

D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs, S. Leimgruber (Hg.)

# Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht

Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz

EDITION **N Z N**  
BEI **T V Z**





Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs, Stephan Leimgruber (Hg.)

Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht

**T V Z**



Dominik Helbling, Ulrich Kropač,  
Monika Jakobs, Stephan Leimgruber (Hg.)

# Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht

Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz

EDITION **N Z N**

BEI **T V Z**

Theologischer Verlag Zürich

Die Deutsche Bibliothek – Bibliografische Einheitsaufnahme

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über [www.dnb.de](http://www.dnb.de) abrufbar.

Umschlaggestaltung: Simone Ackermann, Zürich

Druck: ROSCH-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

ISBN: 978-3-290-20082-4

© 2013 Theologischer Verlag Zürich

[www.edition-nzn.ch](http://www.edition-nzn.ch)

Alle Rechte vorbehalten

# Inhalt

## Einführung:

Religionsunterricht auf «zwei Gleisen» .....	9
--	---

## A Aktuelle Entwicklungen

1 Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften (Ansgar Jödicke).....	16
2 Évolutions en Suisse Romande. ENBIRO et catéchèse intergénérationnelle (Franz-Xaver Amherdt) .....	30
3 Religion im Rahmen des Lehrplans 21 (Dominik Helbling/ Johannes Rudolf Kilchsperger).....	51
4 Konfessioneller Religionsunterricht in St. Gallen. Ausnahme oder Modell? (Othmar Wyss-Fent) .....	71
5 Schulische und kirchliche religiöse Bildung im Kanton Zürich. Entwicklungen–Spannungen–Perspektiven (Thomas Schlag) .....	87
6 Alternativ–kreativ–kommunikativ. Zum Bildungskonzept der Katholischen Kirche im Kanton Zürich (Christian Cebulj) .....	105
7 ForModula – kirchliche Ausbildungen mit Modulen (Urs Winter-Pfändler/Alexander Schroeter) .....	118
8 Der Studiengang Master of Arts in Religionslehre mit integrier- tem Lehrdiplom an der Universität Luzern (Monika Jakobs) .....	129

## B Reflexionen und didaktische Überlegungen

9 Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? (Ulrich Kropač) .....	142
10 Religion im Religionsunterricht (Klaus König) .....	160

11	«Religion» innerhalb einer Didaktik des Sachunterrichts ( <i>Kuno Schmid</i> ) .....	176
12	Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnis- unabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis ( <i>Petra Bleisch/Katharina Frank</i> ).....	190
13	Selbstverständnis und Kompetenz von Religionslehrpersonen im zweigleisigen Modell des Religionsunterrichts ( <i>Monika Jakobs</i> ) .....	210
14	Die Problematik der Koexistenz aus der Perspektive von Zielen und Umsetzungen im Religionsunterricht ( <i>Kurt Schori</i> ).....	225
15	Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenziellem Anspruch und Bekenntnisneutralität ( <i>Monika Jakobs</i> ) .....	242
16	Konfessioneller Unterricht? Eine pastoraltheologische Anfrage an das kirchliche Bekenntnis zur Bildung ( <i>Michael Felder</i> ) .....	257
17	Religionspädagogik – Anwendungs- oder Verbundwissen- schaft? Zum Selbstverständnis der Disziplin ( <i>Stephan Leimgruber</i> ).....	270

## **C Lernfelder und Themenbereiche**

18	Die Gottesfrage ( <i>Werner H. Ritter</i> ) .....	282
19	Jesus Christus als Thema eines konfessionellen und/oder bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts ( <i>Kurt Schori</i> ) .....	296
20	Von Abraham und Sara zu Rama und Sita. Bibel und Heilige Schriften im bekenntnisorientierten und im bekenntnisunab- hängigen Religionsunterricht ( <i>Christian Cebulj</i> ) .....	309
21	Ethisches Lernen im Religionsunterricht ( <i>Ulrich Kropač</i> ) .....	324
22	Das Thema «Religionen» im Unterricht. Religionenkunde oder interreligiöses Lernen? ( <i>Stephan Leimgruber</i> ).....	344
23	«Schöpfung und Evolution». Herausforderungen für religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten ( <i>Ulrich Kropač</i> ) .....	355

24 Feste feiern und verstehen lernen im Fach «Natur–Mensch– Mitwelt» und im landeskirchlich-reformierten Unterricht des Kantons Bern: Ein Vergleich ( <i>Sophia Bietenhard</i> ) .....	373
Ergebnisse – Perspektiven – Desiderate.....	389
Autorinnen und Autoren .....	399



## Einführung: Religionsunterricht auf «zwei Gleisen»

Der Religionsunterricht in der Schweiz ist in den letzten Jahren zu einem Kristallisationspunkt vielfältiger Entwicklungsprozesse geworden. Dies hängt unmittelbar mit einer Neubewertung von Religion in unterschiedlichen Kontexten zusammen: So hat Religion individuell an Bedeutung verloren, öffentlich dagegen an Präsenz gewonnen. Gesellschaftlich ist eine Pluralisierung von Religion festzustellen. Medial wird Religion vermehrt problematisiert und kontrovers diskutiert.

Von Seiten der Politik stellt sich die Frage, wie mit dem vielgestaltigen Phänomen Religion in einer modernen Gesellschaft umzugehen ist. Dies betrifft nicht nur die Rechtsetzung und die Rechtsprechung, sondern auch den sozialen Frieden und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. So gibt es etwa in der Bevölkerung der Schweiz latente Ängste vor religiöser Vereinnahmung und vor dem Verlust der sogenannten «schweizerischen» Identität, was sich im Verbot zum Bau von Minaretten und in der Pflicht zum Schwimmunterricht für islamische Schülerinnen niedergeschlagen hat.

In besonderer Weise trifft diese Stimmungs- und Diskussionslage den schulischen Religionsunterricht. Er steht nicht nur vor neuen rechtlichen und organisatorischen Herausforderungen, sondern auch vor neuen pädagogischen Fragestellungen: Welche Konsequenzen zieht die religiöse Pluralisierung hinsichtlich der Ziele des schulischen Religionsunterrichts nach sich? Wie muss dieser angelegt sein, damit er Schülerinnen und Schüler mit Religion und religiöser Pluralität vertraut und im Umgang damit kompetent machen kann? Dass sich die Schule neu auf das Thema Religion ausrichtet, hat wiederum Konsequenzen für die Angebote in den überkommenen Feldern «religiöse Bildung», «Gemeindekatechese» und «Pastoral» – dies in erster Linie bei den Konfessionskirchen, aber auch, abhängig vom jeweiligen Selbstverständnis, bei den unterschiedlichen Religionsgemeinschaften.

In einigen Kantonen wurden in den letzten Jahren neue Konzepte schulischen Religionsunterrichts implementiert, die bekenntnisunabhängig und in der Regel für *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind. Historisch gesehen ist ein solcher Ansatz nicht neu. In vielen

Kantone wurde bislang ein bibelkundliches Fach mit der Bezeichnung «Biblische Geschichte» o. ä. unterrichtet, was für einen faktisch bi-konfessionellen Staat so etwas wie einen religionspädagogischen Konsens bildete. Das staatlich verantwortete Fach wurde wahlweise von staatlichen oder kirchlichen Lehrpersonen unterrichtet. Insbesondere in den mehrheitlich katholischen Kantonen richteten die Kirchen daneben aber einen konfessionellen Religionsunterricht ein, der – im Unterschied zu Deutschland – stark von katechetisch-sozialisatorischen Elementen wie der Vorbereitung auf die Sakramente geprägt war. Mit der zunehmenden Pluralisierung wurde dieses Konzept jedoch immer problematischer: Die Bibel büßte ihren Status als konfessionsverbindende Brücke zumindest in jenen Städten ein, die starken multikulturellen Einflüssen unterlagen. Daneben mutierte der Bibelkundeunterricht da, wo er von kirchlich beauftragten Lehrpersonen erteilt wurde, teilweise zur zweiten Stunde des konfessionellen Religionsunterrichts, dort hingegen, wo er von staatlichem Lehrpersonal bestritten wurde, im besseren Fall zur Klassenstunde, im schlechteren zur Pufferzone für nachzuarbeitende Unterrichtsinhalte.

Dem Engagement von Theologinnen und Theologen und der Einsicht der Bildungsdirektorinnen und -direktoren ist es zu verdanken, dass ein geschärftes Bewusstsein dafür entstanden ist, dass Religion als ein wesentlicher Gegenstand allgemeiner Bildung zu gelten hat, der deswegen eines angemessenen unterrichtlichen Rahmens bedarf. Angesichts kritischer Stimmen, die religiöse Vereinnahmung wittern und ein antiaufklärerisches Abdriften der öffentlichen Schule befürchten, ist das keine Selbstverständlichkeit.

Kirchen und Religionsgemeinschaften haben diese Entwicklungen unterschiedlich aufgenommen. Auf der einen Seite wurde das Engagement der Politik gewürdigt, Religion als Inhalt öffentlicher Bildung zu stärken. Auf der anderen Seite bestanden Ängste, der konfessionelle Religionsunterricht würde einen Bedeutungsverlust erleiden, und die Teilnehmerzahlen bei katechetischen Angeboten würden deutlich abnehmen. Schulleitungen und Lehrpersonen in der Schule reagierten ihrerseits teils mit Skepsis, teils mit Interesse: Sahen die einen durch die Einführung eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts anspruchsvolle Aufgaben, verbunden mit nicht unerheblicher Mehrarbeit, auf sich zukommen, erkannten andere darin eine Chance, ein ohnehin latent vorhandenes Thema produktiv aufzunehmen.

Kirchlicherseits wie schulischerseits entstanden in den letzten Jahren neue Lehrpläne, kreative Unterrichtsentwürfe und ansprechende Lehr- und Lernmaterialien. Auf konzeptioneller Ebene hingegen drifteten die beiden Modelle mehr und mehr auseinander, was die systematische Frage immer drängender machte, wie sich der staatlich verantwortete und bekenntnisunabhängig orientierte schulische Religionsunterricht und die katechetischen und religiösen Bildungsangebote der Kirchen und Religionsgemeinschaften zueinander verhalten. Monika Jakobs hat deshalb schon vor einigen Jahren die Frage gestellt: «Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg?». Mit anderen Worten: Ist die wechselseitige Ergänzung von kirchlich-konfessionellem Unterricht *und* bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht ein Weg, der das Wesen religiöser Bildung verfehlt oder im Gegenteil ein zukunftsfähiger dritter Weg?

In der Fachdiskussion ist man sich weitgehend darüber einig, dass sich bekenntnisunabhängiger und konfessioneller Religionsunterricht komplementär zueinander verhalten, was bedeutet, dass sie einander ergänzen oder sogar bedingen. Soweit die Vorstellung auf der Theorieebene. Doch die geschmeidigen Planungen der Bildungsverantwortlichen erweisen sich in der praktischen Umsetzung oft als Konzepte mit Ecken und Kanten. Die Probleme gehen weit über organisatorische Fragen hinaus. Sie betreffen ganz grundsätzlich das Mit- und Zueinander der Lernorte in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden. Eine umfassende Verhältnisbestimmung steht noch aus und ist spätestens bis zur Inkraftsetzung des «Lehrplans 21» dringlich: Voraussichtlich im Jahr 2014 wird nämlich in allen Schulen der deutschsprachigen Schweiz nach einem einheitlichen Lehrplan unterrichtet, der auch die Perspektive Religion einbeziehen wird. Der Lehrplan greift die bisher erfolgten kantonalen Entwicklungen auf und führt sie weiter. Dieser Prozess bedarf flankierend wissenschaftlicher Reflexion und Begleitung.

Hier setzt das vorliegende Buch an. Es zielt auf eine Verhältnisbestimmung zwischen bekenntnisunabhängigem und konfessionellem Religionsunterricht bzw. zwischen schulischer religiöser Bildung für alle und gemeindekatechetischen Projekten. Diese «Zweigleisigkeit» wird sich gleichsam als roter Faden durch alle Kapitel ziehen.

Eine Stoßrichtung des Bandes ist nach «innen» gerichtet: Es geht um eine Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeit und um die Entwicklung von Orientierungsmarken für die künftige. Die zweite Stoßrichtung richtet sich nach «außen»: Für interessierte Personen im schulischen, religionspädagogischen und wissenschaftlichen Kontext sollen die Entwick-

lungen transparent gemacht werden, um einen Diskurs zu ermöglichen. Nach verschiedenen Rückmeldungen aus dem benachbarten Ausland auf bislang erschienene einschlägige Publikationen dürfen wir annehmen, dass die Erfahrungen aus der Schweiz auch in anderen europäischen Ländern Anstöße bei der Konzeptualisierung religiöser Bildung geben können.

Der vorliegende Band hat folgenden Aufbau:

Im *ersten Teil* werden bisherige und aktuelle Entwicklungen aus Schule und Kirche dargestellt, die den Religionsunterricht in der ganzen Schweiz betreffen. Dazu gehört ein Überblick über seinen Stellenwert in der französischsprachigen Schweiz, in den Kantonen Zürich und Bern – die eine Vorreiterrolle in der Entwicklung religionsunterrichtlicher Modelle übernommen haben – sowie in St. Gallen. In diesem Kanton ist religiöse Bildung in einer Weise in der Schule implementiert, wie sie ähnlich auch in den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland zu finden ist. Ferner werden der neue gymnasiale Studiengang an der Universität Luzern und das Ausbildungskonzept «ForModula» für Lehrkräfte und katechetisch tätige Frauen und Männern vorgestellt. Insgesamt wird gewissermaßen eine Auslegungsordnung dessen entworfen, was sich im Religionsunterricht der Schweiz in den letzten Jahren an Entwicklungen gezeigt hat.

Der *zweite Teil* versteht sich als Reflexionskapitel. In ihm steht das Verhältnis von bekenntnisunabhängigem und konfessionellem Religionsunterricht im Zentrum, das vor allem im Blick auf seine didaktischen Implikationen analysiert wird. Dazu sind Antworten auf grundlegende Fragen zu suchen: z. B. nach der Begründung von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule und dem Begriff von Religion, der in verschiedenen religionsunterrichtlichen Modellen zugrunde gelegt wird, nach den Zielsetzungen von Religionsunterricht, der Rolle der Lehrpersonen und geeigneten Lehrmitteln. Weitere Beiträge fokussieren die unterrichtliche Praxis, die Rolle des Subjekts, das Problem konfessionellen Unterrichts sowie die Frage nach den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen unterschiedlicher Modelle von Religionsunterricht.

Der *dritte Teil* befasst sich mit Lernfeldern bzw. zentralen Themen des Religionsunterrichts. Hier geht es um die Gottesfrage sowie die Frage nach Jesus Christus, den Stellenwert Heiliger Schriften, die Rolle der Ethik in religiösen Lernprozessen sowie die großen Religionen. Ferner befasst sich ein Artikel mit den Herausforderungen für religiöses Lernen

durch naturwissenschaftlich geprägte Lebenswelten. Ein weiterer Beitrag hebt schließlich auf die Fest- und Feierkultur von Religionen ab. Kennzeichnend für alle Artikel ist, dass sie sich der Frage stellen, mit welcher unterschiedlichen Akzentsetzung diese Themen in einem konfessionellen *und* in einem bekenntnisunabhängigen Unterricht zu behandeln wären.

In einem Schlusskapitel wagen die Herausgeberin und die Herausgeber den Versuch, die Erkenntnisse aus den einzelnen Beiträgen zu bündeln, Untiefen und ungelöste Probleme zu benennen sowie neue Perspektiven aufzuzeigen, um sie für die anstehenden Konsolidierungsprozesse fruchtbar zu machen. Wir hoffen, damit schulische und kirchliche Entwicklungen begleiten und die wissenschaftliche Diskussion anregen zu können.

Die Arbeit an dieser Publikation war von Anfang an breit angelegt, denn es war und ist unser gemeinsames Anliegen, ganz unterschiedliche Standpunkte einzubinden. So haben sich Autorinnen und Autoren aus Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und kirchlichen Arbeitsstellen beteiligt, aus der Religionspädagogik, der Religionswissenschaft, der Pastoraltheologie und der Didaktik des Sachunterrichts. Vertreten sind die verschiedenen Landesteile und Sprachregionen der Schweiz sowie verschiedene Gebiete Deutschlands. Sowohl die evangelisch-reformierte als auch die katholische Tradition kommen zur Sprache. Unter den Autorinnen und Autoren sind auch «Grenzgänger» auszumachen, die religionspädagogische Erfahrungen in mehreren Ländern gesammelt haben und deshalb aktuelle Entwicklungen im Bereich religiöser Bildung mehrperspektivisch wahrnehmen und beurteilen.

In den einzelnen Beiträgen sind verschiedene, manchmal auch konträre Standpunkte spürbar. Es war nicht unsere Absicht, diese zu verschweigen oder zu nivellieren. Wir empfinden Vielfalt vielmehr als eine Ressource, die dem Buch zugrunde liegende Fragestellung umfassend zu diskutieren und von unterschiedlichen Seiten zu bedenken.

Während der Fertigstellung des Manuskripts ist unerwartet Prof. Dr. Michael Felder, Professor für Pastoraltheologie, Homiletik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Fribourg, verstorben. Wir verlieren einen lebenswürdigen Kollegen und werden ihm ein würdiges Andenken bewahren.

Das Unternehmen wäre nicht möglich gewesen ohne die Mithilfe zahlreicher Frauen und Männer: In erster Linie danken wir den Autorinnen und der Autoren für ihre Beiträge. Sie haben sich auf das Wagnis

eingelassen, die schweizerische Zweigleisigkeit des Religionsunterrichts einer grundlegenden Reflexion zu unterziehen, um so Impulse für eine zukunftsfähige religiöse Bildung in der Schweiz – und vielleicht auch in anderen Ländern Europas – zu geben. Ein herzlicher Dank gilt auch der Katholischen Landeskirche des Kantons Luzern, der Römisch-katholischen Zentralkonferenz und der Dr. Josef Schmid-Stiftung für die großzügigen Druckkostenzuschüsse sowie der Forschungskommission der Universität Luzern; ohne sie hätte dieses Buch nicht erscheinen können. Schließlich möchten wir der Leiterin des Theologischen Verlags Zürich, Frau Marianne Stauffacher, und dem Verlagslektor, Herrn Markus Zimmer, für die angenehme Zusammenarbeit und die kompetente Unterstützung danken.

Mit der Veröffentlichung dieses Buches ist der Wunsch verbunden, religiöse Bildung möge einen Beitrag dazu leisten, dass das Zusammenleben in modernen pluralen Gesellschaften mit Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft, Sprache, religiöser Herkunft usw. besser gelingt und die Religionen in ihrem Verständnis füreinander wachsen.

Im Mai 2013

Dominik Helbling  
Ulrich Kropač  
Monika Jakobs  
Stephan Leimgruber

## A Aktuelle Entwicklungen

# 1

## Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften

*Ansgar Jödicke*

In diesem Artikel werden die neueren Entwicklungen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule der Schweiz als Zunahme des staatlichen und Abnahme des kirchlichen Einflusses beschreiben. Der Autor interpretiert dies als strukturellen Bruch, wodurch neben die traditionelle Reflexion über das Verhältnis zwischen parochialem und schulischem Unterricht eine zweite Unterscheidung (zwischen staatlich und kirchlich verantwortetem Unterricht) tritt. Die Reflexionsherausforderungen werden dadurch komplexer und asymmetrisch, da die staatlichen Instanzen neue Repräsentationsformen von Religion in der Gesellschaft institutionalisieren.

### **Einleitung**

Die öffentliche Diskussion über Religionsunterricht an der staatlichen Schule beschränkt sich häufig auf die Schule als Ort der Thematisierung von Religion, um hieran die Frage nach der Stellung von Religion in der Gesellschaft zu knüpfen. Demgegenüber ist es jedoch sinnvoll, zunächst auch nach der Verbindung des schulischen und des parochialen Religionsunterrichts zu fragen. Die Fragestellung der Herausgeber des vorliegenden Buches nimmt beide Institutionen in den Blick und knüpft damit an eine Tradition der christlichen Theologie an, die seit über hundert Jahren die soziale Ausdifferenzierung der Institution Schule und ihres spezifischen Religionsunterrichts reflektierend begleitet. Die Reformen des schulischen Religionsunterrichts in den letzten Jahren geben in der Tat Anlass, diese Reflexion mit Blick auf die Schweizer Situation fortzusetzen.

Der föderalistischen Struktur der Schweiz entsprechend haben sich in den unterschiedlichen konfessionellen und verfassungsrechtlichen, kantonalen Traditionen heterogene Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule entwickelt. Dennoch kann bereits für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts eine Konvergenz dahingehend festgestellt werden, dass ein Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts als Instrument konfessioneller Identitäts- und Milieubildung rückläufig ist. Entsprechend veränderte sich das katechetische Selbstverständnis: Die auf die öffentliche Schule bezogene Religionspädagogik orientierte sich stärker an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und förderte eine Integration des Faches in den schulischen Rahmen. Mit den Stichworten der Korrelationsdidaktik oder Symboldidaktik sind auf wissenschaftlicher Ebene Paradigmenwechsel verbunden, die Generationen von Religionspädagogen und Religionspädagoginnen in Gemeinde und Schule seit den 1970er Jahren geprägt haben. Dadurch näherte sich die Situation in Kantonen mit einer starken Präsenz der beiden großen christlichen Kirchen und solchen mit einer schwachen politischen Stellung einander an. In Kantonen mit stark verankertem Religionsunterricht nahm die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Schule insgesamt ab;<sup>1</sup> die evangelischen und katholischen Zugänge begannen sich anzugleichen und mündeten häufig in ökumenische Formen des Unterrichts.<sup>2</sup>

Seit etwa 15 Jahren ist eine neue Welle politischer Reformen zu beobachten, die insgesamt auf eine aktivere Rolle der staatlichen Institutionen hinauslaufen. Eine erstaunliche Einheitlichkeit in den politischen Erklärungen und rechtlichen Umsetzungen ist zu beobachten, die zuletzt auch in den harmonisierten Lehrplänenwürfen («Plan d'Études Romand» und deutschschweizer «Lehrplan 21») ihren Niederschlag finden. Während die verschiedenen älteren (und jetzt z. B. noch in St. Gallen bestehenden) Konzepte die großen christlichen Kirchen beteiligt haben, wird der Einfluss der Kirchen in den neueren Modellen zurückgedrängt. Die primären Gesprächspartner der Erziehungsdepartemente sind die Pädagogischen Hochschulen.

Ich werde im Folgenden kurz darstellen, mit welchen religionssoziologischen bzw. religionshistorischen Beobachtungskategorien (1) welche Beobachtung über die kantonalen Entwicklungen der jüngsten Reformen

---

1 Vgl. zur katholischen Milieu-Gesellschaft: *Leimgruber*, Erziehung.

2 *Jakobs u. a.*, Konfessioneller Religionsunterricht 16–21.

wesentlich erscheint (2). Daran schließt sich die Frage an, inwieweit die Veränderungen kontinuierlich begriffen werden können (3) und welche Herausforderungen sich für die Religionsgemeinschaften ergeben, wenn die rezente Entwicklung als struktureller Bruch verstanden wird (4).

## **Pädagogische und historisch-soziologische Beobachtungskategorien**

Um soziale Veränderungen beschreiben zu können, ist es hilfreich, sich zunächst über die Verwendung der Begriffe Klarheit zu verschaffen. Dies ist im Fall des Religionsunterrichts an spezifische Schwierigkeiten geknüpft insofern er sich an einer Schnittstelle verschiedener gesellschaftlicher Bereiche und verschiedener wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen befindet.

Um sich in öffentlichen und fachlichen Diskussionen über den Charakter eines Unterrichts zu verständigen, hat die Unterscheidung der drei englischen Präpositionen «in», «from» und «about» – verbunden mit «teaching» oder «learning» – eine steile Karriere durchlaufen. Die von Michael Grimmitt (1973, 1987) entwickelten Kategorien wurden in einem pädagogischen Programm gebraucht, das sich auch stark an der Religionsphänomenologie orientierte. Sie dienten v. a. der konzeptionellen Abgrenzung vom damals üblichen Unterricht, indem sie einen neuen Umgang mit Religion an der Schule in Aussicht stellten. Als analytische Kategorien der Beobachtung und Typologisierung für gesellschaftliche Veränderungsprozesse waren und sind die Begriffe ungeeignet, schon deshalb, weil sie nicht ausschließend konzipiert sind, sondern «learning from» und «learning about» immer schon als verquickt betrachtet wurden und gemeinsam «gegen» das nun als «teaching in» bezeichnete Gegenmodell standen.

Auch die Differenz zwischen bekenntnisgebundenem und nicht-bekennnisgebundenen Unterricht zielt auf Spezifika der Unterrichtsgestaltung ab, um Charakteristika zweier Typen von Unterricht zu erfassen. Die Unterscheidung knüpft stärker an die deutschsprachige Theologie an, wird aber auch in der öffentlichen Diskussion verwendet. Sie ist direkt auf die Unterscheidung der Unterrichtsformen in der religiösen Gemeinde und der Schule zugeschnitten.

Eine Klassifikation mit anderem Akzent legt z. B. Wanda Alberts (2004) vor, indem sie «integrativen» von «separiert-konfessionellem»

Religionsunterricht unterscheidet. Dabei kommt stärker die soziale Realität in den Blick, da die Unterrichtsform danach definiert wird, ob Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfessionen gemeinsam den Unterricht besuchen oder nicht.

Im Folgenden möchte ich einen anderen Weg einschlagen. Gegenüber den Versuchen, einen Religionsunterricht mit pädagogischen Kategorien zu beschreiben, empfiehlt es sich aus religionshistorischer bzw. sozialwissenschaftlicher Perspektive<sup>3</sup> den Blick auf gesellschaftlich-institutionelle Vorgaben zu richten und dann zu untersuchen, wie diese sozialen Sachverhalte von Menschen interpretiert werden. In dieser Perspektive sind die primären sozialen Parameter für die Interpretation eines Religionsunterrichts die strukturelle Verantwortung für den Unterricht (a) und die schulisch-strukturelle Bestimmung als obligatorisch oder nicht-obligatorisch<sup>4</sup> (b).

(a) Wenn im schulischen Setting heute Religionsunterricht erteilt wird, stellt sich zunächst die Frage, wer für die Ausbildung der Lehrpersonen, für die Aufstellung der Lehrpläne, für die Kontrolle des Unterrichts und nicht zuletzt die Finanzierung zuständig ist. Hier entwickelten sich unterschiedlichste Formen und Grade der Kooperation zwischen den Erziehungsbehörden und den Kirchen, die teilweise auch heute noch bestehen.

Um die Integration des Faches in die Schule zu unterstützen, wurde in der Regel vom Religionsunterricht als einem «ordentlichen Schulfach» gesprochen, auch wenn er in der Verantwortung der Kirchen stand. Dies brachte zum Ausdruck, dass sich die Konzeption des Faches am schulischen Setting orientierte. Der Kampf um die Anerkennung als gleichwertiges Schulfach, um die Integration der Lehrerschaft ins Kollegium, etc. war jedoch nicht immer von Erfolg gekrönt. Der entscheidende Grund hierfür war, dass Schülerinnen und Schüler von diesem Unterricht abgemeldet werden konnten.

(b) Praktisch alle modernen Staaten kennen heute eine Schulpflicht, die auf die Kinder in ihrem Einzugsbereich Zwang ausübt. Auch in den

---

3 Vgl. auch die vergleichende Darstellung mehrerer Länder in *Jödicke*, *Religious education*.

4 Die Bezeichnung «obligatorisch» ist mehrdeutig. Sie kann sich u. a. auch darauf beziehen, ob der Unterricht von der Schule angeboten werden muss oder nicht. Im Folgenden meine ich mit «obligatorisch» die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler, an diesem Unterricht teilzunehmen ohne dass eine Möglichkeit besteht, sich vom Unterricht abzumelden.

Fällen, in denen der Staat Privatschulen zulässt (die z. B. von religiösen Gemeinschaften geführt werden), bleibt die Schulpflicht erhalten. Die einzige Möglichkeit sich dem Schulzwang zu entziehen ist das *home schooling*, das auf Einzelfälle begrenzt bleibt. Mit der Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht war das zentrale Prinzip der Schulpflicht, das die Entwicklung der Institution Schule über Jahrhunderte beherrschte und teilweise nur mühsam durchsetzen konnte, außer Kraft gesetzt, da sich sonst ein Widerspruch mit dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ergeben hätte.

Die strukturelle Verantwortung für den Unterricht und sein obligatorischer oder nicht-obligatorischer Charakter sind insofern Kennzeichen, die für die Analyse der gegenwärtigen Situation entscheidend sind.

## Rezente Entwicklungen

In den letzten 15 Jahren wurden substantielle Reformen des Religionsunterrichts in zahlreichen Kantonen durchgeführt, deren wichtigste Stoßrichtung im Folgenden analysiert werden soll.<sup>5</sup> Eine Darstellung der kantonalen Varianten ist in der vorgegebenen Kürze nicht möglich.

### *Der Trend*

Der deutlichste und unbestrittene Trend der Reformen ist der nachlassende Einfluss der beiden großen christlichen Kirchen auf den in der Schule durchgeführten Unterricht zum Thema Religion. Die überwiegende Mehrheit der Kantone räumt heute den Kirchen keine Einflussmöglichkeiten auf den schulischen Religionsunterricht ein. Gleichzeitig wird jedoch die Religionsthematik aus der Schule nicht nach laizistischem Muster ausgeschlossen. Vielmehr integriert der Staat die Beschäftigung mit Religion in das schulische Curriculum und übernimmt selbst die Verantwortung dafür. Die meisten Kantone in der Schweiz haben

---

<sup>5</sup> Die folgende zusammenfassende Darstellung der Entwicklung stützt sich teilweise auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes «Religionsunterricht zwischen Staat und Religionsgemeinschaften», das im Rahmen des NFP 58 von 2007 bis 2010 durchgeführt wurde. Die Untersuchung der französischsprachigen Kantone und des Tessins wurde von Andrea Rota durchgeführt.

gegenwärtig einen solchen staatlich verantworteten Religionsunterricht ohne Beteiligung der Kirchen.<sup>6</sup> Der Unterricht wird dabei als ordentliches Schulfach oder wenigstens als Teil des schulischen Curriculums (z. B. Bern, Neuenburg, Thurgau) verstanden. Er ordnet sich der schulischen Logik unter und wird in der überwiegenden Mehrzahl der Kantone obligatorisch ohne Abmeldemöglichkeit durchgeführt.

### *Die politische Argumentation*

Die eigenständige Thematisierung von Religion im schulischen Unterricht ist unabhängig davon, wie sich verfassungsrechtlich und politisch das staatliche Verhältnis zu den Kirchen gestaltet. Religiös und staatskirchenrechtlich unterschiedlich geprägte Kantone verwenden vergleichbare Argumentationen.

Gemeinsam ist diesen Argumentationen, dass die Thematisierung von Religion in der Schule als Teil des öffentlich-schulischen Bildungsauftrags verstanden wird. Das Fach soll den Interessen staatlicher Bildung dienen und nicht denjenigen der Religionsgemeinschaften. Die Befürworter eines staatlichen Religionsunterrichts stellen zwei Argumentationsmuster in den Vordergrund, die sich auf die gesellschaftliche Situation der Religion in der Schweizer Gesellschaft beziehen: (a) Die Vielfalt der Religionen und religiöser Erscheinungsformen (Pluralismus-Argument) und (b) die zunehmende Distanzierung eines breiten Bevölkerungsanteils von den großen christlichen Kirchen insbesondere im Hinblick auf religiöse Praxis (Säkularisierungs-Argument).

(a) Primär wollen die staatlichen Instanzen mit ihrer Reform des Unterrichts der religiösen Vielfalt angemessen begegnen und den Umgang mit kulturellen Differenzen thematisieren. Das noch vor wenigen Jahrzehnten gängige religionspolitische Argument einer gesellschaftlichen Gefährdung durch religiöse Sondergruppen wird dagegen nur noch vereinzelt verwendet. In den Bildungs- und Reformkonzepten wird die Kompetenz ins Zentrum gestellt, mit religiöser Vielfalt praktisch umgehen zu können. Schülerinnen und Schüler sollen tolerant gegenüber einer Vielzahl von Weltanschauungskonzepten sein. Sie sollen eine

---

6 Für die zukünftige Harmonisierung des Schweizer Schulwesens sehen der Lehrplan 21 und der Plan d'Etudes Romand ebenfalls die Thematisierung von Religion in der öffentlichen Schule vor. Vgl. dazu Art. 3 von Helbling/Kilchsperger in diesem Band.

Gesellschaft akzeptieren, in der verschiedene Weltanschauungen nebeneinander existieren können. Hierzu gehört auch kognitiv die Kenntnis kultureller Verschiedenheit.

(b) Die oft diagnostizierte Pluralität und Säkularisierung wird auch als gesellschaftliche und kulturelle Beliebigerkeit gedeutet, der eine stärkere Verbindlichkeit entgegengesetzt werden soll. Dagegen soll ein obligatorischer schulischer Unterricht zum Thema Religion dem drohenden Verlust von Kenntnissen der «eigenen» Kultur und dem Verlust von gemeinsamen Werten entgegenwirken.

### *Die Beteiligung der Religionsgemeinschaften*

Kantone, die keinen staatlichen Religionsunterricht kennen, sind heute in der Minderzahl. So tragen beispielsweise im Kanton St. Gallen und im Kanton Basel-Stadt die evangelische und die katholische Kirche die inhaltliche Verantwortung für den Unterricht, von dem man sich abmelden kann.<sup>7</sup> Ich werde dieses Modell im Folgenden jedoch nicht weiter berücksichtigen, da es – gerade auch hinsichtlich der Thematik des vorliegenden Buches – keine grundsätzlich neuen Fragen aufwirft.

Die Frage nach den alternativen Modellen des Religionsunterrichts wird jedoch durch den neuen Trend zum staatlichen Unterricht komplexer. Nur vordergründig ist das Modell eines staatlich verantworteten Religionsunterrichts (z. B. Kanton Zürich) eine Alternative zum Modell eines kirchlich verantworteten Religionsunterrichts (z. B. St. Gallen).

Selbst wenn der Staat die Religionsgemeinschaften am staatlichen Unterricht zum Thema Religion nicht oder nicht (mehr) beteiligt, kann ein Kanton bestimmen Religionsgemeinschaften Privilegien gewähren. Die Gelegenheit für einen in Verantwortung der Religionsgemeinschaft durchgeführten Unterricht an der Schule wird in manchen Kantonen zusätzlich zum staatlich verantworteten Unterricht angeboten (z. B. Luzern und Graubünden). In Luzern führen auch die Muslime seit einigen Jahren in einigen Gemeinden einen Religionsunterricht an der Schule durch.

In einigen Schulgesetzten bestehen auch Regelungen, dass Schulräume zur Verfügung gestellt werden müssen, wenn Religionsgemein-

---

<sup>7</sup> Dieses Modell entspricht eher der Situation in Deutschland, obwohl in Deutschland der kirchlich verantwortete Unterricht eine noch stärkere Stellung hat, da er sogar im Grundgesetz verankert ist.

schaften (hier meist beschränkt auf rechtlich anerkannte Religionsgemeinschaften) ihren Unterricht erteilen wollen. Der Trend zu einem staatlich verantworteten Unterricht lässt also immer noch eine Reihe von Varianten zu, bestimmte Religionsgemeinschaften an der öffentlichen Schule zu integrieren.

### *Fazit*

Für die Reflexion auf das Verhältnis von parochialem und schulischem Religionsunterricht stellen sich insofern komplexere Fragen, als die neuen Entwicklungen im Prinzip zwei Formen des schulischen Religionsunterrichts hervorbringen, ohne dass diese beiden Formen immer auch politisch realisiert würden: Einen staatlich verantworteten, schulischen Unterricht und einen schulischen Unterricht, der von bestimmten (durch den Staat ausgewählten) Religionsgemeinschaften verantwortet wird. Für beide Formen wird die Verhältnisbestimmung zum parochialen, nicht-schulischen Religionsunterricht unterschiedlich ausfallen.

## **Partielle Kontinuität**

Soziale Ereignisse und Strukturen können erst dann verstanden werden, wenn ihre soziale Interpretation berücksichtigt wird. Bei der Interpretation der unbestrittenen politischen Veränderungen des Religionsunterrichts bestehen jedoch erhebliche Unsicherheiten, insbesondere in der Frage, inwieweit die neuen Verhältnisse in Kontinuität zu den bisherigen Formen des Unterrichts stehen. Tatsächlich wird die Interpretation der Reformen als eine kontinuierliche Veränderung durch einige Beobachtungen gestützt.

Sowohl vor als auch nach den Reformen wurden bzw. werden im schulischen Religionsunterricht verschiedene Religionen behandelt, und nicht nur das Christentum. Auch bereits vor den Reformen erfolgte nach dem Selbstverständnis der Religionslehrer und -lehrerinnen keine Indoktrination oder Mission.

Im Kanton Aargau erhielt das neue Schulfach auch eine neue Bezeichnung «Ethik und Religionen». Formalrechtlich lag der Unterricht jedoch bereits zuvor in staatlicher Verantwortung, er wurde aber de facto von den Kirchen durchgeführt. Die Befürworter der Reform

stellten politisch v. a. die neue Bezeichnung heraus und deklarierten die strukturelle Anpassung (Ausbildung der Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule und Einführung des Obligatoriums) als Anpassung an die de facto bereits bestehende Form des Unterrichts.

Ein anderes Beispiel ist der langsame Wandel von einem ökumenischen (seit etwa 1972) über einen interreligiösen (seit etwa 2002) zu einem obligatorischen Unterricht (seit 2010) im Kanton Waadt. Es ist nicht leicht festzumachen, inwieweit die Aktivitäten von ENBIRO<sup>8</sup> durch die Kirche beeinflusst waren, auf schweigender Zustimmung basierten oder einfach durch Konstanz der relevanten Personen indirekt weiter geführt wurden.<sup>9</sup>

Die Kontinuität wird in diesen Beispielen als Kontinuität des Gegensatzes zwischen einem bekenntnisorientierten und einem nicht-bekennnisorientierten Unterricht konstruiert, was dem traditionellen Interpretationsschema zwischen parochialem und schulischem Unterricht entspricht.

Dieses Interpretationsmuster wurde von der christlichen Theologie entwickelt und hat Auswirkungen auf die institutionellen Zuständigkeiten. Da die christliche Religionspädagogik ohnehin zahlreiche Ressourcen wie katechetische Informationszentren, Materialien, Plattformen etc. für die Arbeit an der Schule aufgebaut hat, kann sie de facto ohne Abstriche auch für einen staatlichen Unterricht zuständig sein und ihre Ressourcen auch für die neuen, rein staatlich verantwortete Unterrichtsmodelle nutzen.

In den «Informationen zur Umsetzung des Modells 1 + 1» im Kanton Graubünden heisst es zur Lehrplangestaltung des neuen obligatorischen Faches «Religionskunde und Ethik» lapidar: «Ein guter Teil dieser Themen ist dem bestehenden ökumenischen Lehrplan für den Religionsunterricht an der Oberstufe entnommen.»<sup>10</sup> In der Projektgruppe werden Personen eingesetzt, die auch in ihrer Funktion als Kirchenvertreter offiziell beteiligt sind. Auf diese Weise integrieren die staatlichen Instanzen die kirchlichen Vertreter erneut. Die Partnerschaft zwischen Kirche und

---

8 ENBIRO («Enseignement Biblique et Interreligieux Romand») ist ein Lausanner Verlagshaus, das zwischen den Kirchen und dem Staat angesiedelt ist. ENBIRO hat Schulbücher für den Religionsunterricht entwickelt, die in der französischsprachigen Schweiz einen hohen Grad an Verbreitung haben.

9 Vgl. dazu *Rota*, *L'enseignement religieux* 76–94.

10 [www.gr.kath.ch/media/rektorat\\_religionsunterricht/dokumente%20de/Umsetzung-des-Modells1-1.pdf](http://www.gr.kath.ch/media/rektorat_religionsunterricht/dokumente%20de/Umsetzung-des-Modells1-1.pdf) (22.10.2012).

Staat wird nach Wegfall der offiziellen Beteiligung der Kirchen niederschwellig weitergeführt.

Durch die Wirkmächtigkeit des traditionellen Interpretationsschemas bleiben jedoch die neuartigen Herausforderungen unbemerkt, die durch die veränderte Form des Religionsunterrichts entstehen, wenn dieser alleinverantwortlich vom Staat organisiert und obligatorisch durchgeführt wird. Sie nötigen den Religionsgemeinschaften eine grundlegende Verhältnisbestimmung zur Schule auf. Kontinuität und Bruch führen zu einer komplexen Situation, die auf beiden Seiten der langjährigen Partner Kirche und Staat zu neuen Herausforderungen führt. Politische Erklärungen, pädagogische Konzepte, didaktische Reflexion, Ausbildung und Unterrichtspraxis scheinen (noch) nicht den Grad an Kohärenz erreicht zu haben, wie dies in anderen Fächern der Fall ist.

## **Folgen der Diskontinuität**

Die Reformen setzen neue Akzente, die das religionspolitische Gefüge von Staat und Religionsgemeinschaften verschieben oder auf bereits erfolgte Verschiebungen reagieren. Sollte sich diese Struktur weiter konsolidieren, ist mit einer grundsätzlich veränderten Konstellation für das Verhältnis von Religionsgemeinschaften und Schule zu rechnen, die auch die Verhältnisbestimmung von parochialem und schulischem Unterricht betrifft.

Wenn der tatsächliche Einfluss der Institution Kirche auf die Schule schwindet, entstehen in den Erziehungsdepartementen neue Freiräume, die Gesprächspartner und die Relevanz der universitären Bezugsdisziplinen neu zu ordnen<sup>11</sup> und sich z. B. noch stärker an pädagogisch ausgerichteten Argumentationsmustern zu orientieren. Insofern bleibt derzeit noch offen, welche Überzeugungskraft und Relevanz das klassische religionspädagogische Argument behalten wird, dass religiöse Bildung auch unabhängig von konfessioneller Religiosität an der Schule eine Bedeutung habe, oder ob dieses Argument nicht noch stärker pädagogisch umgebildet wird. Dies wiederum dürfte die Spannungen innerhalb der Religionspädagogik und der Theologie erhöhen, wenn sich die Religi-

---

11 Allein die «fachwissenschaftlichen» universitären Zuständigkeiten für «Religion» sind um ein Vielfaches komplexer als in den Bereichen Mathematik oder Geschichte.

onspädagogik verschärft vor die Wahl gestellt sieht, ob sie sich als Teildisziplin der Theologie oder der Pädagogik verstehen will.

Von Seiten der Religionsgemeinschaften dürfte die Verhältnisbestimmung ihres selbstverantworteten und des staatlich verantworteten Unterrichts auf die Frage hinauslaufen, welche Anknüpfungspunkte sich anbieten. Dies hängt von zwei Aspekten des staatlichen Religionsunterrichts ab, die beide noch heftig diskutiert werden: Die Frage, ob eine Religionsgemeinschaft oder Weltanschauung thematisiert wird und (wenn ja) wie sie thematisiert wird.

### *Inhalte des staatlichen Religionsunterrichts*

Für die kleineren Religionsgemeinschaften bedeutet eine Thematisierung eine Aufwertung, die jedoch verbunden ist mit der Akzeptanz der Fremddarstellung bei einer nur beschränkten Kontrolle. Die dargestellten Inhalte des staatlich verantworteten Religionsunterrichts enthalten auch eine politische Position – und dies ist eine Herausforderung für alle Religionsgemeinschaften. Gegenwärtig ist das staatliche Interesse erkennbar, eher die liberalen Standpunkte der religiösen Traditionen in der Darstellung zu betonen,<sup>12</sup> strukturell keine Verunglimpfung ihrer Religiosität zuzulassen<sup>13</sup> und generell die religiösen Traditionen eher von ihrer kulturbildenden und humanistischen Seite darzustellen.

Die politische Frage, welche Religionsgemeinschaften thematisiert werden, kann zum Streit führen und z. B. Vereinigungen auf den Plan rufen, die bislang gesellschaftlich eher im Hintergrund standen. Die Freidenker konzentrieren sich politisch derzeit v. a. auf die Forderung, entweder die Thematisierung von Religion an der öffentlichen Schule zu verhindern oder, wenn dies nicht möglich ist, auch eine nicht-religiöse Weltanschauung in den Kanon der dargestellten Positionen aufzunehmen. Ansprüche auf Thematisierung könnten jedoch auch andere (z. B. innerchristliche) Gruppierungen stellen. Die Thematisierung von Religion an öffentlichen Schulen erzwingt letztlich eine Konfrontation der

---

12 In der Regel wird den Schulbehörden daran gelegen sein, dass die Religionsgemeinschaften vor Ort eine gewisse Mitsprache über die Darstellung ihrer Religionsgemeinschaft z. B. in Lehrbüchern erhalten.

13 Jedenfalls zeigen sich hier grundlegende Änderungen der letzten 20 Jahre (vgl. meine Untersuchung über die Darstellung des Islam in den Schweizer Schulbüchern: *Jödicke, Religious education*).

Schülerinnen und Schüler mit der Pluralität der religiösen Lebensformen, aber auch mit der Pluralität der Lebensformen (religiöser und nicht-religiöser).

### *Implizite Religionsbegriffe*

Weitreichender noch ist der politische Streit um die Art und Weise der Darstellung von Religion. Durch den staatlich verantworteten Religionsunterricht wird an einem wichtigen Ort der gesellschaftlichen Öffentlichkeit eine nicht-religiöse Thematisierung von Religion institutionalisiert. Eine solche Repräsentationsform von Religion in staatlicher Hand erhöht die Pluralität der Darstellungsformen von Religion in der Gesellschaft. Insgesamt dominieren im Moment noch Formen der schulischen Repräsentation von Religion im Zusammenhang mit Lebenskunde und Ethik, die sich teilweise als zivilreligiös bezeichnen lassen. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass in Zukunft religionskundliche oder andere Modelle der Repräsentation stärkeren Einfluss ausüben werden. Für die Anknüpfungsmöglichkeiten der Religionsgemeinschaften ergeben sich fundamentale Unterschiede je nachdem, ob Religion als anthropologische Grundkonstante, als kulturelle Tradition, als Ideologie, als schützenswerte (ev. museal relevante) Exotik, als politische Kraft etc. dargestellt wird.

## **Schluss**

Die jüngsten Entwicklungen des nicht-konfessionellen Religionsunterrichts in der Schweiz zeigen eine Verschiebung der Zuständigkeiten. Staatliche Instanzen gewinnen in der Mehrzahl der Kantone an Bedeutung und sind häufig ausschliesslich für den Religionsunterricht zuständig. Mit den Erziehungsdepartementen übernehmen staatliche Akteure die Verantwortung und schaffen damit strukturell eine neue Situation.

Einerseits kann diese Entwicklung als Fortsetzung von Säkularisierungstendenzen gesehen werden, da der Einflussbereich der traditionellen Kirchen beschnitten wird. Andererseits wird die Thematisierung von Religion in der Schule obligatorisch und damit gestärkt. Staatlich wird eine Konfrontation mit der Pluralität der religiösen Traditionen, der Pluralität der religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen und der

Pluralität der Repräsentationsformen von Religion in der Gesellschaft erzwungen. Ob staatliche Thematisierung von Religion insgesamt mehr in die Richtung einer zivilreligiösen, symbolisch eher auf allgemein integrativen Form entwickelt, oder ob sich stärker religionskundlich profilierte Formen durchsetzen werden, ist derzeit noch offen.

Jedenfalls etabliert sich eine neue Unterrichtsform, deren Verhältnis zum kirchlich verantworteten Unterricht (sei es in der Gemeinde, sei es in der Schule) nicht einfach dem Verhältnis vom parochialen (bekenntnisgebundenem) zum schulischen (nicht-bekenntnisgebundenen) Religionsunterricht entspricht.

Sollte sich dieser Trend konsolidieren – und es ist wichtig zu bemerken, dass die Erfahrungen mit obligatorischem Unterricht noch relativ kurz sind – werden sich die Religionsgemeinschaften auf eine neue Verhältnisbestimmung zur Schule einstellen können bzw. müssen.

Die Kirchen verlieren den Einfluss, den schulischen Unterricht zu bestreiten, *und* die Kompetenz, beide Formen von Unterricht gemeinsam konzeptionell zu planen. Andererseits lässt sich ein Zuwachs an Verbindlichkeit feststellen, den die Religionsgemeinschaften – nicht nur die christlichen Kirchen – nutzen können. Einige Religionsgemeinschaften können damit rechnen, dass ihre Religion in der Schule obligatorisch behandelt wird, und sie können Anknüpfungspunkte an die schulische Repräsentation von Religion suchen.

Die Reflexionsprozesse für die Verhältnisbestimmung zwischen dem vom Staat verantworteten schulischen Religionsunterricht und den von den Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht (parochial oder schulisch) sind damit asymmetrisch. Für die christlich-theologische Reflexion und für die Religionsgemeinschaften generell werden sich Fragen der Komplementarität (ev. auch des Widerspruchs) stellen. In der bildungstheoretischen Reflexion über die neuen Unterrichtsformen wird es eher um Abgrenzungsfragen gehen, um juristisch und politisch die Legitimität des Religionsunterrichts zu rechtfertigen.

Aus religionsgeschichtlicher bzw. religionssoziologischer Sicht bleiben für die etablierten Kirchen und deren Religionspädagogik als auch für andere Religionsgemeinschaften jedenfalls viele Möglichkeiten, um auf die Entwicklungen des staatlich verantworteten Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zu reagieren.