



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

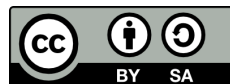
---

Estermann, R. & Schlag, T. (2025). „Neutralität und neutraler Unterricht?“ Einsichten und weiterführende Überlegungen zum religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht vor dem Hintergrund des Zürcher Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE).

*Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 13, 12–30.

[10.26034/fr.zfrk.2025.7698](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2025.7698)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Rafaela Estermann & Thomas Schlag, 2025

# „Neutralität und neutraler Unterricht?“ – Einsichten und weiterführende Überlegungen zum religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht vor dem Hintergrund des Zürcher Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE)

Rafaela Estermann und Thomas Schlag

„Neutralität“ stellt eine zentrale Rolle im rechtlichen, kulturellen und politischen Selbstverständnis der Schweiz dar und hat insofern auch Implikationen für die schulische Bildung sowie den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht. Der Artikel untersucht die Bedeutung und Herausforderungen des Neutralitätsprinzips für diesen Unterricht vor dem Hintergrund der empirischen Zürcher Studie „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE). Die Analyse von insgesamt 12 Interviews mit Lehrpersonen zeigt, dass die interviewten Lehrpersonen Neutralität oft mit persönlicher Nicht-Religiosität gleichsetzen, was im Einzelfall zu impliziten Wertungen und einer unbewussten Hierarchisierung von Nicht-Religiosität und Religiosität führt. Für die praktische Umsetzung der Neutralität streben die befragten Lehrpersonen eine „Auslegeordnung“ an, die Religionen als gleichwertig präsentiert. Doch gerade diese angestrebte Neutralität kann sich dann als ambivalent zeigen, wenn etwa bestimmte Präferenzen für „liberale“ Religionsformen eingenommen werden, während einzelne Religionen – eben stark auch „der Islam“ – und bestimmte „strenggläubige“ Praktiken oft kritisch beurteilt werden, weil sie diese implizite Bewertung verschleiert. In bildungstheoretischer Hinsicht wird in diesem Beitrag argumentiert, dass Neutralität nicht als passive Haltung, sondern als aktive, reflektierte Position zu verstehen ist. Eine solche „aktive Neutralität“ verlangt von Lehrpersonen, ihre eigene weltanschauliche Haltung bewusst zu reflektieren und transparent zu machen. Dies soll dazu beitragen, einen religionssensiblen und dialogischen Unterricht zu gestalten, der die Glaubensfreiheit der Schüler:innen respektiert. Der Artikel plädiert daher für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsbegriff sowohl in der unterrichtlichen Praxis wie auch in der Lehrpersonenausbildung.

La neutralité joue un rôle central dans l'identité juridique, culturelle et politique de la Suisse, avec des implications pour l'éducation scolaire, notamment dans l'enseignement portant sur les religions et dans l'enseignement lié au religieux. Cet article explore la signification et les défis du principe de neutralité pour cet enseignement, en s'appuyant sur les résultats de l'étude empirique zurichoise « Models of Religious Education and the Topic of Islam » (MORE). L'analyse de 12 entretiens avec des personnes enseignantes révèle qu'elles assimilent souvent la neutralité à une absence de religiosité personnelle. Cette conception implicite peut conduire à des jugements inconscients et à une hiérarchisation subtile qui place la non-religiosité au-dessus de la religiosité. Dans leurs pratiques, les personnes enseignantes s'efforcent d'adopter une approche descriptive qui présente les religions côte à côte, sur un pied d'égalité. Toutefois, cette neutralité visée peut s'avérer ambivalente lorsque des préférences pour des formes « libérales » de religion émergent, tandis que certaines traditions religieuses – en particulier l'islam – et les pratiques dites « rigoristes » sont souvent perçues de manière critique. Cette ambivalence découle du fait que ces évaluations implicites restent dissimulées. Du point de vue de la théorie pédagogique, cet article

„Neutrality“ plays a central role in Switzerland's legal, cultural, and political self-conception, which has implications for education, particularly for religious studies and religion-related teaching in schools. This article explores the significance and challenges of the principle of neutrality in religious education, drawing on insights from the empirical Zurich-based study „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE). An analysis of 12 teacher interviews reveals that many educators equate neutrality with personal non-religiosity. This implicit assumption can lead to unconscious judgments and a subtle hierarchy that places non-religiosity above religiosity. In practice, the teachers strive for a descriptive overview that presents religions as equal side by side. However, this intended neutrality can prove to be ambivalent when certain preferences for 'liberal' forms of religion emerge, while specific religions – particularly Islam – and 'strictly devout' practices are often viewed critically. This ambiguity arises because such implicit evaluations remain concealed. From an educational theory perspective, this article argues that neutrality should not be seen as a passive stance but rather as an active, reflective position. Such an „active neutrality“ requires teachers to critically examine and openly acknowledge their own worldview.

soutient que la neutralité ne doit pas être considérée comme une posture passive, mais comme une position active et réfléchie. Une telle « neutralité active » exige des personnes enseignantes qu'ils et elles réfléchissent consciemment à leur propre vision du monde et la rendent transparente. Cette approche favorise un enseignement sensible aux réalités religieuses et ouvert au dialogue, tout en respectant la liberté de croyance des élèves. L'article plaide ainsi pour une réflexion approfondie sur le concept de neutralité, tant dans la pratique enseignante que dans la formation des enseignant·e·s.

This approach fosters a religion-sensitive and dialogical teaching environment that respects students' freedom of belief. The article calls for a deeper engagement with the concept of neutrality, both in classroom practice and in teacher training.

## Einleitung

Der Neutralitätsgedanke gilt in der Schweiz als unveräusserlicher Rechtsgrundsatz und als zentrales Merkmal des friedlichen und konsensorientierten Zusammenlebens. Dies spiegelt sich auch in den Formen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts im schweizerischen Kontext wider, der programmatisch als „Unterricht für alle“ bzw. als konfessions- und bekenntnisunabhängig angelegt und bildungspolitisch und pädagogisch dem Rechtsprinzip der Neutralität verpflichtet ist (vgl. Engi 2019).

Wir verwenden in diesem Beitrag sowohl den Begriff „religionskundlich“ als auch „religionsbezogen“, weil aus unserer Sicht die Nomenklatur „religionskundlich“ die „klassische Benennung“ dieses Unterrichts in der Schweiz ist, der in didaktischer Hinsicht primär auf einen sachgemäss-informierenden Unterricht ausgerichtet ist. Um ein mögliches weiteres Verständnis dieses Unterrichts über ein reines „teaching about“ anzuzeigen, der zum einen Religion(en) in ihrem persönlichen Lebensbezug, zum anderen aktuelle Lebensfragen in ihrem Bezug auf Religion(en) zur Sprache bringt, wird in diesem Beitrag diese doppelte Nomenklatur verwendet und schon im Titel durch ein „bzw.“ in seiner Spannung, aber auch in seinem Zusammenhang signiert. Dadurch sollen zugleich die verschiedenen fachwissenschaftlich-disziplinären Bezüge der Religionswissenschaft einerseits und der Theologie andererseits und der damit verbundene weitergehende Fachdiskurs abgebildet werden (vgl. dazu Hetmanczyk & Schlag, 2025). Dass diese doppelte Nomenklatur in sich spannungsreich ist, macht aus unserer Sicht gerade aktuelle Debatten zum Verständnis des Faches sowie zum Selbstverständnis der Lehrpersonen im Blick auf deren eigene Haltung zu Fragen von Neutralität disziplinenübergreifend produktiv. Die Spannung zwischen den Begriffen soll und kann mit diesem Beitrag nicht aufgelöst werden. Er soll das Gespräch darüber jedoch bereichern.

Das Prinzip der Neutralität wird in den einschlägigen Rahmenrichtlinien für die Zielsetzung und Durchführung des Unterrichts überhaupt, also für alle Schulfächer sowie für das Selbstverständnis und die entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte, vorausgesetzt.

Im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht sollen einerseits die faktische religiöse Pluralität und Heterogenität der Schüler:innen in pädagogisch verantwortlicher Weise ernst genommen und konstruktiv umgesetzt werden. Andererseits soll die Orientierung an diesem Prinzip verhindern, dass dieser Unterricht oder ein Unterricht, der religiöse und weltanschauliche Themen behandelt, Indoktrination, religiösen Konfessionalismus oder politische Parteinahme fördert. Diese Näherbestimmung (dazu ausführlicher in Abschnitt 1.2) und damit die Frage der Neutralität der Lehrpersonen ist auch für Fächer über den Religionsunterricht im engeren Sinn hinaus relevant, also etwa für Philosophie, Ethik, Geschichte, Deutsch, politische Bildung oder auch Sexualkunde. Der Hinweis auf das Neutralitätsgebot im engeren Bezug auf religionsbezogene Themen richtet sich darauf, dass Lehrpersonen ihre persönlichen Einstellungen und möglichen Präferenzen – etwa aufgrund einer konkreten Religionszugehörigkeit oder auch einer atheistischen Weltanschauung – zu Religion und Religiosität nicht zum Massstab für die Behandlung religiöser Themen machen dürfen, da dies als didaktische Überwältigung sowohl von Schüler:innen eines bestimmten wie auch keines religiösen Glaubens empfunden werden könnte. Diese Zielsetzung ist aus rechtlichen und auch aus pädagogischen Gründen plausibel und konsequent.

Allerdings ist die komplexe Bedeutung des Neutralitätsprinzips für den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht und für das Selbstverständnis der Lehrpersonen in den entsprechenden Fachdebatten und auch im Kontext der Aus- und Weiterbildung der entsprechenden Lehrpersonen noch keineswegs ausreichend bedacht. Vielmehr ist für den Schweizer Kontext davon auszugehen, dass die Orientierung am Neutralitätsprinzip bisher noch nicht in der notwendigen systematischen und bildungstheoretischen Tiefe reflektiert wird und insbesondere empirische

Untersuchungen zur Thematik, wie Lehrpersonen dieses verstehen und damit in der Unterrichtswirklichkeit umgehen, weitgehend fehlen.

Dieser Artikel geht deshalb der Verortung des Neutralitätsbegriffs im Kontext des schweizerischen religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts nach (1), nimmt Einblicke in die Praxis anhand wesentlicher Einsichten unseres Zürcher Forschungsprojekts „MORE“ (2), verknüpft diese Erkenntnisse mit bildungstheoretischen Einordnungen (3) und plädiert vor diesem Hintergrund für ein vertieftes Verständnis von „Neutralität“ und „neutralem Unterricht“ im Kontext des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts und der dafür notwendigen professionellen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (4). Der Artikel schliesst mit einer Zusammenfassung und Schlussfolgerungen (5).

## **1 Kontextueller Standort**

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Neutralitätsprinzip das entscheidende Organisations- und Orientierungsprinzip des Selbstverständnisses der Schweiz in religiöser, kultureller und ethnischer Hinsicht ist. Es folgt dem Prinzip der Nicht-Identifikation und der pluralistischen Offenheit des Staates (vgl. Karlen, 1988). Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist jedoch keineswegs Wertneutralität gemeint. Vielmehr sind verfassungsrechtlich verankerte Prinzipien wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gleichberechtigung wesentliche Elemente des demokratischen Selbstverständnisses. Der Begriff der Neutralität selbst steht nicht in der Bundesverfassung, sondern hat sich erst in Lehre und Rechtsprechung entwickelt. Die weltanschauliche Neutralität und ihre Konkretisierung ergeben sich aus dem Begriff der Religionsfreiheit (vgl. Winzeler, 2020, S. 101 u. 104).

Dieses verfassungsmässig verankerte Verständnis von Neutralität bedeutet lediglich, dass der Staat kein bestimmtes Konzept des guten Lebens oder des religiösen Glaubens vertritt – kulturellen, sittlichen und politischen Präferenzen und Prägungen des Staatswesens steht sie nicht im Weg (vgl. Engi, 2017, S. 131). Wenn in diesem Zusammenhang von Neutralität die Rede ist, bedeutet dies nicht, dass diese religiösen Elemente dem schweizerischen Gemeinwesen gleichgültig sind. Das heisst, der Sinn der Neutralität besteht nicht darin, jedes religiöse oder metaphysische Moment im staatlichen Handeln auszuschliessen; ebenso wenig wäre eine antireligiöse Haltung, wie ein militanter, ja irreligiöser Laizismus, neutral (Winzeler, 2020, S. 110).

So wird in der Bundesverfassung die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet und „jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen“. Zudem hat „jede Person [...] das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen“. Zugleich heisst es aber auch: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.“ (Bundesverfassung, 2022). Das Prinzip der Religionsfreiheit wird in der Schweiz in der Regel ‚negativ‘ ausgelegt. Für den Bereich der Rechtsprechung – im Sinn der Abwägung von persönlichen Freiheiten und den Freiheiten der anderen – bedeutet dies, dass im Konfliktfall der Schutz der Bürgerinnen und Bürger vor Religionsausübung (im Sinn der negativen Zweckbestimmung) stärker betont wird als ihre Freiheit und ihr Recht, Religion ausüben zu können (im Sinn der positiven Zweckbestimmung) (Winzeler 2009; Engi, 2017; Hänni et al., 2019).

### **1.1 Neutralität als Markenzeichen von Bildung**

Vor diesem verfassungsrechtlichen Hintergrund ist das schulische Bildungssystem folglich dem Neutralitätsprinzip verpflichtet. Dies wird in den entsprechenden Bestimmungen klar deklariert. Für den Kanton Zürich heisst es zum Beispiel: „Kanton und Gemeinden führen qualitativ hochstehende öffentliche Schulen. Diese sind den Grundwerten des demokratischen Staatswesens verpflichtet. Sie sind konfessionell und politisch neutral“ (Verfassung des Kantons Zürich, 2005). Die Schule muss also das Neutralitätsgebot klar einhalten. Gleichzeitig gilt aber auch hier, dass Bildung keineswegs wertneutral ist. Vielmehr muss sie in ihren Grundsätzen und in der Ausrichtung des Unterrichts aktiv auf die Vermittlung der bereits genannten Grundwerte wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gleichberechtigung ausgerichtet sein. In der Unterrichtspraxis sollte die schulische Bildung darauf abzielen, ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft zu ermöglichen und demokratisches Verhalten einzuüben.

Diese Definition des Verhältnisses findet sich beispielhaft in den Grundsätzen des sogenannten Lehrplan 21, der die Ziele des Unterrichts an den Volksschulen in den 21 deutschsprachigen und mehrsprachigen Kantonen harmonisiert und auf Kompetenzen ausgerichtet hat. Zu den Bildungszielen hält er Folgendes fest: „Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten: Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvor-

stellungen aus. Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral. Sie fördert die Chancengleichheit. Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter. Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung. Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt. Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen“ (Lehrplan 21, 2016, Bildungsziele, S. 20).

Vor dem Hintergrund des heutigen säkularen Selbstverständnisses des Staates machen diese Bestimmungen die spannungsreiche Beziehung zwischen der Orientierung an christlichen Wertvorstellungen, dem Bewusstsein für religiös-kulturelle Traditionen und dem Anspruch staatlicher Neutralität sichtbar. Zugleich wird die besondere pädagogische Herausforderung deutlich, die im Hinblick auf das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft benannt wird. Diese Grundprinzipien sind von daher mit entsprechenden Anforderungen an die demokratische Haltung der Lehrkräfte verbunden. Dies wird zumindest indirekt in den Bestimmungen des genannten Lehrplans deutlich, wenn es dort heisst: „Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend.“ (Lehrplan 21, 2016, Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28).

## 1.2 Neutralität als Markenzeichen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts

Die Verpflichtung zur Neutralität bestimmt auch das Profil des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts (Criblez, 2020): Gemäss Lehrplan 21 ist die auf das Thema Religion fokussierte Bildung Teil des Fachbereichs „Natur, Mensch und Gesellschaft“ (NMG), der seinerseits die vier inhaltlichen Perspektiven „Natur und Technik“ (NT), „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ (WAH), „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) sowie „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) umfasst. Dies zeigt, dass ein eigenständiges Fach Religion auf der Stufe der allgemeinbildenden Schule (Klassen 1–9) nicht mehr existiert. Insofern ist es richtig, wenn auch etwas zweideutig, zu sagen, dass der Unterricht zum Thema Religion(en) in der öffentlichen Schule der Schweiz gleichzeitig etwas Gewöhnliches und etwas Besonderes ist (Bietenhard & Bleisch, 2018, S. 158).

Konkret hält der Lehrplan – ohne den Neutralitätsbegriff ausserhalb der allgemeinen Orientierung der Volksschule ausdrücklich zu verwenden, aber der Sache nach daran anknüpfend – fest: „Der Unterricht über Religionen gehört zum obligatorischen Unterricht der Volksschule. Er ist daher so zu gestalten, dass er von Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit unter Respektierung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Sinne von Art. 15 der Bundesverfassung besucht werden kann. Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse Unterweisung stattfinden. Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kultur und Lebenswelt bieten (z. B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. Ein so gestalteter Unterricht ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, sich ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen am Unterricht zu beteiligen.“ (Lehrplan 21, 2016, Didaktische Hinweise zu Ethik, Religionen, Gemeinschaft, S. 257).

Ebenso ist zu beachten, dass die staatlichen Rahmenbedingungen eng mit der jeweiligen bildungspolitischen Verantwortung auf kantonaler Ebene verbunden sind, d. h. die Umsetzung dieser Rahmenbedingungen erfolgt subsidiär in den Kantonen. Je nach religiös-kulturellem Hintergrund führt die kantonale Umsetzungsverantwortung zu unterschiedlichen Ausprägungen dieses Themenfeldes des ERG. So gibt es je nach Kanton und den entsprechenden religiös-kulturellen Gegebenheiten bestimmte unterschiedliche Formen dieses religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts (vgl. Lorenzen & Schmid, 2019).

Dennoch sind die folgenden Elemente über alle Kantonsgrenzen hinweg charakteristisch: Im Rahmen der oben genannten Bestimmungen zeichnet sich dieser Unterricht – unabhängig von den jeweiligen kantonalen Besonderheiten – durch sein programmatisch bekenntnis- und konfessionsunabhängiges Profil aus. Die Gesamtverantwortung für die Konzeption der Lehrpläne, die Erstellung und Bereitstellung von Schulbüchern und Lehrmitteln sowie die Durchführung des Unterrichts liegt in der Regel auf kantonaler Seite. Und auch die Ausbildung der Lehrkräfte liegt in der Verantwortung der staatlichen Institutionen. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften sind in vielen Kantonen nicht mehr an der Organisation und konzeptionellen Weiterentwicklung des Faches beteiligt. Inhaltlich ist festzustellen, dass sich der Vorrang der negativen Religionsfreiheit („Freiheit von Religion“) in diesem für alle

Schüler:innen obligatorischen Fach deutlich niederschlägt, wobei die Tatsache, dass die Kirchen und Religionsgemeinschaften nicht mehr eingebunden sind, vermutlich mehr ein Ausdruck der Freiheit vor Religionsgemeinschaften („Freiheit vor Religion“) ist:

- Gegenstand des Unterrichts ist nicht nur eine bestimmte christliche oder religiöse Tradition, sondern es sollen in möglichst nichtparteilicher Weise wesentliche Merkmale verschiedener Religionen zum Thema gemacht werden. Insofern die Schüler:innen allerdings die gegenwärtige Gesellschaft und ihre religiös-kulturellen Hintergründe verstehen sollen, führt dies erfahrungsgemäss häufig doch zu einer stärker gewichteten Thematisierung und Auseinandersetzung mit den Traditionen von Christentum, Judentum und auch Islam.
- Die Schüler:innen dürfen nicht gezwungen oder motiviert werden, über ihre eigenen religiösen oder nicht-religiösen Einstellungen Auskunft zu geben.
- Die Unterweisung in bestimmten religiösen Bekenntnissen oder die Ausübung religiöser Rituale ist ausdrücklich verboten – was aber dann im Einzelfall durchaus zu heftigen Streitigkeiten darüber führen kann, ob etwa in der Vorweihnachtszeit Weihnachtslieder gesungen oder bestimmte Weihnachtsrituale im schulischen Kontext angeboten werden dürfen.
- Die Lehrkräfte müssen nicht selbst einer Religion angehören, um dieses Fach zu unterrichten, sondern können es unabhängig von ihrer Religion oder Weltanschauung unterrichten.
- In diesem Kontext zeigt sich in Gesprächen und Interviews eine verbreitete Unsicherheit darüber, ob Lehrpersonen im Unterricht zu religionsbezogenen Themen persönliche Bewertungen oder Positionierungen äussern dürfen, ohne Schüler:innen unangemessen zu beeinflussen.
- In erkennbarer inhaltlicher Nähe dazu wird dies in einem kantonalen Umsetzungsplan für Lehrpersonen unter dem Titel „Standard Heterogenität“ wie folgt konkretisiert: „Der Lehrer, die Lehrerin
- anerkennt die religiöse, weltanschauliche und kulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance für Lernprozesse und zur Horizonterweiterung.
- pflegt einen bewussten Umgang mit Äusserungen und Vorurteilen in Bezug auf Religionen und Kulturen.
- gestaltet Settings und Lernarrangements, die Schülerinnen und Schülern Partizipation und Distanz ermöglichen, ohne die Lernenden zu vereinnahmen und auf kulturelle Herkunft, religiöse Zugehörigkeit oder individuelle Überzeugungen festzulegen.
- kann strittige Fragen angemessen aufnehmen und philosophische und ethische Fragen kontrovers bearbeiten.“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 9).

### **1.3 Neutralität als Markenzeichen der Lehrer:innenausbildung**

Aus diesen Ausgangsbedingungen ergibt sich folgerichtig, dass die Lehrpersonen für die Bedeutung des Neutralitätsprinzips als Basis für einen pädagogisch angemessenen Umgang mit Heterogenität sensibilisiert werden sollten. Dies erscheint auch deshalb und dann notwendig, wenn Lehrkräfte für sich das Ziel haben sollten, das Fach in einer vereinnahmenden Ausrichtung zu unterrichten. Dementsprechend wird für die fachdidaktische Ausbildung und die Aspekte des „Umgangs mit dem Fach, der Lehrerrolle und den Lernmöglichkeiten der Schüler“ festgestellt:

„Lehrpersonen brauchen ein Bewusstsein für ihren eigenen Horizont und ihre Rolle im Fach. Sie sind nicht nur Experten für das Fach, sondern gewissermassen ‚vorbildlich Interessierte‘: Sie interessieren sich für aktuelle Wahrnehmungen und kulturell bzw. gesellschaftlich vermittelte Artikulationen von Religion und Religionen. Sie sind fähig, Innen- und Aussenperspektive im Blick auf vertraute wie fremde religiöse Vorstellungen und Traditionen zu unterscheiden.“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S.7).

Tatsächlich machen neuere empirische Erhebungen deutlich, dass unter den Lehrkräften eine grosse Sensibilität dafür besteht, den Unterricht nicht in einer Weise zu planen und zu gestalten, die die Schüler:innen belastet oder überfordert. Sie bekunden deutlich, sehr darauf zu achten, die Schüler:innen nicht zu einem bestimmten persönlichen Bekenntnis zu drängen, sie nicht einseitig für eine bestimmte Religion begeistern zu wollen oder umgekehrt bestimmte „andere“ Religionen negativ zu behandeln. Vielmehr besteht ein breiter Konsens über das Ziel, dass jede Religion respektvoll, gleichberechtigt und in diesem Sinne „neutral“ besprochen werden sollte (Suhner & Schlag, 2021).

Was als begrifflich einigermaßen klare Anwendung des Neutralitätsprinzips im Bereich der religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung erscheint, wirft jedoch eine ganze Reihe von grundsätzlichen Fragen auf. Denn der Begriff birgt selbst eine Reihe von unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten. Es mag vermeintlich eindeutig von Neutralität die Rede sein. Im Einzelfall – vor allem wenn es darum geht, einen Konsens zu erreichen – kann dies jedoch mit massiven Eigeninteressen und machtbezogenen Positionierungen verbunden sein. Es ist keineswegs von vornherein klar, was mit dem artikulierten Selbstverständnis von Lehrpersonen, „neutral“ zu sein oder „neutral“ zu unterrichten, im konkreten Fall gemeint ist.

Im problematischen Fall kann es passieren, dass Religion und Religionen selbst durch eine bestimmte didaktisch verkürzte Herangehensweise zum Gegenstand einer Art von Neutralisierung werden. Dies geschieht z. B. bei mangelnder Orientierung an zentralen fachspezifischen Fragestellungen, beim Fehlen einer hermeneutisch entwickelten Kritik- und Urteilskultur oder durch die Konditionierung der Lernenden zu blossen Beobachter:innen (Kessler, 2017, S.255). In diesem Zusammenhang stellt sich die Aufgabe, dass, wenn Lehrpersonen neutral unterrichten sollen, dieser professionellen Haltung in der Lehrer:innenausbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, was allerdings eben ein sehr schwieriges und oft unterentwickeltes Thema zu sein scheint (Francken & Loobuyck, 2017, S.3).

Es ist also notwendig, genauer hinzuschauen und kritisch zu hinterfragen, was Lehrpersonen meinen, wenn sie nach ihrem Selbstverständnis „neutral“ unterrichten. Denn auch hier kann sich hinter einer solchen Selbstdarstellung eine massive – bewusste oder unbewusste – Einflussnahme verbergen, die wiederum eine Klärung der eigenen Haltung und Interessen erfordert.

Deshalb soll im Folgenden unternommen werden, anhand konkreter empirisch gewonnener Einsichten des aktuellen Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE) dieser Frage vertieft nachzugehen.

## **2 Einblicke in die Praxis: Neutraler Unterricht?**

Das Neutralitätsprinzip ist, wie erläutert, sowohl als Rahmenbedingung als auch im Verständnis der Lehrpersonen ein zentraler Anspruch des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts. Ob und wie Lehrpersonen selbst diesen Anspruch verstehen und umsetzen, wurde im Rahmen der Zürcher Daten der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie MORE (Models of Religious Education and the Topic of Islam) untersucht. Die DACH-Studie, die in den Jahren 2021–2024 an den Standorten Zürich, Wien, Tübingen und Potsdam durchgeführt wurde, befasste sich mit der Frage, wie das Thema Islam in verschiedenen Modellen des Unterrichts auf Sekundarstufe 1, d. h. in der Regel der Klassen 7–9 (ohne Gymnasialunterricht) dargestellt wird.

An jedem Standort wurden im Winter 2021 bis zum Sommer 2022 insgesamt 12 Datenpakete erhoben, bestehend aus leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit Lehrpersonen, Gruppeninterviews mit Schüler:innen (Lamnek & Krell, 2016) sowie Unterrichtsbeobachtungen. Grundlage für die Stichprobenbildung bildete eine von der Bildungsdirektion bereitgestellte Übersicht der Sekundarschulen; die Schulen wurden in mehreren Anfrageschritten gezielt kontaktiert, um unterschiedliche schulische Kontexte (Stadt, Agglomeration und ländliche Regionen sowie unterschiedliche soziale und migrationsbezogene Zusammensetzung der Schulen) abzubilden. Interessierte Lehrpersonen meldeten sich freiwillig zur Teilnahme. Das Zürcher Sample umfasst zwölf Lehrpersonen unterschiedlichen Alters und mit variierender Berufserfahrung; die Mehrheit verfügt über eine fachspezifische Ausbildung im Fach RKE (Religionen, Kulturen, Ethik), ein Teil über zusätzliche universitäre Abschlüsse. Die religiösen Selbstpositionierungen der Lehrpersonen sind heterogen und überwiegend nicht-religiös geprägt. Alle Erhebungen erfolgten auf Basis informierter Einwilligungen und wurden anonymisiert ausgewertet. Das Projekt wurde zudem von einer Ethikkommission geprüft. Pro Lehrperson wurde ein Gruppeninterview mit Schüler:innen durchgeführt; trotz freiwilliger Teilnahme und erforderlicher elterlicher Einwilligungen ergab sich insgesamt eine relativ ausgewogene Geschlechterverteilung (57 Jugendliche: 33 männlich, 24 weiblich). Die Kombination aus Lehrpersoneninterviews, Gruppeninterviews mit Schüler:innen und Unterrichtsbeobachtungen ermöglichte eine methodische Triangulation unterschiedlicher Perspektiven (Flick, 2008), wobei die Unterrichtsbeobachtungen insbesondere der Kontextualisierung und dem Abgleich von Selbst- und Fremdbeschreibung dienten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), wobei deduktiv aus den Forschungsfragen abgeleitete Kategorien mit induktiv aus dem Material entwickelten Kategorien kombiniert wurden. Das Kategoriensystem wurde standortübergreifend mit Hilfe von MaxQDA im Forschungsteam iterativ entwickelt und kontinuierlich präzisiert, um eine systematische und vergleichende Auswertung zu gewährleisten. Während die Studie primär auf die Darstellung des Islams fokussiert war, bieten die Daten auch wertvolle Einblicke in das Neutralitätsverständnis der Lehrpersonen

sowohl in Zürich wie an den anderen Standorten. Ein zentrales Ergebnis der von uns in diesem Beitrag auf die Zürcher Ergebnisse konzentrierten Darstellung ist die enge Verknüpfung des Neutralitätsbegriffs mit der Selbstwahrnehmung von Nicht-Religiosität, die von vielen der befragten Lehrpersonen als Grundlage für eine unvoreingenommene Darstellung von Religionen angesehen wird.

## 2.1 Was die Lehrpersonen unter Neutralität verstehen

Die befragten Lehrpersonen betrachteten Neutralität als zentrales Prinzip ihres Unterrichts. Ihre Selbstwahrnehmung zeigte eine enge Verknüpfung zwischen Neutralität und Nicht-Religiosität, die sie als Grundlage für einen offenen und unvoreingenommenen Zugang zu Religion verstanden. Viele Lehrpersonen betonten, dass ihre persönliche Distanz zu Religion es ihnen erlaubte, Religionen gleichwertig und ohne Wertung darzustellen. So sagte beispielsweise eine Lehrperson: „Dadurch dass ich keine Religion habe, kann ich relativ locker allen diesen Religionen gegenüberstehen, weil ich bin denen relativ gleichgültig [gegenüber], oder. [...] Ich finde Religion so interessant. [...] Es sind auch sehr schöne Geschichten“ (Z2, Pos., S. 964–970).

Die Lehrpersonen betonten häufig, wie hier Z2, dass ihr Interesse an Religion aus einer distanzierten Haltung heraus resultiere, und sahen sich in der Position, Religionen von „ausen“ zu betrachten, ohne von einer eigenen religiösen Position „beeinflusst“ zu sein. Ebenfalls übersetzten sie Religion häufig in ein säkulares Vokabular, wie Z2 hier Religion als „schöne Geschichten“ bezeichnete. Aus Religion wurde „Kultur“, ein „gesellschaftlich-historisches Phänomen“ oder „einfach Grundwerte“. Möglicherweise ist dies eine Strategie, um Religion für sich selbst aus einer nicht-religiösen Perspektive nachvollziehbar und zugänglich zu erhalten.

Viele Lehrpersonen betonten in den Interviews immer wieder ausdrücklich und in verschiedenen Kontexten, dass sie nicht religiös seien. Diese Aussagen schienen eine Art „Entwarnung“ darzustellen, um deutlich zu machen, dass sie „unabhängig“ und „neutral“ handeln könnten und selbst niemandem „religiöse Vorschriften“ machen würden. Eine Lehrperson erklärte etwa auch ihren Schüler:innen: „aber eben und ich sage nie, ich mache ihnen das auch klar, dass es nie darum geht, was sie glauben sollen und was nicht. Ich selbst bin ja auch nicht gläubig“ (Z5, Pos., S.373–375). Die Betonung der eigenen Nicht-Religiosität wirkte in den Interviews wie ein Reflex. Diese Selbstbeschreibung schien auf der ebenfalls in den Interviews geäußerten Annahme zu beruhen, dass religiöse Menschen von ihren Überzeugungen so stark geprägt seien, dass sie ihre eigene Position als überlegen wahrnehmen und möglicherweise versuchen könnten, andere von dieser zu überzeugen oder ihnen gar „Glaubensvorschriften“ aufzuerlegen. Nicht-Religiosität wurde in den Interviews als eine Art Garantie für Unvoreingenommenheit und Objektivität dargestellt.

Neutralität wurde in diesem Zusammenhang häufig mit der Fähigkeit verbunden, verschiedene Religionen als gleichwertig darzustellen. Dieses Verständnis zeigte sich beispielsweise im Konzept der „Auslegeordnung“, das von mehreren Lehrpersonen als didaktische Strategie beschrieben wurde. Eine Lehrperson erklärte: „Wenn ich dann aber der Meinung bin: ich kann den Menschen grundsätzlich oder jetzt den Jugendlichen einfach eine Auslegeordnung machen von was da ist und entscheiden sollen sie doch selbst können und ich möchte ihnen nur die bestmögliche Ausgangslage schaffen. Dann kann ich sehr gut unterrichten“ (Z1, Pos., S.792–796). Im weiteren Verlauf desselben Interviews beschrieb die Lehrperson, eine „Auslegeordnung“ als Darstellung verschiedener Religionen auf Augenhöhe, ohne eine über die andere zu stellen. Dies sollte den Schüler:innen ermöglichen, die „Realität“ zu erfahren, „wie die Religionen sind“, ohne eine vermeintliche Verfälschung oder Wertung durch die Lehrperson. Darin zeigt sich eine Art „positivistische“ Vorstellung von einer „filterlosen“ Wahrnehmung der Welt. Manche Lehrpersonen zogen dabei Vergleiche zu den Naturwissenschaften, etwa dass die von ihnen vermittelten „reinen Informationen“ zu Religion wie geographisches Wissen sei, das auch überprüfbar und „objektiv“ sei. Diese Deutung von Neutralität – als Verpflichtung zur gleichwertigen Darstellung von Religionen und als Anspruch auf einen „filterlosen“ Zugang zur „Realität“ der Welt – erwies sich in den Interviews als wiederkehrendes Muster.

Weiter wurde erklärt, dass Lehrpersonen im RKE-Unterricht eine Perspektive einnehmen müssten, die ähnlich zu atheistischen oder agnostischen Haltungen seien: „Ich sehe atheistische Leute wie auch nochmals wie eine Gruppe oder Konfessionslose, oder einfach Leute, die halt mit ganz wenig Bezügen zu einer Religion aufgewachsen sind. Und ich versuche auch diese Perspektive reinzunehmen, gehe manchmal aber auch von dieser Perspektive aus. Die ist halt, in meiner Rolle als Lehrperson, die das ganze neutral bringt, ist diese Perspektive manchmal noch nah, manchmal, nicht immer ((lacht)). Und dass man halt eben wie von aussen, vom Nicht-Religiösen darauf schaut, hat ein paar Parallelen allgemein einfach zur Aussensicht auf die Religionen, die ich ja als Lehrperson habe und die auch die Unterrichtsmaterialien haben.“ (Z10, Pos., S.448–458). Diese „Aussehenperspektive“ wurde von vielen Lehrpersonen als eine notwendige Voraussetzung dafür gesehen, Religionen „neutral“ und nicht bewertend darzustellen. Gleichzeitig zeigte sich, wie sehr diese Perspektive mit einer spezifischen, säkularen Vorstellung von Neutralität verknüpft war, die kulturell und weltanschaulich geprägt ist.

Die befragten Lehrpersonen konstruierten den konfessionellen Unterricht häufig als Gegenbild zum religionskundlichen Unterricht (RKE). In ihren Aussagen beschrieben sie den konfessionellen Unterricht als wertend und dogmatisch, der zu einer klaren Trennung zwischen „wir“ und „sie“ führe. Diese Wahrnehmung war geprägt von der Vorstellung, dass im konfessionellen Unterricht andere Positionen abgewertet, der eigene Wahrheitsanspruch propagiert und Glaubenssätze den Schüler:innen aufgezwungen würden. Eine Lehrperson beschrieb diesen Unterschied folgendermassen: „Im konfessionellen Unterricht würde man vielleicht weniger sagen so: 'Ja das ist eine Geschichte, die erzählt wird.' Sondern sozusagen: 'Das ist die Wahrheit.' Und insofern hat das schon den Einfluss, dass ich das distanzierter angehe und vielleicht auch ein bisschen aus einer wissenschaftlicheren Perspektive als das in einem konfessionellen Unterricht der Fall wäre“ (Z7, Pos., S.521–531).

Die Lehrpersonen betonten, dass der RKE-Unterricht im Gegensatz dazu keine hierarchischen Wertungen zwischen Religionen vornehmen dürfe. Sie verbanden Neutralität mit dem Anspruch, alle Religionen gleichwertig darzustellen und einen Raum zu schaffen, in dem Schüler:innen freiwillig ihre Ansichten äussern können – insbesondere zu ihrer eigenen Religiosität oder Weltanschauung. Diese Haltung spiegelte sich in ihrer Zielsetzung wider, Religionen aus einer Aussenperspektive zu behandeln, die die Religionsfreiheit der Schüler:innen wahre. Eine Lehrperson erklärte, dass sie bewusst versucht habe, ihre eigene Glaubensrichtung für Schüler:innen nicht erkennbar zu machen: „Das habe ich am Anfang auch als Spiel schon gemacht, dass ich gesagt habe: 'Schaut ihr dürft dann in dieser Zeit raten, was meine persönliche Glaubensrichtung ist oder Haltung ist.' [...] Und das ist ihnen dann nicht gelungen. Und das war für mich ein Zeichen von: Ich schaffe es also auch, die drei Religionen so vorzustellen, zu präsentieren und zu lehren, dass nicht eine Färbung reinkommt“ (Z1, Pos., S.778–786). Die befragten Lehrpersonen verstanden Neutralität im RKE-Unterricht wie dieses, aber auch das vorhergehende Zitat veranschaulicht haben, als Schutzmechanismus gegen jegliche Form von Übergriffigkeit, die sie dem konfessionellen Unterricht zuschrieben. Sie sahen den RKE-Unterricht in der Verpflichtung, die Glaubensfreiheit der Schüler:innen zu respektieren und sicherzustellen, dass ihnen keine Position aufgezwungen wird.

Die Lehrpersonen betonten häufig, dass sie sich ihrer eigenen Haltung bewusst seien und dass diese im Unterricht wahrscheinlich eine Rolle spiele. Gleichzeitig blieben ihre Aussagen dazu vage und wenig greifbar. Sie führten selten konkrete Beispiele an, wie und wo ihre persönlichen Haltungen im Unterricht ihre Darstellungen beeinflussen könnten. So meinten zwar einige Lehrpersonen, dass persönliche Meinungen in den Unterricht einfließen könnten, wie Z3 erklärte: „Ein Stück weit kommt sicher die persönliche Meinung rein. Aber ich schaue, dass ich möglichst neutral bleiben kann“ (Z3, Pos., S.433–435). Die Lehrpersonen verblieben meist bei solch allgemeinen Aussagen, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass das Bewusstsein über die eigene Haltung von deren genauer Reflexion und Benennung an Beispielen entkoppelt war. Auch die Annahme vieler der befragten Lehrpersonen, dass sie Religionen einfach darstellen könnten, „wie sie sind“, einfach „eine Auslegeordnung“ machen könnten, ohne diese zu verfälschen, untermauert, dass sie den Einfluss der eigenen Haltung oder des Kontexts der Schule als „kontrollierbar“ ansahen.

## 2.2 Die religionsproduktive Dimension des Unterrichts

In den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich jedoch, dass Lehrpersonen aktiv zur Konstruktion spezifischer Vorstellungen von Religion(en) beitragen. Ihre Darstellungen erscheinen dabei nicht ausschliesslich deskriptiv, sondern sind mit persönlichen Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen verknüpft. So schilderten Lehrpersonen etwa, dass sie den Islam teilweise als „unaufgeklärt“ wahrnehmen und im Unterricht gezielt versuchen, bei muslimischen Schüler:innen ein als „moderater“ verstandenes Religionsverständnis zu fördern. Auch in Unterrichtsbeobachtungen wurde sichtbar, wie religiöse Praktiken interpretierend eingeordnet wurden, beispielsweise wenn ein islamisches Namensgebungsritual zunächst traditionell beschrieben und anschliessend ergänzt wird, dass dieses „in der Schweiz“ vermutlich „gleichberechtigter“ von Mutter und Vater gemeinsam vollzogen werde. In solchen Situationen wird nicht nur über Religion informiert, sondern es werden zugleich Deutungen darüber vermittelt, welche Formen religiöser Praxis als zeitgemäss, angemessen oder wünschenswert erscheinen. Vor diesem Hintergrund lässt sich von einer religionsproduktiven Rolle der Lehrpersonen sowie der Schulen sprechen, insofern im schulischen Kontext mit hervorgebracht wird, was als „Religion“ insgesamt sowie was als „Islam“ im Besonderen gilt und wie religiöse Identitäten ausgestaltet sein sollen. Gasser (2019) zeigt in diesem Zusammenhang ebenfalls, wie sich religiöse Selbstverständnisse muslimischer Schüler:innen im Wechselspiel mit schulischen Auseinandersetzungen über den Islam mitformen. Inwiefern diese Form der Mitgestaltung religiöser Deutungen und Identitäten mit dem Anspruch staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit vereinbar ist, bleibt eine offene Frage. Im Folgenden wird gezeigt, wie sich diese religionsproduktive Rolle in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen in wiederkehrenden Mustern konkretisiert.

In den Aussagen der Lehrpersonen wurde eine normative Einteilung von Religion sichtbar: Religionen oder religiöse Praktiken, die mit Werten wie Freiheit, Rationalität und Individualität vereinbar waren, wurden als „gut“ und „wünschenswert“ dargestellt. Die Lehrpersonen grenzten sich konsequent von Formen der Religiosität ab, die sie als „strenggläubig“ oder „dogmatisch“ wahrnahmen. Strenggläubigkeit wurde in den Interviews am häufigsten mit dem Islam in Verbindung gebracht, fand jedoch auch im Zusammenhang mit ultraorthodoxem Judentum Erwähnung. Ein Beispiel hierfür ist die Ablehnung des „strikten Befolgens religiöser Regeln“, wie sie in der Aussage einer Lehrperson deutlich wird: „Es ist mir fremd, sich etwas unterwerfen zu müssen und dann alle diese Sachen so machen, dass man am Schluss ins Paradies kommt“ (Z9, Pos., S.724–731). Gleichzeitig äusserten die Lehrpersonen jedoch auch Bewunderung für Religion als Quelle von Halt, Gemeinschaft und Sinn. „Progressive“ oder „moderate“ Ausprägungen von Religionen wurden bevorzugt behandelt, während „dogmatische“, „autoritäre“ oder als „extrem“ wahrgenommene Formen von Religion abgelehnt wurden. Interessant erscheint hierbei die Identifizierung von „extremen Praktiken“ durch die Lehrpersonen. Regelmässiges Beten, Fasten oder das Tragen des Kopftuches wurden in diesem Zusammenhang genannt. Diese ambivalente Haltung scheint gemäss den Erzählungen der Lehrpersonen die Darstellung und Bewertung von Religion im Unterricht massgeblich zu prägen.

Mehrere interviewte Lehrpersonen beschrieben Religion als etwas, das ihnen fremd sei, aber gleichzeitig eine Faszination auf sie ausübe. Diese Spannung zeigte sich besonders in der Bewertung verschiedener Religionen. Während einige Religionen, wie der Buddhismus, als „sympathisch“ und „leicht zugänglich“ dargestellt wurden, stiessen andere, wie der Islam, auf Vorbehalte und wurden mit Fremdheit, Strenggläubigkeit oder Absolutismus assoziiert.

Die Bewertungen der Religionen durch die Lehrpersonen waren auch von ihrer wahrgenommenen Nähe oder Distanz zur „Schweizer Kultur“ geprägt, wobei die Wahrnehmung von kultureller Nähe oder Bekanntheit einer Religion nicht zwangsläufig mit einer positiven Bewertung einherging. Judentum, Christentum und Islam wurden oft als kulturell näher eingeordnet, wobei das Christentum durch seine historische Verbindung zur Schweiz eine besondere Stellung einnahm. Die Lehrpersonen bewerteten den Buddhismus trotz seiner ihnen fremden Aspekte meist positiv, da sie ihn als „sinnlich“ und philosophisch „zugänglich“ sahen. Der Hinduismus hingegen wurde ambivalenter wahrgenommen: Einerseits faszinierten seine „bunte Götterwelt“ und rituelle Vielfalt, andererseits stiessen Aspekte wie das Kastensystem oder bestimmte kosmologische Vorstellungen auf Irritation und Ablehnung. Beim Islam war das Bild besonders uneindeutig: Einerseits wurde er aufgrund der Präsenz vieler Muslim:innen in der Schweiz als nicht mehr vollständig fremd und kulturell näher beschrieben. Andererseits führten die wahrgenommenen Regeln und Vorschriften – wie das tägliche Gebet, das Kopftuch oder „strenge“ Fastenregeln – zu negativen Bewertungen, da diese mit Unfreiheit und Dogmatismus assoziiert wurden. Diese Einteilung in gut, schlecht, fremd und bekannt basiert also auf den eigenen Wertvorstellungen der Lehrpersonen, ihrem Religionsverständnis und dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie agieren.

Ein weiteres zentrales Merkmal der religionsproduktiven Dimension war die selektive Darstellung von Religionen. Die Lehrpersonen reduzierten, wie in den Unterrichtsbeobachtungen deutlich wurde, die Komplexität religiöser Traditionen, indem sie diese häufig auf normativ geprägte Lehrmeinungen oder vereinfachte Schemata beschränkten. Sie präsentierten Religionen in Aussagen wie „Fasten bedeutet ...“ oder „Reinheit heisst ...“, ohne dabei die oft kontroversen inner- und interreligiösen Diskussionen darzustellen, die solche Konzepte begleiten. Diese Reduktion blendete die Dynamik und Vielfalt religiöser Diskurse aus und vermittelte ein vereinfachtes Bild von Religion.

Weiter zeigte sich die Vorstellung, dass religiöse Praxis reflektiert und begründet sein müsse, um als legitim zu gelten. Diese Erwartung, dass Schüler:innen ihre religiösen Handlungen erklären und idealerweise mit Schriften oder theologischen Konzepten begründen können sollten, zeigt auch eine normative Haltung gegenüber Religion. Die Lehrpersonen betonten immer wieder, dass Schüler:innen wenig Wissen über ihre eigene Religion hätten. Sie kritisierten, dass religiöse Praktiken oder Überzeugungen unreflektiert übernommen würden. Diese Sichtweise übersieht jedoch, dass Menschen – unabhängig von ihrer religiösen oder nicht-religiösen Orientierung – ihre Handlungen meistens intuitiv und unreflektiert ausführen (vgl. Kahnemann, 2012). Es ist möglich, dass im Kontext von Religion, aufgrund des mit Religion verbundenen Diskurses um Aufklärung, fehlende Reflexion betont und die negative Verknüpfung besonders präsent ist. Für den Unterricht bedeutet dies schliesslich, dass die Lehrpersonen eine zusätzliche normative Anforderung an religiöse Praxis stellten, die in anderen Lebensbereichen nicht gleichermaßen erwartet wird.

Die religionsproduktive Dimension des Unterrichts zeigte, dass die Lehrpersonen nicht nur über Religion lehrten, sondern aktiv daran beteiligt waren, bestimmte Vorstellungen von Religion zu konstruieren und zu bewerten. Es ist davon auszugehen, dass diese Konstruktionen nicht nur die Wahrnehmung der Schüler:innen beeinflussen könnten, sondern auch die Art und Weise, wie Religion im schulischen Kontext verstanden und erlebt wird. Sie trugen also dazu bei, ein spezifisches Bild von „guter“ und „schlechter“ Religion zu formen, das – wie die Ergebnisse aus den Schüler:inneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigten – die Dynamiken des Unterrichts prägt.

### 2.3 Nicht-Religiosität als blinder Fleck

Die Lehrpersonen sahen in den Interviews ihre nicht-religiöse Haltung oft als Garant für Neutralität, Offenheit und Unvoreingenommenheit. Viele gingen davon aus, Religionen „so zu zeigen, wie sie sind“, ohne dabei zu reflektieren, dass auch ihre eigene nicht-religiöse Perspektive normativ geprägt ist.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten religionsproduktiven Dynamiken wird sichtbar, dass damit zugleich Massstäbe gesetzt werden, welche Formen von Religiosität als angemessen, reflektiert oder wünschenswert gelten. Bevorzugt wurden insbesondere „moderate“ und individualisierte Formen von Religion, während „strenge“ oder „regelgebundene“ Praxis – häufig mit Islam oder ultraorthodoxem Judentum verbunden – als problematisch erschien.

Nicht-Religiosität fungiert damit implizit als unhinterfragter Ausgangspunkt, von dem aus religiöse Praxis bewertet und eingeordnet wird. Dadurch entsteht eine implizite Hierarchisierung, in der nicht-religiöse Perspektiven als neutraler Massstab erscheinen, während Religiosität zur erklärungsbedürftigen Abweichung wird. Diese implizite Normsetzung wirft erneut die Frage auf, inwiefern ein solcher Unterricht dem Anspruch staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit gerecht werden kann.

Ein bewussterer Umgang mit der eigenen Perspektive könnte dazu beitragen, diese Problematik zu entschärfen. Ausgehend von den oben dargestellten Befunden lassen sich daraus Konsequenzen für einen reflektierten Umgang mit Neutralität im Unterricht ableiten. Die Lehrpersonen müssten reflektieren, dass

1. *Nicht-Religiosität keine neutrale Haltung ist:* Eine nicht-religiöse Sichtweise ist keineswegs automatisch schon eine neutrale Beschreibung der Realität, sondern eine spezifische Perspektive, die von kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten geprägt ist.

2. *das eigene Religionsverständnis kontingent ist:* Ein spezifisches Verständnis von Religion ist nicht universell, sondern historisch und kulturell gewachsen, auch im Kontext der Schweiz und der Schule. Dieses Verständnis ist weder natürlich noch selbstverständlich – es könnte auch anders sein.

3. *Bewertungen identifizierbar sein müssen:* Lehrpersonen sollten ihre eigenen normativen Bewertungen erkennen und benennen können. Es reicht nicht aus, zu sagen, „meine Haltung fliesst ein, aber ich unterrichte so neutral wie möglich“. Vielmehr müssten sie verstehen, wie genau ihre Perspektiven ihre Darstellung im Konkreten prägen.

Ein Beispiel, das dies verdeutlicht, ist die Frage des Sexualkundeunterrichts. Lehrpersonen könnten argumentieren, dass Sexualkunde eigentlich nur Biologie sei. Dabei wird jedoch übersehen, dass diese Entscheidung auf einer gesellschaftlich geteilten Norm basiert: der Vorstellung, dass ein mündiger Bürger oder eine mündige Bürgerin über den eigenen Körper informiert sein muss. Dies ist keine universelle Wahrheit, sondern eine normative Setzung, die auf demokratischen Prozessen und kulturellen Vorstellungen von Bildung und Autonomie beruht. Ähnlich ist es mit der Darstellung von Religionen im Unterricht: Auch hier fließen gesellschaftlich geprägte Normen und persönliche Überzeugungen ein, die nicht „einfach die Realität“ sind, sondern ein bestimmtes Bild von Religion und ihrer wünschenswerten Ausgestaltung widerspiegeln.

Ohne diese Reflexion bleibt der Unterricht nicht nur unbewusst normativ, sondern auch blind für die eigene Einflussnahme. Erst durch eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive und den zugrunde liegenden Annahmen kann der Unterricht dem Anspruch einer gleichwertigen Darstellung von Religionen, wie er von den interviewten Lehrpersonen formuliert wurde, gerecht werden. Wie Kittelmann-Flensner (2015) betont, steigt die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Meinungen, wenn Lehrpersonen deutlich machen, dass alle Menschen – ob religiös oder nicht-religiös – Überzeugungen zu grundlegenden Fragen des Lebens haben: „When it became apparent that almost everybody in some way or another held beliefs, religious or non-religious, about life after death or the origin of the universe etc., the degree of tolerance for different opinions became higher“ (Kittelmann-Flensner, 2015, S. 195).

Ein Unterricht, der die Vielfalt religiöser und nicht-religiöser Perspektiven gleichermaßen anerkennt, könnte zu einem differenzierteren und reflektierteren Umgang mit Religion beitragen. Andernfalls riskiert ein unterreflektierter Unterricht, implizite Normen zu setzen und damit allenfalls die Glaubensfreiheit der Schüler:innen zu beeinträchtigen. Transparenz und Reflexion über die eigene Haltung könnten einen wichtigen Schritt darstellen, um die religionsproduktive Dimension des Unterrichts bewusster zu gestalten und den Anforderungen eines pluralistischen Bildungskontextes besser gerecht zu werden.

### 3 Bildungstheoretische Einordnungen

In erkenntnistheoretischer Sicht ergibt sich damit eine grundsätzliche Frage hinsichtlich des Neutralitätsprinzips, das für die unterrichtliche Praxis von zentraler Bedeutung ist. Denn es ist durchaus strittig – und die MORE-Ergebnisse zeigen dies eindrücklich – ,dass eine neutrale Rolle im Sinne einer persönlichen und emotionalen Unbeteiligung überhaupt angenommen werden kann. Es versteht sich von selbst, dass – unter welchen Umständen auch immer – auf Seiten der Person, die eine solche neutrale Selbstpositionierung für sich in Anspruch nimmt, immer schon bestimmte Vorannahmen, Einstellungen und Haltungen mitschwingen. Am Beispiel der eigenen Distanz zu Religion bzw. der Nicht-Religiosität der Lehrkräfte, die natürlich per se höchst legitim ist, zeigt sich dies eindrücklich. Die intendierte gleichwertige Darstellung von Religion verbindet sich im Einzelfall mit massiven Zuschreibungen von „guten“ und „schlechten“ Formen von Religion, was dann natürlich keineswegs noch eben jene gleichwertigen Darstellungen möglich macht. Der Anspruch auf eine neutrale Rolle ist daher nie frei von Vorannahmen – und nie „unschuldig“. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass konkrete Prägungen, Vorerfahrungen und auch Zielsetzungen in die jeweilige Positions- und Rollenübernahme einfließen und diese mehr oder weniger stark beeinflussen.

In dieser erkenntnistheoretischen Hinsicht zeigt sich diese Problematik noch deutlicher, wenn in einzelnen Interviewaussagen ein Zusammenhang von Neutralität und Objektivität hergestellt wird. Denn in Bezug auf Informationen, Erkenntnisse, Überzeugungen oder Wahrheiten kann Objektivität nie in Reinform angegeben werden (l'Anson, 2010). So zeigt sich hier in den Interviews: Zwar sagen Lehrpersonen, dass sie wüssten, dass sie nicht neutral sind und ihre je eigene Haltung in den Unterricht einfließt. Was dies allerdings konkret bedeutet und welche Konsequenzen die eigenen Wertungen für Unterrichtsthematisierungen von Religion hat, wird nicht näher benannt. Insofern ist auch die von den Lehrpersonen auf Objektivität abzielende „Auslegeordnung“ faktisch immer auch mit normativen Selektionsprozessen verbunden, die im Einzelfall eben auch vom jeweiligen individuellen – und dabei oft kritischen Verständnis von Religion geprägt ist. So wird also kaum gesehen, dass schon die Thematisierung einzelner Aspekte von Religion ihrerseits kulturell geprägt sind und folglich ihre eigenen Beschreibungen eben nicht einfach Beschreibungen davon sind, „wie etwas ist“, sondern wie im Schweizer Kontext (und darüber hinaus) Religion konstruiert wird. Und weiter sehen sie auch nicht, welche Machtverhältnisse dahinterstehen, welches Wissen in der Schule eben das „legitime“ Wissen ist.

Wenn also ausgeblendet bleibt, dass die eigene Wahrnehmung, Haltung und Artikulation immer in höchstem Masse von persönlichen Vorerfahrungen und Beziehungen zum Thema Religion beeinflusst ist, werden im problematischen Fall auch bestehende Deutungsmachtverhältnisse schlichtweg verschleiert.

Die durch unser MORE-Projekt zur Frage des Verständnisses von „Neutralität“ bei den interviewten Lehrpersonen gewonnenen Einsichten lassen sich nun auch in einem weiteren bildungstheoretischen Sinn deuten. Etymologisch und historisch signalisiert der Bezug auf „Neutralität“ den Versuch, bestimmte konflikthafte Dualismen zu thematisieren und zu überwinden, um damit gleichsam eine dritte Position zu markieren, die der Befriedung des jeweiligen Konflikts dienen soll. Die etymologische Wurzel des Begriffs ist „ne-uter“ im Sinne von „keines von beiden“ (Schlaich, 1992, S.40). Von dieser Grunddefinition ausgehend, lassen sich weitere Differenzierungen vornehmen, die dann auch für eine weiterreichende Deutung der empirischen Erkenntnisse relevant sein können:

Im Sinne eines – wir nennen es annäherungsweise – *defensiven Verständnisses* bedeutet Neutralität, eine unbeteiligte Position im Streit selbst einzunehmen, um eine ideale Position zwischen den Extrempositionen abzustecken und ihr Nachdruck zu verleihen. Konkret kann dies z. B. darin bestehen, dass die neutrale Person oder Stelle ein Forum für den Dialog zwischen verschiedenen Positionen anbietet und dort vor allem in der Rolle des beobachtenden – und auch emotional programmatisch distanten – Moderators agiert. Die eigene Meinung oder Position des neutralen Moderators bleibt dabei programmatisch unbenannt. Eine Einmischung in die geführte Debatte oder Auseinandersetzung wird so bewusst vermieden. Man kann eine solche Haltung in den Antworten der Lehrpersonen dort identifizieren, wo sie gleichsam die Rolle des Aussenstehenden einnehmen bzw. einzunehmen meinen und sich sozusagen auf einen idealen Auskunfts- und Beobachtungstandpunkt stellen und ihre Funktion vor allem darin sehen, über bestimmte religiöse Sachverhalte zu informieren.

Im Sinne eines – wir nennen es annäherungsweise – *aktiven Verständnisses* – das, wie erwähnt, eben auch bestimmten kulturellen schweizerischen Traditionen und Gepflogenheiten entspricht – kann Neutralität aber auch so verstanden werden, dass diese mittlere Position sowohl am inhaltlichen Dialog als auch an der Vermittlung und im besten Fall an der Versöhnung der beiden Extrempositionen beteiligt ist. Dieses Verständnis spiegelt den Gedanken wider, dass der Anspruch auf eine solche aktiv-neutrale Selbstpositionierung mit einer gewissen Aufklärungsaufgabe, die auch die explizite Transparenz der eigenen Haltungen und Überzeugungen der Lehrperson beinhaltet, verbunden ist.

Diese Form der aktiv-neutralen Positionierung liegt also nicht einfach in einem numerischen „Dazwischen“, sondern verbindet sich mit einer inhaltlichen Kommunikationsaufgabe. Neutralität markiert in diesem Fall eine Position, die versucht, sich explizit mit den jeweiligen Wahrheitsansprüchen und Wahrheitsgehalten der beiden Extrempositionen auseinanderzusetzen und sich gleichzeitig in diese Debatte einzubringen – allerdings nun nicht von einem idealen, abgehobenen Standpunkt aus, sondern selbst als mindestens empathisch beteiligter Dialogpartner. Ein konstruktiver Dialog wird dann gerade durch das explizite Einbringen sowohl bestehender gesellschaftlicher wie auch eigener Werte und Haltungen initiiert und gefördert.

In diesem Fall der aktiv-neutralen Positionierung wird explizit thematisiert, worum es im konkreten Konfliktfall geht – zum Beispiel um einen bestimmten Wert oder eine bestimmte Grundhaltung – und in unserem Fall natürlich auch um ein bestimmtes Grundverständnis von Religion. Diese Art der aktiven Thematisierung liegt beispielsweise dann nahe, wenn die Streitparteien bestimmte Wertaspekte nicht oder nur unzureichend in die Diskussion einbringen. In diesem Fall bleibt die neutrale Vermittlerrolle des „Dritten“ bestehen, aber in der Weise, dass man zu einem direkt beteiligten und aktiven Gesprächspartner wird, der im Einzelfall durchaus seine eigenen Werthaltungen und Überzeugungen transparent einbringt.

Zusammenfassend ist also festzuhalten: Es ist unmöglich und auch kaum erstrebenswert, grundsätzlich und in bzw. zu allen Dingen und allen Positionen gegenüber neutral im Sinn einer beobachtend-defensiven Grundhaltung zu sein. Gerade aus einer postkolonialen Perspektive wird so die Behauptung der Neutralität im „worst case“ zu einer Unterstützung der bestehenden ungerechten Verhältnisse. Denn gerade in einer Welt, die sich in eine deutlich fatale Richtung bewegt und in welcher Reichtum und Macht bereits in höchst ungerechter Weise verteilt sind, würde ein „Sich-auf-Neutralität-berufen“ im Modus des blossen Lippenbekenntnisses faktisch bedeuten, die Dinge so zu akzeptieren, wie sie jetzt sind. Angesichts einer Welt höchst gegensätzlicher Interessen ist es somit weder möglich noch sinnvoll, in den aktuellen Konflikten in einem abständig-distanzierten Sinn neutral zu sein (Zinn, 1991; übertragen auf „Neutralität“ im Bereich akademischer Bildung Wuetherick, Brad & Ewert-Bauer, 2012).

Daher wäre – und dies gilt eben auch für alle Bildungsprozesse – eine „distanzierte“ Selbstpositionierung, die für sich selbst Neutralität beansprucht, weder der Sache selbst noch den daran beteiligten Personen und Beziehungen angemessen. Darüber hinaus ist das weitere Argument ins Feld zu führen, dass die Aufforderung an Lehrpersonen, ihre Weltanschauung sozusagen vor der Tür zu lassen, vielleicht auch dazu führt, die Lehrer:innen zu marginalisieren und sie gleichsam aus dem öffentlichen kritischen Diskurs auszuschliessen (Said, 1981). Dies würde sie dann aber ihre zentrale Rolle als „the most important stakeholders in actualising its [the curricula's] very important aims“ (Zaver, 2015, S. 48) schlichtweg ignorieren.

Im oben dargestellten Material zeigt sich, dass der Begriff „Neutralität“ von Lehrpersonen in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. Neutralität wird einerseits als möglichst „ungefärbte“ oder „objektive“ Darstellung von Religion(en) verstanden, also als Anspruch, Religionen deskriptiv und ohne persönliche Bewertung zu präsentieren. Eng damit verbunden ist die Vorstellung, dass eine eigene nicht-religiöse Position eine solche gleichwertige Darstellung erleichtere oder ermögliche. Neutralität wird zudem mit der Forderung verknüpft, keine religiöse Position einzunehmen und Schüler:innen nicht zu beeinflussen. Diese verschiedenen Bedeutungen werden im Interviewmaterial jedoch kaum voneinander unterschieden.

Analytisch ist jedoch zu unterscheiden zwischen staatlicher religiös-weltanschaulicher Neutralität, der pädagogischen Aufgabe, religiöse und weltanschauliche Vielfalt sichtbar zu machen, und der Frage nach dem Umgang mit Wertfragen im Unterricht. Staatliche Neutralität gegenüber verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Traditionen ist dabei nicht mit Wertneutralität oder der Ausblendung von Perspektiven gleichzusetzen. Vielmehr lässt sie sich als eine aktive Form von Neutralität verstehen, die durch Transparenz der eigenen Perspektive, die Darstellung von Kontroversität sowie die reflektierte Auseinandersetzung mit Wertfragen im Unterricht und der Schule ausgestaltet werden kann.

Insofern können sich Lehrpersonen, vor welchem kontextuellen Hintergrund auch immer, ihrer Kernaufgabe nicht entziehen, wie schon Hannah Arendt deutlich formulierte: „Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands the chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world“ (Arendt, 2006, S. 193).

Arendt wird hier nicht im Sinne einer Vermittlung religiöser Überzeugungen verstanden. Vielmehr verweist ihr Bildungsverständnis darauf, dass Lehrpersonen ihre Verantwortung gerade dadurch wahrnehmen, dass sie ihre eigene Perspektive nicht suspendieren, sondern diese reflektiert in ihre professionelle Rolle integrieren.

Vor diesem Hintergrund bedeutet dies für den Unterricht und die dafür erforderliche neutrale Haltung der Lehrkräfte, für die schon in der Ausbildung zu sensibilisieren ist, dass der Neutralitätsanspruch sehr viel vorsichtiger und differenzierter artikuliert werden muss, als dies vielleicht im alltäglichen Diskurs, wie er sich in den Aussagen der Lehrpersonen manifestiert, der Fall ist.

Diese Differenzierung zwischen einem *defensiven* und einem *aktiven* Verständnis von Neutralität zeigt, dass neutrale Rollen im Dialog und im Konflikt sehr unterschiedlich gestaltet werden können, auch wenn der Anspruch auf Neutralität in beiden Varianten bestehen bleibt. Sie kann daher auch für den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht fruchtbar gemacht werden.

#### **4 Plädoyer für ein vertieftes Verständnis des Neutralitätsbegriffs im Kontext der religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung in der Schweiz**

Wie bereits oben im Zusammenhang mit dem verfassungsrechtlichen Selbstverständnis der Schweiz erwähnt, ist das Neutralitätsprinzip keineswegs als formales Prinzip ohne Inhalt zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um ein historisch gewachsenes, inhaltsreiches und produktiv wirkendes Konzept, das sich durch einen klaren Bezug auf gemeinsame Werte wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in der Perspektive einer möglichst transparenten, konsensorientierten und konfliktmindernden Kommunikations- und Aushandlungskultur auszeichnet.

Neutralität ist nicht einfach ein statisches Konzept: Vielmehr kommen im Sinne einer aktiven Neutralität Aspekte der Kultivierung einer aufmerksamkeitsstarken und verteidigungsorientierten Demokratie in den Blick. Bezogen auf die Pädagogik bedeutet dies: Neutralität ist nicht einfach als Ausdruck für eine immer wieder angemahnte wertneutrale Grundhaltung von Lehrpersonen misszuverstehen. Angesichts der aktuellen, auch im Schul- und Unterrichtskontext relevanten Schlüsselprobleme – wie Fragen von Gerechtigkeit, Krieg und Frieden – wäre es sogar zynisch, wenn diese sich auf eine vermeintlich unbeteiligte, defensiv orientierte Beobachtungsposition zurückziehen würden. Dass ein solches eingeschränktes Neutralitätsverständnis Lehrpersonen tatsächlich sogar blockieren könnte, weil sie denken, dass sie einerseits neutral sein und Einstellungen ihrer Schüler:innen nicht verändern sollen, andererseits aber Werte vermitteln wollen, darauf weisen die entsprechenden Ergebnisse unserer MORE-Studie durchaus hin.

Und tatsächlich sehen es die Religionslehrpersonen selbst so: Interviews einer anderen Studie mit Verantwortlichen der Lehrpersonenausbildung haben ergeben, dass die Schule nicht als wertfreier Raum wahrgenommen wird und dass die Vermittlung bestimmter normativer Orientierungen zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört. In diesem Zusammenhang wird „Neutralität“ als ein unfruchtbares Konzept angesehen und verworfen. Stattdessen werden eine reflexive Fähigkeit und Haltung als grundlegende Merkmale des Berufsethos der Lehrkräfte angesehen (Rota & Bleisch Bouzar, 2017, S. 86).

Ein vermeintlich eindeutiges neutrales Verständnis von religionskundlichem bzw. religionsbezogenem Unterricht und der entsprechenden Rolle der Lehrkraft läuft sonst Gefahr, die faktisch vorhandenen Heterogenitäten fahrlässig zu ignorieren, Asymmetrien zu unterlaufen, problematische Zuschreibungen von „Othering“ zu übersehen und damit Ausgrenzungs- und Vorurteilsstrukturen erst recht zu fördern (Grümme, 2017; Grümme et al., 2021).

„Neutralität“ sollte folglich im schulischen Kontext als ein wertheuristisches Konzept verstanden werden, das die jeweilige Grundaufgabe der Bereitschaft und Fähigkeit, eine person- und sachgemässe pädagogische Beziehung zu den Schüler:innen herzustellen, signiert und qualifiziert. Dies zielt über die Betonung einer formalen Moderationsposition hinaus auf ein aktives Verständnis von dialogischer Bildung.

Dies lässt sich unmittelbar mit den oben genannten Bildungszielen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts verknüpfen und mit der Frage der eigenen professionellen Haltung verbinden. Und dies gilt sowohl im Hinblick auf die eigene religiöse bzw. nicht-religiöse Weltsicht wie auch im Hinblick auf die Haltung gegenüber Religion im Sinn der Einschätzung dessen, was aus Sicht der Lehrpersonen Religion ist und was nicht.

Mit anderen Worten: Ein solches aktives Verständnis von „Neutralität“ setzt voraus, dass die Lehrpersonen sich ihrer eigenen Haltungen überhaupt einmal bewusst sind oder werden. Wenn sie hingegen der Meinung sind, sie hätten „keine Haltung“, weil sie sich selbst als nicht-religiös ansehen, gehen sie gar nicht erst davon aus, etwas zu

„haben“, was sie transparent machen könnten oder müssten. Erst von einer solchen professionellen Selbstreflexion aus können Lehrpersonen dann ihre eigene Haltung auch „nach aussen hin“ transparent machen und so den produktiv-konstruktiven Dialog zwischen unterschiedlichen Meinungen, Positionen und vor allem zwischen ihnen als Lehrkraft und den Lernenden aktiv fördern. Ob sie diese Transparenz nur an den Tag legen sollen, wenn dies von den Schüler:innen ausdrücklich gewünscht wird oder ob dies nicht gleichsam proaktiv der Fall sein sollte, wäre weiter zu diskutieren.

Die Konkretisierung des Neutralitätsprinzips am Ort des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts bedeutet also weit mehr als die Konzentration auf Formen eines lediglich informationsbezogenen, sozusagen vor allem beobachtungs- und moderationsstarken Unterrichts. Denn ein aktiver Neutralitätsbegriff zielt eben nicht nur auf Erklärung, sondern auf wirkliches Verstehen und Mündigkeit (Schlag, 2020) in einem weiten Sinn.

Der Verweis auf dieses aktive Neutralitätskonzept gewinnt seine tiefere pädagogische Bedeutung durch die Initiierung eines prozessualen Zusammenspiels von Wahrnehmung, Kommunikation und Interaktion der jeweiligen Lehrkraft und den Schüler:innen, die als aktive, im Unterricht interagierende Subjekte betrachtet werden. Nur so kann dann auch für die Bedeutung und Komplexität eines konkreten Themas oder Themenfeldes im Bereich Religion geworben werden.

Selbstverständlich sind dabei die Grundsätze des Indoktrinations- und Überwältigungsverbots sowie des Kontroversitätsgebots für diesen religionsbezogenen Unterricht zu beachten (zur in sich vielfältigen und keineswegs eindeutig ausfallenden Diskussion der Neutralitätsthematik im Kontext des Ethikunterrichts vgl. Kim, 2021).

Dies gilt umso mehr, wenn bestimmte konfliktträchtige Themen auf der Tagesordnung stehen. In Fragen von Religion und Religiosität kann jedenfalls nicht von einer „tabula rasa“ auf Seiten der Lehrkräfte ausgegangen werden. Zugleich ist als Desiderat festzuhalten: Die Auswirkungen biographischer Prägungen und Transformationen auf das Berufsleben, auf Unterrichtsansätze und auf deren didaktische Implikation bleiben ein noch zu erforschendes Feld (Bietenhard & Bleisch 2018, S.171).

Daher muss das pädagogische Prinzip, die Schüler:innen als aktive Subjekte zu betrachten und zu behandeln, ernst genommen und in jedem einzelnen thematischen Fall berücksichtigt werden. Tatsächlich gilt diese personenzentrierte Ausrichtung sowohl für die Rolle der Lehrkraft als auch für die Perspektive der Schüler:innen. Auf Seiten der Lehrkräfte müssen Aspekte ihrer eigenen Sozialisation, aber auch ihre Emotionen, Wahrnehmungen und Vorurteile in Bezug auf das jeweilige Religionsthema, ihr eigenes Religionsverständnis und ihre eigene Religiosität bzw. Nicht-Religiosität sorgfältig reflektiert werden. Am konkreten Beispiel der Unterrichtsplanung aufgezeigt, bedeutet dies, deutlich zu machen, warum man sich für oder gegen bestimmte Materialien entscheidet. Und selbst wenn für das jeweilige Unterrichtsthema offizielle Lehrmittel oder Materialien zur Verfügung stehen, sollte auch deren individueller Einsatz intensiv reflektiert werden. In jedem Fall sprechen die Lehrbücher und Materialien nie oder nicht automatisch für sich selbst, weder erkenntnistheoretisch noch pädagogisch.

Für den Unterrichtsprozess selbst ist ebenfalls Transparenz der eigenen „Neutralität“ anzustreben. Dies bedeutet, dass man den Schüler:innen offenlegt und mitteilt, warum man als Lehrkraft das jeweilige Thema für relevant hält und welches besondere Interesse man an diesem Thema hat. Gerade vor dem Hintergrund der von uns geführten Interviews erscheint es unbedingt als notwendig, die eigene Zielsetzung im Umgang mit dem jeweiligen Thema transparent zu machen.

Diese Transparenz der eigenen aktiven Neutralität kann sich nicht nur auf säkulare Werte und damit auf den verfassungsrechtlichen Rahmen beziehen. Vielmehr muss man auch Werte offen ins Spiel bringen, die von den Religionen selbst zu dem jeweiligen Thema artikuliert werden, seien dies nun Nächsten- und Gottesliebe, dezidiert religiöse Begründungen der Lebensführung oder auch einer bestimmten helfenden Praxis in Orientierung an religiösen Überzeugungen wie der Barmherzigkeit und Annahme des je anderen als Geschöpf Gottes.

Diese transparente Kommunikations- und Klärungsaufgabe gilt auch für die Schüler:innen im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht. Es ist davon auszugehen, dass ihre Sozialisation sowie ihre Emotionen, Wahrnehmungen und möglicherweise auch Vorurteile einen erheblichen Einfluss auf ihre individuelle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und damit auf den jeweiligen Unterrichtsprozess haben. Auch hier kann in Fragen von Religion und Religiosität nicht von einer „tabula rasa“ auf Seiten der Schüler:innen ausgegangen werden (vgl. Schellenberg 2023). Und insofern ist auch hier vor dem Hintergrund unserer MORE-Daten ein Spannungsfeld zu markieren, wenn sich die Positionierungen der Lehrpersonen und der Schüler:innen im Blick auf das Verständnis von Religion und deren mögliche Bedeutung für die Lebensführung und Gesellschaft unterschiedlich darstellen.

Insofern geht es um eine transparente und dialogische Werteklä rung, in der Neutralität und Authentizität gemäss eines aktiven Neutralitätsverständnisses nicht in einen künstlichen Gegensatz zueinander gestellt werden. Dieser Modus der Werteklä rung im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht kann sich aber nicht nur auf die in Frage stehenden Menschen- und Grundrechte beziehen, sondern muss explizit auf die Klärung lebensdienlicher und auch im Einzelfall möglicher problematischer religiöser Argumentationsfiguren abzielen. Insofern muss mindestens weiter diskutiert werden, wenn etwa konstatiert wird: „Eine religionskundliche Thematisierung von Religion erfüllt die Minimalforderung nach Neutralität formal, da diese Form des Unterrichts zum größten Teil in der beobachtenden Position bleibt. Wenn Ethikunterricht in Bezug auf die Thematisierung von Religion neutral sein soll, dann kann dies nur in der Unterrichtsform des *Learning about religion* (kursiv K. N.) sein. Jede Form des *Learning from religion* (kursiv K. N.) dagegen ist deutlich kontroverser zu betrachten, da Religion generell als positive gesellschaftliche Ressource gerahmt und zu diesem Zweck auf einen verhältnismäßig schmalen empirischen Korridor verengt wird.“ (Neef, 2021, 142).

Der hier vertretene Grundsatz der aktiven Neutralität im Sinne einer „committed impartiality“ (Kelly, 1986) sollte dann aber auch Konsequenzen für die künftige Ausbildung von Lehrkräften für diesen Unterricht haben. In verschiedenen Ausbildungsordnungen wird bekanntermassen der Unterschied zu Formen eines konfessionellen Unterrichts klar benannt. Die Chancen und Herausforderungen eines solchen aktiven Neutralitätsverständnisses sind jedoch damit noch keineswegs ausreichend benannt.

Dies wirft auf der nächsten Ebene die Frage auf, welche Einstellungen die Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung angehender Lehrpersonen eigentlich thematisieren und befördern wollen. Hier ist es konsequent, dass sie sich bewusst machen, wo und wie sie selbst ihre aktive Neutralität im Sinne einer pädagogisch zu fassenden Beziehungs- und Begegnungskultur von Anfang an in ihre jeweilige Ausbildungsverantwortung integrieren. Konkret gilt es etwa, dafür zu sensibilisieren, welche Optionen für eine möglichst faire, ab- und ausgewogene Darstellung von Religion(en) überhaupt bestehen. Denn wie sich in unseren Interviews gezeigt hat, unterlaufen bestimmte normative Vorannahmen der Lehrpersonen im Hinblick auf Religion, seien sie nun bewusster oder unbewusster Natur, genau eine solche produktive Unterrichtsgestaltung.

Diese Einstellungsfrage umfasst im besten Fall sowohl die persönliche und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von Tradition(en) und die Exploration unterschiedlicher Religionen bzw. Religionstraditionen und -phänomene. Dies kann in einer theologisch-hermeneutischen, in einer religionswissenschaftlichen, religionssoziologischen oder auch in einer historischen Perspektive geschehen – wobei nicht auszuschliessen ist, dass sich diese Perspektiven auch verschränken.

Schliesslich besteht auch für die Bildungspolitik und die beteiligten Akteur:innen die Aufgabe darin, das in der Öffentlichkeit immer wieder beschworene Neutralitätsgebot – zumindest dann, wenn es sich als eine Art programmatisch-persönlich unbeteiligter Grundhaltung manifestieren soll – genauer als bisher zu hinterfragen und zu diskutieren. Es erscheint jedenfalls fraglich, ob konkrete Themen und Thematisierungen von Religion mit Verweis auf deren „persönliche und private“ Dimension wirklich problematischer als andere ethische oder politische Fragen sind und deshalb ganz aus dem Unterricht ausgeblendet werden sollen. Bei den Lehrpersonen besteht, wie angedeutet, die Tendenz, bestimmte Themen in den Privatraum zu verschieben, in dem dann jeder seine eigene Wahrheit haben darf, die man nicht mehr weiter diskutieren muss. Demgegenüber ist zu bedenken, dass ja auch bei ethischen oder politischen Fragen die Auseinandersetzung damit in aller Freiheit, persönlichen Mündigkeit und dialogischen Auseinandersetzung in der Schule sinnvoll und angesichts brisanter und krisenhafter Lebenserfahrungen Jugendlicher auch notwendig ist.

In jedem Fall bedarf es einer gemeinsamen und öffentlichen Debatte darüber, wie der Neutralitätsgrundsatz bei der Weiterentwicklung des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts so ausgelegt werden kann, dass sowohl seine verfassungsrechtliche Bedeutung als auch die spezifischen Herausforderungen dieses Unterrichts und seiner komplexen Unterrichtsinhalte erfüllt werden können. Um diese faktische Komplexität in dialogischen Lehr-Lern-Prozessen angemessen zu berücksichtigen, ist es notwendig, die Realität als multipel zu betrachten, denn dann wird es möglich, anzuerkennen, dass verschiedene Realitäten in und durch verschiedene performative Assemblagen produziert werden können (l'Anson, 2010, S.127; vgl. auch Berger, 2013).

Gemäss einer solchen Grundorientierung sind die Schüler:innen auch davor zu schützen, eigene Haltungen artikulieren zu müssen, wenn sie dies – aus welchen Gründen auch immer – nicht wollen, wobei den Schüler:innen durchaus vermittelt werden sollte, dass es sich lohnt und zu deren Mündigkeit beiträgt, wenn sie ihre eigene Überzeugungen zur Diskussion stellen und argumentativ bewähren können.

## 5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

„Neutralität“ bzw. die Rede von ihr ist – wie der politische Kontext in der Schweiz zeigt – kein formales Prinzip ohne Inhalt. Der Begriff selbst und seine Bedeutung sind immer wieder neu auszudeuten. Denn dessen Auslegung ist stets höchst umstritten. Im Einzelfall mischen sich verfassungsorientierte Lippenbekenntnisse mit bestimmten Interessen, bei der das Sich-Berufen auf Neutralität möglicherweise oft einfach ein Feigenblatt ist. Um diese grundlegende Verfassungsbestimmung mit Leben zu füllen, muss „Neutralität“ daher in einem weiteren, grundsätzlichen Sinn verstanden werden. Dies setzt eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Neutralitätsprinzips voraus und erfordert daher ein immer wieder neues Nachdenken und die Kommunikation darüber, was ein aktives Verständnis von Neutralität am Ort der Schule und in Hinsicht auf die Behandlung religiöser Themen bedeuten kann.

Damit kommt die Verantwortung der Schulpädagogik und des Unterrichts für eine dezidiert wertorientierte Sensibilisierung im Blick auf religiöse Traditionen und Wahrheitsansprüche ins Spiel. Durch ein Verständnis von aktiver Neutralität in der Perspektive der oben beschriebenen Relationalität können die Herausforderungen und Möglichkeiten dieses Themas für Lehrkräfte und Schüler:innen näher bestimmt und konkretisiert werden. Neutralität in diesem Sinne ermöglicht dann die transparente und dialogische Auseinandersetzung mit religiösen Themen, ohne auf eindeutige Glaubenserklärungen abzielen (Schlag, 2023).

Diese Form der aktiven Neutralität zielt darauf ab, dass sich sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Einstellungen und Haltungen – inklusive der Aspekte von Zugehörigkeit oder eben Nicht-Zugehörigkeit – zu Religion und Religiosität möglichst transparent, differenziert und in aller gebotenen Freiheit mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen. Dabei ist es ein wesentliches Unterrichtsziel, dass sowohl die verfassungsrechtlich relevanten Menschen- und Grundrechte als auch die spezifischen religiösen Auffassungen in den gemeinsamen, persönlich relevanten Dialog über Religion im Unterricht einfließen können.

Um hier nochmals die oben genannte Grundbestimmung „Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend“ (Lehrplan 21, 2016, Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28) aufzunehmen, kann gefolgert werden: Nur unter der Voraussetzung eines persönlichen, authentischen und beziehungsorientierten Engagements kann folglich religionskundliche bzw. religionsbezogene Bildung in der entsprechenden Fachkonzentration und Fächerbreite ihren Beitrag zu einem zivilisierten und zivilisierenden Dialog über die Bedeutung der Religion für die heutige Gesellschaft leisten.

Zugleich ist festzuhalten: Die einzelne Lehrperson mag zwar noch so willig, engagiert und „aufgeklärt“ sein – angesichts des viel zu geringen Stundenumfanges können Religion(en) und spezifische Religionstraditionen gerade in ihren komplexen Erscheinungsformen und den damit verbundenen didaktischen Herausforderungen zwangsläufig dann nur sehr oberflächlich behandelt werden, wenn schon die äusseren Gegebenheiten alles andere als förderlich sind. Auf diese bildungspolitisch bedingte strukturelle Problematik einer zunehmenden Marginalisierung des Faches ist jedenfalls im Sinn einer wirklich relevanten religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung immer wieder ausdrücklich und mahndend hinzuweisen.



### Über die Autoren

**Dr. Thomas Schlag** ist Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik, Kirchen- und Pastoraltheologie an der Theologischen und Religionswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich und Direktor des Universitären Forschungsschwerpunkts «Digital Religion(s). Communication, Interaction and Transformation in the Digital Society». [thomas.schlag@theol.uzh.ch](mailto:thomas.schlag@theol.uzh.ch)

**Rafaela Estermann** war von 2021–2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt MORE (Models of Religious Education and the Topic of Islam) an der Universität Zürich. Derzeit promoviert sie zu religionsbezogener Bildung und religiöser Vielfalt in der Schweiz. Sie ist Religionswissenschaftlerin, stellvertretende Geschäftsführerin von IRAS COTIS – der interreligiösen Arbeitsgemeinschaft in der Schweiz – sowie Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. [rafaela.estermann@phsg.ch](mailto:rafaela.estermann@phsg.ch)

## Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (2006). The Crisis in Education [1968]. In H. Arendt, *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (S. 170–193). Penguin Publishing Group.
- Berger, B. L. (2013). Religious Diversity, Education, and the „Crisis“ in State Neutrality, *Canadian Journal of Law and Society*, 29(1), 103–122.
- Bietenhard, S. & Bleisch, P. (2018). Teaching Religion and Religious Experience in Swiss Public Schools. Conceptualizations, Didactical Strategies and Challenges. In U. Riegel, E.-M. Leven & D. Fleming (Hrsg.), *Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education* (S. 157–172). Waxmann.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 [Stand 13. Februar 2022]. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>.
- Criblez, L. (2020). Von der religiös-kirchlichen zur laizistisch-öffentlichen Schule: Zum Wandel des Verhältnisses zwischen Schule, Staat, Kirche und Religion. In T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 79–97). Evangelische Verlagsanstalt.
- Engi, L. (2017). *Die religiöse und ethische Neutralität des Staates. Theoretischer Hintergrund, dogmatischer Gehalt und praktische Bedeutung eines Grundsatzes des schweizerischen Staatsrechts*. Schulthess.
- Engi, L. (2019). Die politische Neutralität der Schule, *sui-generis*, 191–205.
- Flick, U. (2008). *Triangulation*. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>.
- Franken, L. & Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim? *British Journal of Religious Education*, 39(1), 1–6.
- Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde. Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7–17.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.
- Grümme, B., Schlag, T. & Ricken, N. (Hrsg.). (2021). *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Hänni, J., Heselhaus, S. & Loretan, A. (Hrsg.) (2019). *Religionsfreiheit im säkularen Staat. Aktuelle Auslegungsfragen in der Schweiz, in Deutschland und weltweit*. Dike-Verlag.
- Hetmanczyk, P. & Schlag, T. (2025). Religionsunterricht in der Schweiz – religionskundlich oder religionsbezogen? Ein religionswissenschaftlich-theologischer Dialog. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(2), 1–11.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.
- Karlen, P. (1988). *Das Grundrecht der Religionsfreiheit in der Schweiz*. Schulthess.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues. Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113–138.
- Kessler, A. (2017). Neutralisierung des Religiösen – Ein Triptychon. Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext. In P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 239–255). Evangelische Verlagsanstalt.

- Kim, M., Gutmann, T., Friedrich, J. & Neef, K. (Hrsg.). *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 125–146). Barbara Budrich.
- Kittelman-Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborgs Universitet.
- l'Anson, J. (2010). After rhetorics of neutrality. Complexity reduction and cultural difference. In D. Osberg & G. Biesta (Hrsg.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (S. 121–134). Brill.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl., Beltz.
- Lehrplan 21 (2016), von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016, hrsg. von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Lorenzen, S. & Schmid, K. (2019). Religionsunterricht in der Schweiz. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (WiReLex). [https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht\\_in\\_der\\_Schweiz.200639](https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_in_der_Schweiz.200639).
- Mayring, Philipp. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Neef, K. (2021). Religion als Herausforderung des Wertneutralitätsgebots im Ethikunterricht. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 125–146). Barbara Budrich.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.) (2017). *Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik, Zürich*. [https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/sekundarstufe-1/sek1-map-quest-fer/sek1-map-quest-fer\\_fachwegleitung-rke\\_ab-h17.pdf](https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/sekundarstufe-1/sek1-map-quest-fer/sek1-map-quest-fer_fachwegleitung-rke_ab-h17.pdf).
- Pahud de Mortanges, R. (Hrsg.). (2008). *Religiöse Neutralität: ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft*. Schulthess.
- Rota, A. & Bleisch Bouzar, P. (2017). Repräsentationen und Konzepte des Berufsethos bei Schweizer Religionslehrerausbildern. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75–92.
- Said, E. (1981). *Orientalismus*. Frankfurt a. M. Ullstein.
- Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Fachdidaktik Religionskunde für die Sekundarstufe I. (Dissertation). [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/237471/1/Schellenberg\\_Urs\\_Dissertation.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/237471/1/Schellenberg_Urs_Dissertation.pdf).
- Schlaich, K. (1992). *Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip. Vornehmlich im Kulturverfassungs- und Staatskirchenrecht*. Mohr Siebeck.
- Schlag, T. (2023). What does neutral mean? Reflection on an all too self-evident guiding concept of religion-related teaching and teacher training in the Swiss context. In F. Schweitzer, R. Freathy, S.G. Parker & H. Simojoki (Hrsg.), *Improving Religious Education Through Teacher Training. Experiences and Insights From European Countries* (S. 127–143). Waxmann.
- Schlag, T. (2020). Mündigkeit als bildungstheoretische Leitkategorie religionsbezogenen Unterrichts im Kontext der Deutschschweiz. In: T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 165–186). Evangelische Verlagsanstalt.
- Suhner, J. & Schlag, T. (2021). Interreligiöses Lernen als heterogenitätssensible Bildungsaufgabe. Einsichten und Ausblicke einer qualitativ-explorativen Untersuchung interreligiöser Bildungsmodulare. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 179–199). Kohlhammer.
- Verfassung des Kantons Zürich vom 27. Februar 2005 (2005). [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/WebView/F07E732FF0EB52D6C125832F00309153/\\$File/101\\_27.2.05\\_103.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/F07E732FF0EB52D6C125832F00309153/$File/101_27.2.05_103.pdf).

- Winzeler, C. (2009). *Einführung in das Religionsverfassungsrecht der Schweiz*, 2. Auflage. Schulthess.
- Winzeler, C. (2020). Weltanschauliche Neutralität des Staates nach schweizerischem Verfassungsrecht. In T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 99-115). Evangelische Verlagsanstalt.
- Witzel, A. (2000). *The Problem-centered Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.
- Wuetherick, B. & Ewert-Bauer, T. (2012). Perceptions of neutrality through a post-colonial lens: institutional positioning in Canadian academic development. *International Journal for Academic Development*, 17(3), 217–229.
- Zaver, A. (2015). The Complexities of Neutrality in Teaching Religious Education. The Ethics and Religious Culture Program as Case Study. *McGill Journal of Education*, 50(1), 39–50.
- Zinn, H. (1991). *Declarations of independence. Cross-examining American ideology*. HarperPerennial.