

Religionsunterricht im Wandel – Profilierung der Lernorte als Reaktion auf religiös-weltanschauliche Pluralität

Ein Kommentar aus der Schweiz

Stefanie Lorenzen

1. Einleitung: ähnliche Ausgangslagen, unterschiedliche Antworten¹

Entgegen gängiger Klischeevorstellungen vom traditionsverhafteten Alpenland lässt sich die Schweiz in puncto religiös-weltanschaulicher Heterogenität durchaus mit Deutschland vergleichen. Aktuelle Daten des Schweizer Bundesamtes für Statistik (2016-2018) (vgl. Bundesamt für Statistik 2020) zeigen, dass die römisch-katholische Kirche noch etwas mehr als ein Drittel der Bevölkerung bindet (35,8 %), während die reformierte Kirche auf weniger als ein Viertel geschrumpft ist (23,9 %). Hingegen nimmt die Zahl der Konfessionslosen kontinuierlich auf Kosten der beiden großen Landeskirchen zu (26,3 %); die muslimischen Gemeinschaften machen mittlerweile 5,3 % der Wohnbevölkerung aus. Noch liegt also im Vergleich zu Deutschland der Anteil der christlichen Kirchenmitglieder höher (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2019; Evangelische Kirche Deutschland 2020)² und die Zahl der Konfessionslosen ist niedriger, aber die Dynamik weist in eine ganz ähnliche Richtung.

Interpretiert man die Entwicklung des Religionsunterrichts nun als Spiegel dieser beiden Ländern gemeinsamen religiös-weltanschaulichen Pluralisierung, lassen sich in der Schweiz deutliche Unterschiede zu Deutschland erkennen. Aus diesem Grund taugt die Schweizer Perspektive als produktive Impulsgeberin für den Diskurs in Deutschland – und zwar im Blick auf problematische wie auf konstruktive Aspekte möglicher religionspädagogischer Reaktionen.

1 Ich danke Rahel Voirol-Sturzenegger für hilfreiche Anmerkungen.

2 Vgl. die aktuellen Zahlen für die beiden Landeskirchen. Hier wird von jeweils ca. einem Viertel der Bevölkerung ausgegangen.

2. Organisatorisch-institutionelle und konzeptionelle Verschiebungen im »religionsunterrichtlichen Feld«

2.1 »Was ist Religionsunterricht?« Pluralität der Modelle und Lernorte in der Schweiz

Bereits der Gegenstand der vergleichenden Betrachtung erweist sich aus Schweizer Perspektive als problematisch: Was ist eigentlich mit »Religionsunterricht« gemeint (vgl. Lorenzen/Schmid 2019; Schlag 2013: 119-156)? Der einleitende Beitrag in diesem Band geht selbstverständlich von einem ordentlichen Schulfach aus, im Schweizer Kontext sind hier Differenzierungen angebracht: Zwar gibt es mit der jüngst überkantonale eingeführten, nicht bekenntnisgebundenen Fachperspektive Ethik–Religionen–Gemeinschaft (ERG) in gewisser Weise ein schulisches Pendant, allerdings bildet die Bezeichnung »Religionsunterricht« dessen fachdidaktische Ausrichtung nur unzureichend ab (vgl. Bietenhard/Helbling/Schmid 2015): Wie der Name schon sagt, handelt es sich hierbei um einen mehrperspektivisch angelegten Fachbereich³, in dem neben der religionsbezogenen auch die ethische und lebenskundliche Perspektive eine Rolle spielen.⁴ Letztere finden sich zwar auch im deutschen Religionsunterricht, dessen grundsätzlich konfessionsgebundene Anlage gibt aber eine Rahmung vor. Kurz gesagt: Innerhalb der fachdidaktischen Diskussion ist mindestens umstritten, ob der Begriff »Religionsunterricht« für ERG akzeptabel sein kann.⁵

Das schlägt sich auch in der schmalen Rezeption religionspädagogischer Literatur aus Deutschland nieder: Deren Zuschnitt wird vermutlich als unpassend empfunden, nicht zuletzt deswegen, weil man sich deutlich vom konfessionellen Modell abgrenzen möchte.⁶ Vor allem aber haben sich durch die Integration der Fachperspektive ERG in den Sachunterricht andere fachdidaktische Schnittstellen aufgetan, was zu einer Verschiebung der für das Fach maßgeblichen Diskurse führt.

Neben diesem recht neuen schulischen Pflichtbereich gibt es in vielen Kantonen⁷ einen konfessionell oder ökumenisch orientierten Religionsunterricht an der Schule, dieser ist aber oft kein ordentliches Schulfach, muss also nicht besucht werden und ist nicht versetzungsrelevant. Drittens finden sich schließlich in manchen Kantonen – u.a. in Bern und Zürich – kirchliche Bildungsangebote am Lernort Gemeinde, die im Vergleich zur kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit weit stärker formalisiert sind (verbindliche Teilnahme während der obligatorischen Schulzeit als Bedingung für Konfir-

3 Gewissermaßen ein Integrationsfach im Integrationsfach, denn ERG ist eine Fachperspektive innerhalb des sachkundlichen Fachbereichs Natur–Mensch–Gesellschaft (NMG) (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016: 5f.).

4 Vgl. das Plädoyer zur Unterscheidung der drei Perspektiven (Kilchspurger 2015: 279-294).

5 Vgl. die Differenzierung zwischen »bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht« und »Religionskunde« mitsamt unterschiedlichen didaktischen Konzepten in Bleisch 2018: 33.

6 Vgl. die diesbezügliche Anm. 1 in Bossart 2020.

7 In einem Überblick nennt Kuno Schmid (2018) für die Primarstufe 17 Kantone, die einen solchen kirchlichen Unterricht »im Rahmen der Stundentafel oder der rechtlichen Grundlagen« angeben, für die Sekundarstufe I sind es 15 Kantone. Die französischsprachigen Kantone und das Tessin werden dabei allerdings nicht berücksichtigt.

mation, festgelegte Lektionenzahl, Lehrpläne, ausgebildete Katechetinnen und Katecheten), deswegen unterrichtlichen Charakter besitzen und alltagssprachlich oftmals als Religionsunterricht bezeichnet werden.⁸

2.2 Verhältnisbestimmung und Profilierung von religionsunterrichtlichen Lernorten und Fachverständnissen in der Schweiz

Anscheinend hat die religiös-weltanschauliche Pluralisierung auf institutionell-organisatorischer Ebene in vielen Kantonen dafür gesorgt, dass der konfessionelle Religionsunterricht als mindestens ergänzungswürdiger Repräsentant religiöser Bildung angesehen wird und mit ERG ein anders organisiertes Fach an seine Seite getreten ist. Pluralisierung hat also eine doppelte Auswirkung auf die verschiedenen »Religionsunterrichte«: Sie liefert einerseits plausible Begründungen für religiöse Bildung, denn es ist offensichtlich, dass auf der gesellschaftlichen Ebene Kompetenzen »für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen« (Deutschschweizer Erziehungskonferenz 2016: 6) benötigt werden. Insofern kann man die Einführung von ERG als Stärkung des oftmals als randständig wahrgenommenen Bereichs schulischer religiöser Bildung interpretieren (vgl. Cebulj/Schlag 2014: 202–205). Andererseits gerät der konfessionelle Unterricht an der Schule damit weiter unter »Plausibilisierungsdruck« (vgl. Domsgen/Witten 2022: 31; 57), da er noch deutlicher als Spezifikum wahrgenommen wird. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Einführung von ERG bisher nicht zu einer breiten Abschaffung des konfessionellen Unterrichts an den Schulen geführt hat (vgl. Schmid 2018).

Teilweise in direkter, teilweise in indirekter Folge⁹ der geschilderten Tendenzen kommt es nun für alle Formen des Unterrichts zu unterschiedlichen Profilierungsdiskursen, die hier für ERG, den römisch-katholischen Lehrplan LeRUKa sowie die Neukonzeption der Berner »Kirchlichen Unterweisung (KUW)« beispielhaft skizziert werden.

2.2.1 ERG: Profilierung des Fachverständnisses über die Frage von Exklusion oder Inklusion der existenziellen Dimension

Zwar ist der noch junge Fachbereich ERG mit der Charakterisierung als bekenntnisunabhängiger oder auch religionskundlicher¹⁰ Unterricht aus deutscher Perspektive vermeintlich klar konturiert, innerhalb der fachdidaktisch Verantwortlichen gibt es jedoch einen kontroversen Diskurs über das »richtige« Fachverständnis: Zur Debatte stehen zwei deutlich divergierende Positionen, die hier am Beispiel einer jüngst öffentlich geführten Auseinandersetzung veranschaulicht werden sollen. Ausgangspunkt war ein Artikel des Berner PH-Dozenten Andreas Kessler. Die »zutiefst menschliche und daher existentielle Frage nach Anlass und Form von Dankbarkeit« ist dabei Grundlage für ein

8 Für den Kanton Zürich vgl. Voirol-Sturzenegger 2014.

9 Die Neukonzeption des Kirchlichen Unterrichts im Kanton Bern hängt nicht unmittelbar mit der Einführung von ERG zusammen, ist aber als Reaktion auf veränderte Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu sehen, die auch mit Pluralisierung und Säkularisierung zu tun haben.

10 Vgl. Bleisch (2018: 33–38) für eine Einschätzung zu den unterschiedlichen Begriffsverwendungen.

ERG-Unterrichtsszenario, in dem die Schülerinnen und Schüler während des Besuchs einer Wallfahrtskirche aufgefordert werden, über eigene Erfahrungen von Dankbarkeit nachzudenken und schließlich per Handy einen Dank zu verschicken (vgl. Kessler 2019: 1). Es folgte eine Replik von Petra Bleisch und Urs Schellenberg (2019), die Kesslers Beitrag in verschiedener Hinsicht kritisieren: Unter anderem werfen sie Kessler vor, im Blick auf den Gegenstand bereits eine religiöse Perspektive einzunehmen und davon ausgehend die Teilnehmenden zu vereinnahmen. Vom Standpunkt eines religionswissenschaftlichen Zugangs stellen sie neben der Erarbeitung historisch-kulturellen Wissens die Auseinandersetzung mit der Pluralität *menschlicher, zum Teil auch religiöser, jedenfalls kontextabhängiger* Konstruktionen rund um Wallfahrtskirchen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.: 2f.).

Die Debatte macht deutlich, worum sich der weitere fachdidaktische Diskurs dreht: Dürfen die religionsbezogenen Themen in ERG auch in existenzielle Impulse münden oder geht es allein um die Rekonstruktion kontextuell situierter Bedeutungszuweisung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive? Man könnte auch sagen: Verhandelt wird subjektbezogene Positionalität versus Neutralität im Fach ERG. Diese betrifft allerdings nicht nur die Frage, ob und wie Schülerinnen und Schüler angeregt werden, Stellung zu beziehen. Sie beginnt bereits mit der didaktischen Modellierung des Unterrichtsgegenstandes. Für den deutschen religionspädagogischen Diskurs sind vor allem diejenigen Spielarten von ERG interessant, die hierbei auch die Möglichkeit existenzieller Impulse einräumen (vgl. Bossart 2020). So könnten sich Anschlussmöglichkeiten an das interreligiöse Lernen (vgl. Meyer 2019) oder den Dialogischen Religionsunterricht (vgl. Knauth 2016) ergeben.

2.2.2 Der LeRUKa: Profilierung der Lernorte auf der Grundlage von Kompetenzorientierung

Angesichts der oben skizzierten Entwicklungen ergibt sich für die kirchlichen Bildungsverantwortlichen die Notwendigkeit, den konfessionellen Unterricht auch konzeptionell noch stärker zu profilieren, und zwar sowohl am Lernort Schule als auch am Lernort Gemeinde.¹¹ Besonders konturiert ist die Reaktion der römisch-katholischen Landeskirche bzw. ihrer katechetischen Institutionen: Mit dem Lehrplan für konfessionellen Religionsunterricht und Katechese (abgekürzt: LeRUKa) (vgl. Netzwerk Katechese 2017) gibt es seit 2017 ein Dokument, das die Kompetenzformulierungen für ERG explizit zur Kenntnis nimmt, in die eigene Konzeption mit einbezieht und daran anschließend eigene Kompetenzen formuliert, die nun als profilmildende Ergänzung zu ERG erscheinen.¹² Zudem sollen die beiden Lernorte Schule und Gemeinde gleichzeitig stärker voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen werden (vgl. ebd.: 13f.). Das geschieht auf der institutionell-organisatorischen Ebene durch die Bestimmung von Zielbegriffen für die verschiedenen Angebote: Beide Formen des »Religionsunterrichts« am Lernort

11 Diese Beobachtung kommt bereits in früheren Veröffentlichungen zum Ausdruck (vgl. z.B. Cebulj/Schlag 2014: 200, 204f.).

12 Das betrifft vor allen Dingen die Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. Netzwerk Katechese 2017: 10).

Schule werden unter »Bildungszielen« subsumiert, während die Katechese¹³ am Lernort Gemeinde unter dem Stichwort »Beheimatungsziele« zu stehen kommt.¹⁴ Ungeachtet der Frage, ob diese Leitbegriffe immer treffend gewählt und zugeordnet¹⁵ sowie mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung spannungsfrei zu verbinden sind,¹⁶ gelingt hier zumindest auf der Organisationsebene eine klare Zuordnung: Der konfessionelle Religionsunterricht zeichnet sich gegenüber dem staatlichen dadurch aus, dass er auf eine *pluralitätsfähige Orientierungs- und Positionierungsfähigkeit aus der römisch-katholischen Tradition heraus* im Sinne eines »mündigen Christseins« zielt, wo der staatliche Unterricht wesentlich allgemeiner auf »Toleranz« ausgerichtet ist (vgl. Netzwerk Katechese 2017: 13). Der Lernort Gemeinde, also die Katechese im engeren Sinne, ist im Gegenüber zum Lernort Schule für den Kompetenzaufbau in Sachen kirchlicher Gemeinschaft, Liturgie und Spiritualität verantwortlich (vgl. ebd.: 17; 19).

2.2.3 Die Neukonzeption der Kirchlichen Unterweisung (KUW) in Bern: Profilierung über die Abgrenzung von »Unterricht«

Der Reformprozess auf reformierter Seite stellt sich, zumindest in Bern, etwas anders dar: Hier gibt es seit den frühen 90er Jahren unter der Bezeichnung »Kirchliche Unterweisung« (meist nur abgekürzt KUW) eine Form des Kirchlichen Unterrichts, der von den ersten Klassen der Primarstufe bis zur Konfirmation in der neunten Klasse reicht und mit dem Lernort Gemeinde verbunden ist. Dadurch kommt es zu einer Überschneidung von religions- und gemeindepädagogischen Aufgabenfeldern und ihren jeweiligen Bezugsdisziplinen.¹⁷ Anders gesagt: Das für die Gemeinde als typisch geltende non-formale Lernen (vgl. Domsgen 2019: 384f., 421-463) hat oftmals unterrichtliche Züge (vgl. Kessler 2015: 20f.). In der Ausbildung der künftigen Pfarrpersonen in Bern muss daher die Unterrichtsplanung in besonderer Weise berücksichtigt werden. Dafür steht eine lange Tradition didaktischen Handwerkszeugs und entsprechende, meist deutsche fachdidaktische Literatur bereit, die allerdings vor allem für den deutschen Schulunterricht konzipiert ist und deswegen angepasst werden muss.

Die derzeit im Prozess befindliche Neukonzeption der KUW geht nun aber von einem weiten, integrativ angelegten Begriff religionspädagogischen Handelns aus, das sich von unterrichtsförmigen Formaten eher abgrenzen möchte (vgl. Reformierte Kirchen Bern–Jura–Solothurn 2020: 5; Arbeitsgruppe Religionspädagogisches Handeln Refbejuso 2020: 9). Gleichzeitig soll die bildende Funktion der verschiedenen religionspädagogischen Angebote deutlich werden, weswegen es auch nötig ist, entsprechende

13 Katechese wird im LeRUKa in einem engeren und weiteren Sinn verwendet. Katechese in einem weiteren Sinne umfasst alle sechs Kompetenzbereiche, insofern ist der Religionsunterricht an der Schule auch ein Teilbereich der Katechese; Katechese im engeren Sinne ist auf den Lernort Gemeinde und die dort zu erwerbenden Kompetenzen bezogen (vgl. ebd.: 17-19).

14 Daneben ist auch die offene Kinder- und Jugendarbeit eigens bedacht, und zwar unter dem Terminus »Entwicklungsziele« (vgl. ebd.: 13).

15 Bubmann fordert beispielsweise eine lernortumgreifende Bildungstheorie, stellt also beide Lernorte unter den Bildungsbegriff (vgl. Bubmann 2010: 23-41).

16 Vgl. die kritische Einschätzung von Englert 2016: 96.

17 In der Schweiz hat sich die Bezeichnung Gemeindepädagogik nicht etabliert. Hier spricht man von Katechetik.

Arrangements didaktisch zu reflektieren und zu planen. Für die Ausbildung von religionspädagogisch Tätigen wären also didaktische Planungshilfen vonnöten, die weniger »unterrichtlich-schulisch« orientiert sind, sondern dem Lernort Gemeinde angemessene Akzente setzen.

Das sollte nun nicht nur die Verantwortlichen auf kirchlicher Seite, sondern auch die universitäre Religionspädagogik vor die Herausforderung stellen, das Verhältnis von non-formalem Lernen und Unterricht präziser als bisher zu fassen. Es müssen Wege gesucht werden, wie eine nicht-unterrichtsförmige Art von non-formalem Lernen aussehen könnte, die die Chancen des Lernortes Gemeinde umfassend berücksichtigt, den ganzen Generationenbogen umfasst und dabei auch sensibel für Anlässe informellen Lernens ist. In Deutschland gibt es zwar mit der Entwicklung des Konfirmandenunterrichts zur Konfirmandenarbeit ein Pendant (vgl. Simojoki 2018), allerdings betrifft dies nur ein ganz bestimmtes Gefäß. In Bern bezieht sich diese Frage auf alle religionspädagogischen Angebote.

Zwischenfazit: Alle angeführten Beispiele zeigen unterschiedliche Versuche auf, Religionsunterricht an den verschiedenen Lernorten zu profilieren und dabei den besonderen Bedingungen dieser Orte gerecht zu werden. Eines wird damit auf jeden Fall erreicht: ein Reflexionsprozess darüber, was staatlich verantwortete religiöse Bildung einerseits, kirchlich verantwortete Bildung andererseits alles umfassen, wie sich die unterschiedlichen Bereiche definieren und wie ihr Zusammenspiel in konstruktiver Weise gestaltet werden sollte.

2.3 Impulse für die deutsche Diskussion: Relationierung und Profilierung der Lernorte

Vergleicht man die Schweizer Entwicklung nun mit der deutschen Diskussion, wird einmal mehr deutlich, dass auch hier rein monokonfessionelle Lösungen mit getrennten Lerngruppen am Lernort Schule unter »Plausibilisierungsdruck« geraten. Derzeit scheinen weniger religionskundliche, sondern eher kooperative Formate an ihre Stelle zu treten, wenn schon nicht in der flächendeckenden Umsetzung, so doch zumindest in der theoretischen Diskussion (vgl. Domsgen/Witten 2022: 36; Lindner et al. 2017): Zwar ist noch unsicher, ob und wie sich die kooperativen Formen entwickeln werden: Ähnlich wie in der Schweiz könnte man aber bei einer verstärkten Etablierung *religionskooperativer Modelle* bzw. des damit verbundenen interreligiösen Lernens davon ausgehen, dass genuin konfessionsbezogene, unter Umständen überhaupt *christliche Inhalte* zugunsten religionskundlicher bzw. dialogischer Unterrichtsgegenstände zurückgestellt werden müssen.

Konzeptionell bleibt die Ebene existenzieller Auseinandersetzung vor dem Hintergrund konkreter konfessioneller Traditionen weiterhin ein Leitmotiv des deutschen Religionsunterrichts (vgl. Schweitzer 2017: 47f.), allerdings ist zu vermuten, dass damit allein keine konfessionelle Identitätsbildung initiiert werden kann, wenn prägende religionsbezogene Gemeinschaftserfahrungen und der Kontakt mit gelebter Religion immer mehr Schülerinnen und Schülern fehlen.

Das hat mindestens zwei mögliche Konsequenzen für die Zukunft: Zum einen könnte es bedeuten, in der schulischen Religionspädagogik noch konsequenter auf Subjekt-

orientierung und Dialog zu setzen und die Vorstellung *konfessionell* orientierter Identitätsbildung zugunsten einer offenen Arbeit an lebensbedeutsamen Positionierungen ad acta zu legen.¹⁸ Auf diese Weise würde man sich dem oben skizzierten Verständnis von existenziellem Lernen innerhalb von ERG annähern, ohne den Bezug auf konkrete religiöse bzw. konfessionelle Traditionen und ihre Wahrheitsansprüche aufzugeben. Zum anderen wird deutlich, dass der Lernort Gemeinde zur Initiierung religiöser bzw. christlicher Sozialisation und damit einhergehender Identitäts- und Persönlichkeitsbildung wichtiger wird. Mit anderen Worten: »Mündiges Christsein« wird mehr denn je auf den Lernort Gemeinde angewiesen sein und es gilt daher, diesen auch von Seiten eher schulisch orientierter Religionspädagogik deutlicher als bisher wahrzunehmen.

3. Organisatorisch-institutionelle und konzeptionelle Verschiebungen im universitären Feld der Religionspädagogik

Auch im Hinblick auf die Verankerung des Religionsunterrichts in der universitären Religionspädagogik eignet sich die Schweiz sehr gut, um im Vergleich zu Deutschland unterschiedliche Entwicklungslinien herauszuarbeiten. Dies soll am Beispiel der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Bern verdeutlicht werden.

3.1 Religionspädagogik ohne den Lernort Schule – »quantité négligable«¹⁹?

Im Zuge von Umstrukturierungen hat sich die Berner Theologische Fakultät im Jahr 2011/2012 entschlossen, die Professur für Religionspädagogik aufzugeben und diesen Bereich in die Abteilung für Seelsorge und Religionspsychologie zu integrieren. Das Stellengesäß einer teilzeitlichen Dozentur für Religionspädagogik blieb erhalten. Aus deutscher Perspektive mag dies ungewöhnlich erscheinen, weil die Religionspädagogik dort wegen der damit verbundenen Lehramtsausbildung institutionell einen hohen Stellenwert besitzt. In der Schweiz war die Zuständigkeit für das Lehramt schon bislang weniger konturiert ausgebildet und ist spätestens seit der Einführung von ERG fast vollständig an die Pädagogischen Hochschulen ausgelagert. Die spezifische Ausbildungsfunktion im Blick auf Religionsunterricht bezieht sich damit – zumindest in Bern – vor allem auf den Kirchlichen Unterricht. Für diesen Unterricht sind aber nicht nur die Pfarrerrinnen und Pfarrer verantwortlich, sondern auch Katechetinnen und Katecheten und weitere Mitarbeitende. Deren Ausbildung liegt in der Hand der Reformierten Kirchen Bern–Jura–Solothurn. Damit reduziert sich die »Klientel« der universitären Religionspädagogik in Bern vor allem auf die künftigen Pfarrerrinnen und Pfarrer, die sich mit der Aufgabe des Unterrichts nicht immer identifizieren und deren Unterrichtspensum im späteren Berufsalltag sehr unterschiedlich ausgelegt ist.

Zwischenfazit: Als Dozentin der Religionspädagogik in Bern steht man in puncto Religionsunterricht eigentlich »zwischen den institutionellen Stühlen«, übernimmt aber dennoch für alle Bereiche wichtige Funktionen. Der Kontakt zum Lernort Schule ist nur

18 Für Ersteres vgl. z. Bsp. Riegel 2018: 155, für Letzteres vgl. Lorenzen 2020.

19 So die Einschätzung in Kessler (2015: 22; H. i. O.).

mehr indirekt gegeben, insofern PH-Studierenden mit dem Fach ERG bislang noch Teile ihres Curriculums an der Fakultät absolvieren. Diese betreffen aber nicht den fachdidaktischen Bereich im engeren Sinne. Für den gymnasialen Bereich gibt es keine *fachdidaktische* Ausbildungsaufgabe, gleichwohl gilt die Dozentur als universitäre Ansprechpartnerin für Kommissions- und Gremientätigkeit. Am deutlichsten ist die »Zuständigkeit« für den Lernort Gemeinde, wo sich aber, wie beschrieben, eine ganz eigene Art von Religionsunterricht findet.

3.2 Impuls für die deutsche Diskussion: Sensibilisierung für religionspädagogische »Kontaktflächen« jenseits von Schule

Inwiefern kann man nun von dieser Situationsschilderung Impulse für die deutsche Diskussion ableiten? Zunächst einmal ist mir persönlich deutlich geworden, wie viel in Deutschland von der Verbindung des Fachs mit dem Lernort Schule abhängt. Insofern liegt es im Interesse der deutschen Religionspädagogik, diese Bildungsverantwortung auch in den anstehenden Diskussionen zur Reform des Religionsunterrichts nicht aufs Spiel zu setzen. Allerdings, und hier liegt unter Umständen Konfliktpotential, ist dies nur dann gewährleistet, wenn die Ausrichtung des Lehrangebots an den Universitäten auch zum jeweils favorisierten Modell des Religionsunterrichts passt. Wenn sich also, wie oben spekuliert, zunehmend kooperative Formate etablieren, rückt mindestens die ökumenische bzw. konfessionell-kooperative, vermutlich aber auch die interreligiöse Dimension stärker in den Vordergrund. »Klassisch« ausgestattete Institute und Fakultäten könnten dann ins Hintertreffen geraten gegenüber Einrichtungen, die bereits jetzt beginnen, diesen dialogischen Ausrichtungen auch institutionell mehr Raum zu geben: durch stärkere Integration von Angeboten konfessionell-kooperativer Module, durch Anbindung an islamische Ausbildungsstätten oder ähnliche kooperative Einrichtungen auf Universitätsebene.²⁰ Konflikthaft sind solche Transformationen deswegen, weil sie vermutlich auf Kosten »traditioneller« Ausstattungen gehen werden. Der Diskussionsprozess ist bereits angestoßen (vgl. z.B. Marksches 2020).

Auf der anderen Seite zeigt der Fall Bern mit seinen vielfältigen institutionellen Schnittstellen, dass es auch jenseits des Lernortes Schule gute Gründe für eine starke Religionspädagogik gibt, dass man diese aber bewusst bedenken, entfalten und in den Vordergrund stellen muss. Insofern stellt der »Verlust« des Lernortes Schule auch einen Gewinn dar. Einen Bereich möchte ich hier im Sinne eines Desiderats kurz skizzieren.

3.3 Öffnung für andere praktisch-theologische Disziplinen und Handlungsfelder: das Beispiel einer seelsorglich sensiblen Religionspädagogik

Das Beispiel Bern bietet auf universitär-institutioneller Ebene insofern eine interessante Konstellation, als durch die Integration der Religionspädagogik in die Professur für Seelsorge und Religionspsychologie auch die Frage nach »inhaltlichen« Schnittmengen der beiden Fächer deutlich zum Vorschein kommt. Damit rückt, allgemein gespro-

²⁰ Vgl. u.a. die Beispiele in Käbisch et al. 2020.

chen, das Verhältnis der Religionspädagogik zu den praktisch-theologischen Nachbarfächern, also Homiletik/Liturgik einerseits, Seelsorge andererseits, stärker in den Vordergrund.

In Deutschland kommt hinsichtlich der Poimenik fast nur die Schulseelsorge in den Blick – ein Feld, das sich in den letzten Jahren zunehmend etabliert hat. In der Schweiz gibt es teilweise ebenfalls Angebote von Schulseelsorge, strukturell und als religionspädagogisch ausgewiesenes TheorietHEMA tritt dieser Bereich aber im Vergleich zu Deutschland kaum in Erscheinung, was auch mit den kantonal sehr unterschiedlichen Traditionen des Religionsunterrichts bzw. kirchlicher Präsenz am Lernort Schule zusammenhängt.

Deshalb ist es notwendig, die Frage nach dem Überschneidungsbereich von Religionspädagogik und Seelsorge viel grundsätzlicher auszuloten und nicht auf Schulseelsorge zu beschränken. Dies kann hier nur als Desiderat benannt werden. Ein vertieftes Nachdenken böte aber für die Religionspädagogik die Chance, die oben beobachtete Fokussierung auf »Unterricht« zu überwinden und die allgemeinen religionspädagogischen Leitbegriffe von Bildung, Erziehung und Sozialisation durch Motive zu erweitern, die sowohl pädagogisch als auch poimenisch anschlussfähig sind. Der von Michael Domsgen (2019: 13-16) reflektierte Terminus des Empowerment könnte ein Beispiel hierfür sein, ebenso wie der von Matthias Günther (2010: 100-108) ins Spiel gebrachte Begriff der »Ermutigung«.

Insgesamt gilt, dass eine nähere Beschäftigung mit dem bislang eher wenig beachteten Bereich der Kinder- und Jugendseelsorge (vgl. Günther 2018: 7) den Blick schärfen könnte für die Verschränkung religionspädagogischer und poimenischer Perspektiven im religionspädagogischen Berufsalltag – nicht zuletzt als eine Dimension im Religionsunterricht selbst (vgl. Horstmann 2020: 152-166).

4. Fazit: Anregungen für den deutschen Diskurs

Aus den geschilderten Reaktionen auf religiös-weltanschauliche Pluralisierung in der Schweiz lassen sich für Deutschland folgende Anregungen entnehmen:

- a) Eine weitere Öffnung des »konfessionellen« Religionsunterrichts an der Schule: einerseits in Richtung konfessionell- und religionskooperativer Formen, andererseits durch bewusstre Integration allgemein-existenzieller Fragestellungen, die den Schülerinnen und Schülern auch konstruktive Positionierungen außerhalb der jeweiligen Bezugsreligion oder -konfession ermöglichen.
- b) Eine stärkere Berücksichtigung, Wertschätzung und Förderung des Lernortes Gemeinde in seinem identitätsbildenden Potenzial: Auf universitärer Ebene betrifft dies z.B. eine stärkere Vernetzung mit und Zurkenntnisnahme von gemeindepädagogischer Forschung seitens der eher schulisch orientierten Religionspädagogik. Damit verbunden wären gemeinsame Forschungsprojekte, die unterschiedliche Formen des Lernens an den jeweiligen »Orten« gezielt modellieren, empirisch untersuchen und daraus handlungsorientierende Schlussfolgerungen ziehen. Dies impliziert zugleich ein integratives Fachverständnis.

- c) Eine Öffnung hin zu den praktisch-theologischen Nachbardisziplinen könnte dafür sensibilisieren, »klassische« religionspädagogische Aufgabenfelder, also das Lehren und Lernen, stärker in der Verflechtung mit den anderen beiden Vollzugsformen des christlichen Glaubens wahrzunehmen – mit Christian Grethlein gesprochen: im Miteinander von gemeinschaftlichem Feiern (Liturgik) und Hilfe zum Leben (Poimenik) (vgl. Grethlein 2012: 508-586), auch in ihrem bewussten Einbezug von religiöser Pluralität und Säkularität (für die Seelsorge vgl. Noth/Wenz/Schweizer 2017).
- d) Am Ende eine kritische Bemerkung: Das Beispiel Schweiz zeigt auch, dass eine zunehmende »Kulturalisierung« des schulischen Religionsunterrichts dazu führen kann, dass der Theologie der Einfluss auf diesen Lernort entzogen wird. Die oben propagierte Öffnung für die allgemein-existenzielle Ebene von Sinnfragen birgt diese Gefahr schleichender Distanzierung ebenfalls. Eine Herausforderung wird es deswegen sein, die Verbindung von religiös-konfessioneller Positionalität und allgemein-existenziellen Sinnfragen didaktisch doppelgleisig zu gestalten, sodass die bildende Funktion religiöser Wahrheitsansprüche – und damit die Anbindung an die Theologien – weiterhin plausibel bleibt.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Religionspädagogisches Handeln Refbejuso (2020): Kirchliche Religionspädagogik im Veränderungsprozess. Dokumentation des Analyseprozesses, der der Entwicklung des Konzeptentwurfs vorausging bzw. ihn begleitet hat. https://rph.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/PDF-Downloads/RpH_Analyse_Prozess.pdf
- Bietenhard, Sophia/Helbling, Dominik/Schmid, Kuno (Hg.) (2015): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep verlag.
- Bleisch, Petra (2018): »Religion(en)« im neuen Integrationsfach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) zwischen Fachdidaktik(en) und Bezugsdisziplin(en)«, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 32-47.
- Bleisch, Petra/Schellenberg, Urs (2019): »Wallfahrtskirchen stellen Fragen nach Dankbarkeit? Eine Widerrede zu einem Beitrag von Andreas Kessler«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bleisch-schellenberg-wallfahrtskirchen/>
- Bossart, Rolf (2020): »Spannungsfelder und Probleme im Fach ERG. Thesen für ein reicheres Fachverständnis als Teaching of Existence«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bossart-spannungsfelder-probleme-erg/>
- Bubmann, Peter (2010): »Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/2, S. 23-41.
- Bundesamt für Statistik (2020): Sprachen und Religionen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html>

- Cebulj, Christian/Schlag, Thomas (2014): »Der Schweizer Lehrplan 21 – eine (nicht nur) ökumenische Herausforderung«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2, S. 198-106.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hg.) (2016): Lehrplan 21. Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Domsgen, Michael (2019): Religionspädagogik (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8), Leipzig: EVA.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Englert, Rudolf (2016): »Religiöse Bildung zwischen Emotionalität und Rationalität. Ein neuer Blick auf das Verhältnis der Lernorte Schule und Gemeinde«, in: Stefan Altmeyer/Gottfried Bitter/Reinhold Boschki (Hg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der »flüchtigen Moderne«, Praktische Theologie heute, Band 142, Stuttgart: Kohlhammer, S. 95-102.
- Evangelische Kirche Deutschland (2020): Christ*innen in Deutschland. Statistik zur Evangelischen Kirche in Deutschland. <https://www.ekd.de/statistik-kirchenmitglieder-17279.htm>
- Grethlein, Christian (2012): Praktische Theologie, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Günther, Matthias (2010): »Ermutigung als seelsorgerliche Dimension schulischer und außerschulischer Religionspädagogik«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/2, S. 100-108.
- (2018): Jugendentseelsorge. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Göttingen: V&R.
- Horstmann, Kai (2020): »Religion an der Schule. Zum Verhältnis von Unterricht und Seelsorge«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/2, S. 152-166.
- Käbisich, David et al. (Hg.) (2020): Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/2, Berlin: de Gruyter.
- Kessler, Andreas (2015): »Die heterogene Landschaft des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz. Überblick, Analysen, Ausblicke«, in: Andreas Kessler/Isabelle Noth (Hg.): Lernen in Freiheit. Herausforderungen und Chancen des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz, Zürich: TVZ, S. 11-26.
- (2019): »Wallfahrtskirchen: Nachdenken über Dankbarkeit. Eine kurze Intervention im Rahmen einer Exkursion oder Schulreise«, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-wallfahrtskirchen/>
- Kilchsperger, Johannes Rudolf (2015): »Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Fachanliegen und Kompetenzbereiche«, in: Sophia Bietenhard/Dominik Helbling/Kuno Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep verlag, S. 279-294.
- Knauth, Thorsten (2016): »Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle«, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>

- Lindner, Konstantin et al. (Hg.) (2017): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Lorenzen, Stefanie (2020): *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse junger Erwachsener, (= Praktische Theologie heute, Band 174)*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzen, Stefanie/Schmid, Kuno (2019): »Art. Religionsunterricht in der Schweiz«, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200639/>
- Markschies, Christoph (2020): »Die Zukunft der Fakultäten«, in: *zeitzeichen*. <https://zeitzeichen.net/node/8667> (13.11.2020).
- Meyer, Karlo (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen: V&R.
- Netzwerk Katechese (Hg.) (2017): *Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz*. https://www.reli.ch/wp-content/uploads/2018/05/170912_Lehrplan-Einzelseiten.pdf
- Noth, Isabelle/Wenz, Georg/Schweizer, Emmanuel (Hg.): *Pastoral and Spiritual Care Across Religions and Cultures. Seelsorge und Spiritual Care in interkultureller Perspektive*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Reformierte Kirchen Bern–Jura–Solethurn (2020): *IMPULS. Hören – glauben – handeln. Entwurf Konzept Religionspädagogisches Handeln zuhanden der Themenkonferenzen im Herbst 2020*. https://rph.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/PDF-Downloads/20200330_Konzept_RpH_Refbejuso_v7_zuhanden-Konferenzen.pdf
- Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlag, Thomas (2013): »Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz«, in: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hg.): *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*, Göttingen: V&R, S. 119-156.
- Schmid, Kuno (2018): »Die Umsetzung des Fachbereichs ERG in den 21 Kantonen. Eine aktualisierte Übersicht per Oktober 2018«, in: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-umsetzung-erg-21-kantone/>
- Schweitzer, Friedrich (2017): »Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht«, in: Lindner et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*, S. 41-54.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2019): *Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten 2019*. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2020/2020-106a-DBK_Flyer_Kirchliche-Statistik_2019.pdf
- Simojoki, Henrik (2018): »Art. Konfirmandenunterricht/Konfirmandenarbeit«, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100211/
- Voirol-Sturzenegger, Rahel (2014): *Kirchliche Religionspädagogik in der Schweiz. Reformierte Perspektiven am Beispiel des Zürcher Religionspädagogischen Gesamtkonzepts (rpg)*, Zürich: TVZ.