschätzen: „Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr und erkennen, wie sich Religionen im Leben von Menschen zeigen und was sie ihnen bedeuten“ (Lehrplan 21 (NMG 12.5), 2014, S. 21). Etwas anders verhält es sich mit den religionsbezogenen Kompetenzbereichen ERG.3 und ERG.4 des 3. Zyklus. Auch hier dominieren zwar DAH, die sich den Bereichen der Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Analysekompetenz zuordnen lassen. An verschiedenen Stellen werden jedoch auch Sachurteile zu unterschiedlichen Repräsentationen von Religion(en) gefordert (z.B. in den Medien), auf deren Grundlage dann menschenrechtsbasierte Werturteile erfolgen sollen. So sollen die Schüler_innen z.B. „einschätzen“ sowie „hinterfragen“, „wie Religionen in Medien dargestellt werden“ und dabei „diskriminierende Zuschreibungen“ identifizieren und untersuchen können (Lehrplan 21 (ERG 3.1, ERG 3.2), 2014, S. 120). Ob eine Darstellung von Religion am Ende als diskriminierend bewertet wird, hängt hier somit in einem ersten Schritt von der sachlichen Korrekt- und Differenziertheit der Darstellung ab – also einem Sachurteil. Entspricht die Darstellung diesen empirischen Kriterien nicht, ist sie zunächst auf dieser Grundlage zu kritisieren und in einem zweiten Schritt im Rahmen eines Werturteils als möglicherweise diskriminierend zu bewerten. Entscheidend sind dabei zwei Aspekte: Das am Ende gefällte Werturteil basiert auf einem zuvor sorgfältig ausgearbeiteten empirischen Sachurteil, und der Bewertungsmaßstab des Werturteils ist kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern entspricht einem transkulturellen Verständnis von Menschenrechten. Dieser religionskundlich einzufordernde Zwischenschritt – menschenrechtsbasierte Werturteile erfolgen auf der Grundlage empirischer Sachurteile – wird im Lehrplan 21 nicht an allen Stellen so explizit herausgestellt wie im obigen Beispiel der Diskriminierung im Rahmen sachlich unhaltbarer Repräsentationen von Religion. So wird nicht eindeutig explizit gemacht, auf welcher sachlichen Grundlage die Schüler_innen z.B. „positive, ambivalente und negative Wirkungen von Religion einschätzen (z.B. soziale Netze, Integration, Meinungsbildung, Orientierung, Fundamentalismus)“ lernen (Lehrplan 21 (ERG 3.2), 2014, S. 120) oder „vereinnahmende Tendenzen [...] in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten“ (Lehrplan 21 (ERG 4.4), 2014, S. 122) können sollen (vgl. dazu auch kritisch Bleisch 2015, S. 66–67; Frank, im Erscheinen). Auch der Bezugsrahmen dieser Werturteile bleibt aber menschenrechtsbasiert. Es werden also keine Werturteile auf religiös-weltanschaulicher Ebene eingefordert. Auf dieser Grundlage sollen „die Schülerinnen und Schüler [...] Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einschätzen“ (Lehrplan 21 (ERG 3.2), 2014, S. 120). So lange diese „Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften“ sich in einem verfassungsrechtlichen Rahmen bewegen, in dem Menschenrechte geachtet werden, erhalten die Schüler_innen vom Lehrplan wiederholt die Weisung, ihnen „respektvoll [zu] begegnen“ (z.B. Lehrplan 21 (NMG 12.5), 2014, S. 21). Auf welcher sachlich-empirischen Grundlage diese Einschätzung allerdings erfolgen soll, wäre m.E. genauer zu klären.

Es wird schnell offensichtlich, dass – im Gegensatz zu den beiden deutschen Lehrplänen – religionswissenschaftlich geschulte Fachdidaktiker_innen den Lehrplan 21 zumindest anteilig mit ausgearbeitet haben. Seine überwiegend distanzierte Beobachter_innenperspektive auf Religion als gesellschaftliches Phänomen zeigt dies ebenso wie sein zurückhaltender Umgang mit Urteilen allgemein und der in weiten Teilen angemessene Raum, den religionskundliche Sachurteile (auch als Grundlage menschenrechtsbasierter Werturteile) im Lehrplan 21 einnehmen.

14 Die Urteils- und Reflexionskompetenz bildet im Bremer Lehrplan neben der Wahrnehmungskompetenz, der Deutungskompetenz, der Dialogkompetenz und der Darstellungskompetenz einen von fünf fachlichen Kompetenzbereichen (BP Religion, 2014, S. 9).

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich mit der Bedeutung der Urteilskompetenz für den Religionskundeunterricht in Deutschland und der Schweiz auseinander. Zunächst wurde der aktuelle religionswissenschaftliche Fach(didaktik)diskurs zum Thema abgebildet und kritisch reflektiert. In einem zweiten Schritt wurden exemplarisch drei (anteilig) religionskundliche Lehrplanbeispiele (bis Sekundarstufe I) aus Deutschland und der Schweiz analysiert und mit den zuvor dargestellten fachlichen und fachdidaktischen Ansprüchen zur Urteilskompetenz konfrontiert: Das Kerncurriculum (KC) des niedersächsischen Ersatzfaches „Werte und Normen“ (WN), der Bildungsplan (BP) des Faches „Religion“ in Bremen sowie der vereinheitlichte Deutschschweizer Lehrplan 21.

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Religionswissenschaft in fachwissenschaftlichen Abgrenzungsdiskursen v.a. zu Theologie, Religionsphänomenologie und philosophischer oder szientistischer Religionskritik als Disziplin konstituiert wird, die sich durch religiös-weltanschauliche Neutralität und einen Verzicht auf Werturteile auszeichnet. Während Fachvertreter_innen eingestehen, dass Objektivität in der Forschungs- und Anwendungspraxis (z.B. bei der Ausbildung von Religionskundefachkräften) niemals tatsächlich erreicht werden kann, halten sie überwiegend am Neutralitätsideal fest und rufen zu einer Wertebewusstheit im Sinne einer Reflexion des Einflusses sozio-kultureller und persönlicher Standortgebundenheit auf das eigene professionelle Handeln auf. Zudem wird zur Kenntnis genommen, dass auch das Wissenschaftssystem als solches auf Werten und Normen basiert, die einen kritisch-normativen Diskurs auf der wissenschaftlichen Metaebene nicht nur zulassen, sondern Sachurteile hinsichtlich logischer Kohärenz und empirischer Differenziertheit von Religionsdarstellungen und -theorien geradezu einfordern. Davon sind Werturteile mit Bezug auf die Objektebene zu unterscheiden, die weder religionswissenschaftlich noch im schulisch-religionskundlichen Rahmen Ziel des eigenen, dem Anspruch nach religiös-weltanschaulich neutralen Forschens bzw. Unterrichtens im Rahmen einer Religionskunde sein können. Grenzen hat dieses Neutralitätsgebot jedoch dort, wo transkulturelle Menschenrechte verletzt werden – gerade dann, wenn Religion zum Gegenstand von Schulunterricht wird, der einen übergreifenden wertebildenden Erziehungsauftrag besitzt. Die Nichtachtung von Menschenrechten bedeutet einen Angriff auf einen normativen Bezugsrahmen, der auch wissenschaftliches Handeln überhaupt erst ermöglicht, und der somit auch von Religionswissenschaftler_innen verteidigt werden kann und nach Meinung einiger Fachvertreter_innen auch sollte. Dabei ist jedoch bewusst zu reflektieren und nach aussen hin transparent zu machen, in welcher Rolle man jeweils spricht und agiert.

Die vorgestellten Lehrplananalysen zeigen erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Urteilskompetenz in den drei untersuchten Lehrplänen auf. Zunächst fällt auf, dass Sachurteile, die sich z.B. auf logische Kohärenz und empirische Differenziertheit von Religionsdarstellungen beziehen und einen wichtigen Bestandteil religionswissenschaftlicher und religionskundlich-didaktischer Praxis darstellen, in signifikantem Umfang nur im Lehrplan 21 vorgesehen sind. Im niedersächsischen WN-KC und im BP für das Fach „Religion“ in Bremen kommen sie praktisch nicht vor. Stattdessen dominieren hier persönliche Werturteile, die sich jedoch durch ihre unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe voneinander unterscheiden: Im BP des Faches „Religion“ in Bremen ist der Bezugsrahmen ein persönlicher religiös-weltanschaulicher. Das Beurteilen und Bewerten von Religion dient Schüler_innen in erster Linie dazu, eine eigene religiös-weltanschauliche Identität zu entwickeln oder reflektiert zu vertiefen und diese in dialogischer Interaktion begründet zu vertreten. Die Werturteile im KC des niedersächsischen Faches WN zielen dagegen darauf, dass die Schüler_innen verschiedene, darunter auch religiöse Angebote für Sinnstiftung, Weltwahrnehmung und ethisches Handeln daraufhin zu überprüfen lernen, ob sie sie für sich übernehmen oder sich stattdessen für alternative Angebote entscheiden möchten. Religionen werden somit zu Trägerinnen der genannten Orientierungsressourcen, die den Schüler_innen im Unterricht als Angebote präsentiert werden. Anders verhält es sich mit den Werturteilen im Schweizer Lehrplan 21. In den Zyklen 1 und 2 kommen sie nicht vor. In Zyklus 3 sind sie an einzelnen Stellen anzutreffen, basieren dann jedoch zum einen mehr oder weniger explizit auf zuvor sorgfältig ausgearbeiteten Sachurteilen, und setzen zum anderen einen menschenrechtsbasierten Urteilsmaßstab voraus. Die Schüler_innen sollen sich nicht auf einer persönlichen Ebene mit verschiedenen Religionen auseinandersetzen, sondern sie von einer distanzierten Beobachter_innenperspektive aus als vielfältige Phänomene ihrer gesellschaftlichen Umwelt zu betrachten, analysieren und einzuschätzen lernen.

Konfrontiert man diesen Ist-Zustand verschiedener Lehrpläne für religionskundlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum mit dem zuvor dargelegten Stand des religionswissenschaftlichen Fach(didaktik)diskurses über schulische Religionskunde, so findet man letzteren am deutlichsten im Deutschschweizer Lehrplan 21 repräsentiert. V.a. die prominente Rolle religionsbezogener Sachurteile und der menschenrechtsbasierte Bezugsrahmen der sparsam eingeforderten Werturteile entsprechen religionskundedidaktischen Ansprüchen. Aus dieser Sicht müssen die beiden deutschen Lehrpläne v.a. für den persönlichen religiös-weltanschaulichen Bezugsrahmen der in ihnen eingeforderten Werturteile kritisiert werden: Werden Schüler_innen mit Religion(en) als Ressource(n) und Angebot(e) für ihre Persönlichkeitsentwicklung konfrontiert, geht die distanzierte Beobachter_innenposition auf Religion(en) als

Phänomen(e) der gesellschaftlichen Umwelt verloren, die religionswissenschaftliches und auch religionskundliches Denken und Handeln auszeichnet.

Vor dem Hintergrund, dass – anders als in der Deutschschweiz – weder in Bremen noch in Niedersachsen bislang die Beteiligung religionskundendidaktischer Akteur_innen an der Lehrplanentwicklung vorgesehen ist, verwundern die oben dargestellten Befunde nicht. In beiden Bundesländern gibt es von religionswissenschaftlicher Seite aus Bestrebungen, an diesem Zustand etwas zu ändern. Der Schweizer Lehrplan 21 zeigt, dass ein solches Engagement lohnenswert sein kann.



Über den Autor

Stefan Schröder ist promovierter Religionswissenschaftler. Er ist Akademischer Rat in der Facheinheit Religionswissenschaft der Universität Bayreuth und Leiter des von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekts „*Religion Literacy* – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik“ (2021-2024). stefan.schroeder@uni-bayreuth.de

Literatur

Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55, 300–334.

Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. *Method and Theory in the Study of Religion* 29, 1–16.

Alberts, W. (2019). Religious Education as Small “i” Indoctrination. How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools. *CEPS* 9 (4), 53–72.

Asad, T. (2003). *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 19. Edition. Frankfurt a. M.: Fischer.

Berner, U. (2011). Der Neue Atheismus als Gegenstand der Religionswissenschaft. In H. G. Hödl & V. Futterknecht (Hg.), *Religionen nach der Säkularisierung. Festschrift für Johann Figl zum 65. Geburtstag* (S. 378–390). Münster: LIT.

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.

Bleisch, P., Desponds, S., Gauthier, N. D. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.

Bochinger, C. (2004). Religionswissenschaft. In M. N. Roth (Hg.), *Leitfaden Theologiestudium* (S. 183–216). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (Hg.) (2016). *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.

- Darm, R. (2020). Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. *Schule inklusiv* 8, 41–44.
- Deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.02.2005*. Am 11. Mai 2021 bezogen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.) (2014). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Am 9. Mai 2021 bezogen von <https://www.lehrplan21.ch/>
- Figl, J. (2003). Religionsbegriff – Zum Gegenstandsbereich der Religionswissenschaft. In J. Figl (Hg.), *Handbuch Religionswissenschaft* (S. 62–80). Innsbruck: Tyrolia.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61-103). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Frank, K. (2015a). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 43–61.
- Frank, K. (2015b). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik. In E-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 197–216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Frank (im Erscheinen). Religionskundlicher Unterricht in der Schweiz. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hg.), *Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Franke, E. & Pye, M. (2004). The study of religions and its contribution to problem-solving in a plural world. *Marburg Journal of Religion* 9 (2), 8–15.
- Freiberger, O. (2000). Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie. In G. Löhr (Hg.), *Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekanntes Disziplin* (S. 97-121). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (GG) in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. März 2019 (BGBl. I S. 404) geändert worden ist. Am 20. Juli 2020 bezogen von <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Hannemann, T. & Döbler, M. (2013). Der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen: Historische und rezente Kontexte. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 105–134). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Hock, K. (2008). Religionskritik. In M. Klöcker & U. Tworuschka (Hg.), *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf* (S. 34–47). Köln: Böhlau.
- Isemeyer, M. (2003). Zur Finanzierung der Weltanschauungsverbände in Deutschland. *humanismus aktuell* 7, 63–66.
- Jensen, T. & Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark. Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos* 49 (2), 185–223.

- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. NFP58 Schlussbericht. Am 28. September 2021 bezogen von http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Körber, S. (1988). Didaktik der Religionswissenschaft. In H. Cancik, B. Gladigow & M. Laubscher (Hg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Bd. I* (S. 195–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen* (LHB) vom 21. Oktober 1947 (Brem.GBl. S. 251), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Januar 2015 (Brem.GBl. S. 23). Am 20. Juli 2020 bezogen von https://www.bremische-buergerschaft.de/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/LandesverfassungBremen_2016_web.pdf
- Lott, J. (2013). Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion: Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 1–21). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen*. Am 9. Mai 2021 bezogen von https://nibis.de/uploads/2bbs-schorr/wn_go_kc_druck_2018.pdf
- Niedersächsisches Schulgesetz* (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 16. Mai 2018 (Nds. GVBl. S. 66). Am 20. Juli 2020 bezogen von: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/service/links/schulrecht/niedersaechsisches-schulgesetz-nschg>
- Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10, 81–103.
- Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 27–42.
- Rota, A. & Müller, S. (2017). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 2: Kanton Bern. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 45–59.
- Rudolph, K. (1976). Die „ideologiekritische“ Funktion der Religionswissenschaft. *Numen* 25, 17–39.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 227–240). Berlin: De Gruyter.
- Schulgesetz für das Land Berlin* (SchulG) in der Fassung vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch das Gesetz zum Mittagessen an Schulen vom 9. April 2019 (GVBl. Berlin 2019, S. 255). Am 20. Juli 2020 bezogen von: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2014). *Religion. Bildungsplan. Grundschule – Oberschule – Gymnasium. Jahrgangsstufen 1–13*. Am 9. Mai 2021 bezogen von <https://www.lis.bremen.de/>
- Spiess, M. (2015). *Vom Biblischen Geschichtsunterricht zum Fach Religion in Bremen*. Am 20. Juli 2020 bezogen von <http://www.reli-bremen.de/wp-content/uploads/2016/01/Bremen-vom-BGU-zu-Religion.pdf>
- Stausberg, M. (2012). Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 1–30). Berlin: De Gruyter.
- Tobler, R. (2006). Religion in der Schule? *vpod Bildungspolitik* 149, 6–8.

Verfassung des Freistaates Bayern (BV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992, BayRS 100-1-I), die zuletzt durch Gesetze vom 11. November 2013 (GVBl. S. 638, 639, 640, 641, 642) geändert worden ist. Am 29. August 2019 bezogen von: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>

Volksschulgesetz des Kantons Zürich (VSG) vom 7. Februar 2005. Am 9. Mai 2021 bezogen von: <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100,07.02.2005,21.08.2006,106>

Wilke, A. (2012). Einführung in die Religionswissenschaft. In K. Ruhstorfer (Hg.). *Systematische Theologie. Theologie studieren – Modul 3* (S. 287–358). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wöstemeyer, C. (im Erscheinen). Niedersachsen. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hg.), *Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.