

Die Relevanz religionswissenschaftlicher Kompetenz für das Fach «Religionen-Kulturen-Ethik»

Dorothea Lüddeckens

Noch ist manches offen im Hinblick auf das geplante Fach «Religionen-Kulturen-Ethik». Einigkeit herrscht wohl aber bei dem *Ziel* dieses Faches, dem Ziel Schüler*innen «Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen» zu vermitteln,ⁱ damit sie für die Herausforderungen unserer Zeit zu mündigen Bürger*innen einer pluralen, demokratischen Gesellschaft werden.ⁱⁱ

Ich selbst beziehe mich im Folgenden explizit auf einen obligatorischen Unterricht an säkularen Gymnasien, mit religionswissenschaftlich basierten Inhalten und einer religionswissenschaftlich ausgerichteten Fachdidaktik.

Damit stellen sich folgende Fragen: Welche spezifisch religionswissenschaftlichen Kenntnisse bzw. Kompetenzen sind in Anbetracht des genannten Zieles *so* relevant für die Ausbildung mündiger Erwachsener mit einer Maturität, dass sie obligatorisch mit einem gewissen Mindestumfang in die gymnasiale Stundentafel eingeplant werden sollten?

Und warum kann die Vermittlung dieser Kenntnisse bzw. Kompetenzen nicht, oder nur begrenzt, an andere Fächer delegiert werden?

Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen

1. notwendigen Fachkenntnissen, deren Vermittlung sicherlich zum Teil von anderen Fächern übernommen werden kann, etwa Kenntnisse über die Geschichte von Christentum und Islam im Geschichtsunterricht. Wesentliche Anteile werden hier jedoch keinen Platz finden, so z.B. die Vermittlung von sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf den zeitgenössischen Islam, die politisch auch in nächster Zeit von erheblicher Bedeutung bleiben dürften.
2. bestimmten Kompetenzen, die sich vor allem auf den *Umgang mit* Informationen, *auf die Perspektive* auf bestimmte Sachverhalte beziehen. Diese Kompetenzen lassen sich zum einen besonders gut im Hinblick auf religions- und kulturbezogene Unterrichtsthemen erlernen, zum anderen liegen sie genau in dem Kompetenzbereich, in dem die Religionslehrkräfte, die in der Religionswissenschaft ausgebildet werden, Spezialist*innen sind. Diese Kompetenzen sind zugleich, auch über den Bereich von Interkulturalität hinaus, entscheidende Ressourcen für eine mündige Partizipation an der Gesellschaft. Ich werde im Folgenden jeweils darauf hinweisen.

Im Folgenden werde ich mich auf diesen zweiten Bereich konzentrieren und drei spezifisch religionswissenschaftlich erworbene Kompetenzen kurz thematisieren.

Kompetenz der gegenstandsfokussierten Annäherung

Das Gymnasium hat nicht den Auftrag auf eine spezifische Berufsausbildung vorzubereiten, sondern vielmehr Kompetenzen zu vermitteln, die in vielen Berufsfeldern, sowie in der

Gesellschaft als Ganzer von hoher Relevanz sind. Dazu gehört in der Schweiz zunehmend die Kompetenz Diversität nicht nur auszuhalten und zu dulden, sondern auch zu gestalten und in vielen Fällen überhaupt erst einmal wahrzunehmen.

Neues bewerten wir aufgrund unserer eigenen Raster und Muster, die wir von der Welt haben, auf der Basis unserer Wertmassstäbe und bisherigen Erfahrungen.

Vor Jahren erklärte mir eine reformierte Professorin, das orthodoxe Christentum sei wegen seines «Bilderkultes» primitiver als das reformierte Christentum und vor einigen Monaten erklärte mir ein buddhistischer Kollege, der Buddhismus sei fortschrittlicher als das Christentum, da buddhistische Meditationspraktiken mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen übereinstimmen. Beide urteilten aufgrund ihrer eigenen Massstäbe, für beide war «Rationalität» ein wichtiges Kriterium -

und beide waren nicht fähig die inneren Logiken, Strukturen, Narrative etc. der jeweils anderen religiösen Praxis und Weltsicht überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn zu verstehen. Beide verfügten nicht über eine Kompetenz, die im religionswissenschaftlichen Kontext mit dem methodologischen Agnostizismus verbunden wird, eine Kompetenz, die wir genereller als eine Kompetenz der gegenstandsfokussierten Annäherung bezeichnen können. Entscheidend für diese Kompetenz ist wiederum die Fähigkeit zu einer spezifischen Selbstdistanzierung. Das bedeutet die Fähigkeit Sachverhalte, Personen und Narrative in ihren *eigenen* Zusammenhängen, inneren Logiken etc. zu verstehen und zumindest zunächst *für sich* auch gleichberechtigt neben anderen – auch den eigenen - bestehen zu lassen.

Der Fokus richtet sich demnach *nicht an der eigenen* Perspektive, sondern an den Narrativen des betrachteten Gegenstandes aus. Hier geht es um eine Kompetenz im *Umgang* mit Weltansichten und Erfahrungen, die den eigenen eventuell grundlegend fremd sind oder sogar widersprechen.

Im Hinblick auf die Geschichtspädagogik lässt sich dies verdeutlichen.ⁱⁱⁱ Geschichtslehrkräfte sind durch ein Studium geprägt, das die europäische Geschichte im Zentrum hat. Von daher gewinnt dann auch z.B. die Geschichte Ägyptens Bedeutung im Studium, da das ägyptische Altertum für die Europäische Geschichte wesentliche Bedeutung hat. Die Geschichte der Azteken hingegen dürfte im Curriculum der UZH für angehende Geschichtslehrkräfte kaum vorkommen. Das ist auch durchaus berechtigt, u.a. weil für unser Selbstverständnis die ägyptische Geschichte vermutlich relevanter ist als die aztekische. Aber es braucht heute eben neben der Reflexion eigener Perspektiven auch eine globale Perspektive, bei der nicht eine Tradition den Fokus auf die anderen notwendigerweise bestimmt.

Religionswissenschaft studieren bedeutet, dass die ägyptischen, aztekischen und europäischen Kulturen auf gleicher Ebene stehen. Das Fach und sein Curriculum stellen nicht eine Tradition ins Zentrum, sondern sehen vom Prinzip her jegliche religiöse Kultur auf Augenhöhe mit allen anderen. Genau diese Sozialisation führt auf dem Boden des methodischen Agnostizismus zu einer gegenstandsfokussierten Annäherung, die die eigene Verortung nicht zum Massstab der Suche und Beurteilung von anderem macht. Nicht das eigene Narrativ, die eigenen Werte und

Masstäbe bestimmen die Annäherung, sondern die Narrative des Gegenstandes bestimmen die Annäherung an ihn.

Beides ist heute wichtig: Die auf das Eigene fokussierte Reflexion unter Einbezug anderer Perspektiven, die im Kontext von Identität und Identitätsfindung zentral ist: Was heisst es Europäerin zu sein bzw. zur Schweizer Gesellschaft zu gehören?^{iv} Und die globale Perspektive, die *keine* bestimmte Kultur ins Zentrum stellt und zum Masstab der anderen macht. Und genau hier setzt auf der Grundlage einer Selbst-distanzierung die Kompetenz der gegenstandsfokussierten Annäherung an, die im Fach «Religionen-Kulturen-Ethik» in ihren Grundlagen angelegt werden kann.

Selbstverständlich können Lehrkräfte für das Fach «Religionen-Kulturen-Ethik» nicht in sämtlichen Bereichen von Religionen, Kulturen und Ethik und sämtlichen damit zusammenhängenden Sachfragen inhaltlich kompetent sein. Aber ihre Kompetenz einer gegenstandsfokussierten Annäherung und Selbst-distanzierung ermöglicht es ihnen bestimmte Fragen überhaupt erst zu stellen, nach möglichen Perspektiven auf einen Gegenstand überhaupt erst zu suchen, die im übrigen auch in anderen Fächern so in der Regel nicht erfragt werden.

Nehmen wir ein Beispiel aus der Lebenswelt von Schweizer Schüler*innen: den Diskurs um das islamische Kopftuch und die entsprechende Praxis. Ich kann mich gut daran erinnern, wie ich mir selbst, u.a. aufgrund meiner eigenen feministischen Einstellung und meinen am Individualismus orientierten Werten, in meiner Einschätzung dieses Kleidungsstückes sehr sicher war. Die von mir beschriebene und in der Religionswissenschaft permanent trainierte Kompetenz führte später bei mir allerdings dazu diese Praxis nicht nur als mögliches Unterdrückungsinstrument zu sehen, sondern auch als Emanzipationspraxis, Selbstbestimmungs- und Statussymbol, selbstgewählte spirituelle Ressource etc.

Um diese Innenperspektiven zu erfassen muss eine Lehrkraft nicht bereits über eine breite Sachkenntnis verfügen, sondern – um in unserem Kontext zu bleiben, sie muss z.B. auf die Idee kommen können, nach islamischen feministischen Ansätzen zu suchen. Hier wird sie dann sowohl Kritikerinnen als auch Befürworterinnen des Kopftuches antreffen.

Diese Ansätze können einer Gymnasialklasse ebenso vorgestellt werden, wie Schüler*innen aufgefordert werden können selbst in sozialen Medien inner-islamische Debatten von Jugendlichen zu entdecken. Ziel wäre es hier eine Vielfalt von Perspektiven zu eröffnen, die im Idealfall mit historischen, soziologischen oder psychologischen Aspekten durch die Lehrkraft aufgegriffen und erläutert werden können.

Nun finden sich in unserer Gesellschaft durchaus auch anti-christliche oder die «westliche Gesellschaft» pauschalisierende und problematische Ansichten. Auch hier braucht es diese Kompetenz um «die Christen» nicht als Götzendiener zu verdammen oder «den Westen» als materialistischen Sündenpfuhl zu diagnostizieren.

Ein weiteres Beispiel wären die jüdischen Speiseregeln. An ihnen lässt sich zeigen, dass eine einseitige Übernahme bestimmter innerreligiöser Narrative oder die Orientierung an bestimmten Lehrmeinungen wenig adäquat ist. So wie nicht kopftuchtragende Musliminnen bisweilen als nicht «ernsthaft» religiös angesehen werden, so werden oft pragmatische und flexible

Umgangsweisen mit den jüdischen Speiseregeln als «nicht wirklich richtig» diagnostiziert, wenn nicht sogar als «Beschiss» empfunden. So erklärte mir eine 15 jährige, die gerade in der Schule eine Unterrichtseinheit zum Judentum gehabt hatte, mein jüdischer Gast Joel sei wohl «nicht wirklich gläubig», da wir zusammen in meiner unkoscheren Küche z’Nacht gegessen hatten. Würde man dieses Thema im Unterricht aufgreifen, gäbe es hier die Notwendigkeit die verschiedenen Formen von Religiosität zu thematisieren. Übertragen werden kann dies dann z.B. auch auf verschiedene Formen kultureller oder nationaler Identität.

Mit der Kompetenz der gegenstandsfokussierten Annäherung können Sachverhalte in ihrer eigenen Logik verstanden werden, wobei sich diese eben *nicht* an externen oder auch internen anderweitigen Normen zu orientieren hat und auch interne Diversität immer mitdenkt.^v Will man negative Verzerrungen vermeiden, so sind islamische Überzeugungen nicht aus einer christlichen Perspektive zu verstehen oder zu unterrichten, die Rituale des tibetischen Buddhismus oder christliche Mystiker *nicht* mit den Massstäben eines aufgeklärten Rationalismus.^{vi, vii}

Andersartigkeit muss nicht nur konstruktiv reflektiert werden können, wenn sie offensichtlich ist, sondern auch als *Möglichkeit* antizipiert werden können.

Stellen wir uns eine junge Medizinstudentin vor, die im Praktikum fassungslos vor einem unwilligen Patienten steht, der sich weigert eine vom Oberarzt empfohlene Therapie zu verfolgen. Die offensichtliche Differenz zwischen ihr und dem Patienten ist deutlich, dass dahinter jedoch ein grundlegend anderes Körperverständnis, eine andere Wertung von Leben und Tod steht, das ist weder Arzt noch Studentin klar. Für beide erscheint es so selbstverständlich, dass psychisch gesunde Menschen das Leben dem Tod vorziehen, dass sie noch nicht einmal die Fragen stellen, die ein Verständnis des Patienten ermöglichen würden.

Die Kompetenz der Toleranz ist in unserer heutigen Gesellschaft fraglos nicht nur erwünscht, sondern absolut notwendig^{viii} und eine konstruktive Toleranz erfordert heute die Kompetenz Differenzen und fremde Rationalitäten, seien diese religiös oder nicht, eben nicht nur auszuhalten, sondern auch bereit und fähig zu sein, diese in ihren eigenen Bezügen zu verstehen, um konstruktiv mit Differenzen in einer pluralen Gesellschaft umgehen zu können. Das wiederum muss Kritik nicht ausschliessen.

Neues bewerten wir aufgrund unserer eigenen Raster und Muster und genau deshalb muss diese Kompetenz der gegenstandsfokussierten Annäherung eingeübt werden, sie ist keineswegs naturgegeben, sondern eine Kulturleistung, sie muss gewissermassen zu den uns zur Verfügung stehenden «Rastern» des Verstehens hinzugewonnen werden. Das braucht Zeit und es muss von Lehrkräften vermittelt werden, die in diesem Zugriff auf die Welt intellektuell sozialisiert wurden.

Kompetenz zu differenzieren und zu kontextualisieren, statt zu essentialisieren

Die zweite Kompetenz, die der Unterricht in Religionen und Kulturen am Gymnasium vermitteln sollte, ist die Kompetenz zu differenzieren und zu kontextualisieren, statt zu essentialisieren.^{ix} Auch hier wird etwas anhand von Religion und Kultur eingeübt, das aber grundsätzlich weit darüber hinaus relevant ist. Die psychologische Forschung bietet weitreichende Studien, auch zu der Erkenntnis, dass essentialisierendes Denken bereits in der frühen Kindheit beginnt und welche positiven, aber auch negativen Konsequenzen daraus entstehen, z.B. durch die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen.^x

Es geht um die Fähigkeit der Lehrkräfte und der Schüler*innen, einen religions- und oder kulturbezogenen Gegenstand nicht essentialisiert und stereotyp,^{xi} sondern in konkreten Kontexten darzustellen.^{xii}

Der Satz «Muslime trinken keinen Alkohol» ist falsch. Der Satz «Christen gehen am Sonntag in die Kirche» ist mindestens ebenso falsch. Meine Freundin Yasmine trinkt Alkohol und trägt kein Kopftuch, mein Freund Tom geht höchstens an Weihnachten und Karfreitag in die Kirche, beides fällt selten oder nie auf einen Sonntag. Ist Yasmine keine Muslimin, Tom kein Christ? Beide Äusserungen, «Muslime trinken keinen Alkohol», «Christen gehen am Sonntag in die Kirche», sind Ausdruck von Idealen oder Ausdruck bestimmter Lehrmeinungen – der Realität entsprechen sie nicht. Korrekt müsste es z.B. eher heissen, wie Urs Schellenberg schreibt: «dass an Sonntagen christliche Gottesdienste stattfinden, diese aber tatsächlich nur von einer kleinen Minderheit der Kirchenmitglieder besucht werden – die Mitglieder es jedoch mehrheitlich begrüssen, dass es diese gibt.»^{xiii} Nun sind die genannten Beispiele eher harmlos, aber wenn das Ziel des Unterrichtes «Religionen-Kulturen-Ethik» ein Beitrag zum gelingenden Zusammenleben sein soll, dann brauchen wir auch realitätsbezogene Bilder voneinander und keine Prototypisierungen.

Selbstverständlich sind alle guten Lehrkräfte im Idealfall fähig eigene Vorurteile zu reflektieren. Vorurteile, Stereotypen, ja auch Prototypen im Fall von Religionen und Kulturen scheinen jedoch besonders tief zu sitzen. Sie sind zudem besonders problematisch und doch zugleich offensichtlich besonders naheliegend, weshalb sie gerade in diesem Unterrichtsfach besonders gut in den Blick genommen werden können und müssen.

So muss z.B., um noch einmal Urs Schellenberg zu zitieren, gut überlegt werden, woran sich die Verallgemeinerung orientiert, «an stereotypen Bildern (Juden tragen schwarze Hüte und lange Schläfenlocken) an theologisch normativen Aussagen (Juden dürfen kein Schweinefleisch essen) oder an [einer] empirisch deskriptiven Darstellung (auch für die Mehrheit der Schweizer Jüd*innen ist Jom Kippur der höchste religiöse Feiertag)»^{xiv}.

Wir brauchen Muster, Verallgemeinerungen, um Neues einordnen zu können und zugleich ist es der Anspruch gerade einer gymnasialen Bildung, jungen Menschen Komplexität zu vermitteln: Die Fähigkeit zu differenzieren, Stereotypen kritisch zu hinterfragen und Einzelfälle zu kontextualisieren. Die entsprechende Kompetenz kann im Fach «Religionen-Kulturen-Ethik» erlernt werden. Sie bietet eine intellektuelle Ressource, auch für andere Lebensfelder, auf die sie übertragen werden kann, wie z.B. auf homophobe Urteile wie «Homosexuelle sind pädophil»

oder rassistische Urteile wie «Schwarze sind aggressiver als Weisse», aber auch auf Generalisierungen wie «Frauen können mit Kindern umgehen» oder «Männer sind herrschsüchtig».

Kompetenz der systematischen Perspektive

Die dritte Kompetenz möchte ich nur kurz behandeln. Sie steht in engem Zusammenhang der beiden schon genannten: es geht um die Kompetenz eine systematische Perspektive einnehmen zu können, die sowohl eine Metaperspektive beinhaltet, als auch den Vergleich ermöglicht.

Wir vergleichen und systematisieren permanent, Neues, mit schon Bekanntem, uns selbst mit den Kollegen, die eigenen Kindern mit den Kindern anderer Leute.

Aufgabe der gymnasialen Bildung ist es, junge Menschen darin auszubilden im Hinblick auf Sachfragen systematisch vergleichen zu können. Es geht darum zu lernen Äpfel mit Äpfeln und nicht mit Birnen zu vergleichen, wie es zur Grundausstattung des Populismus gehört. So zum Beispiel eben *nicht* das friedliebende *Ideal* der Religion A mit der hässlichen Fratze der Gewaltpraxis in der Religion B zu vergleichen. Zugleich geht es darum, Bezüge herstellen zu können, zu realisieren, dass religiös begründeter Terror sich in verschiedenen religiösen Traditionen findet, nicht nur im Islam, sondern auch im Buddhismus und im Christentum.

Auch diese Kompetenz kann vornehmlich *und explizit* im Fach «Religionen-Kulturen-Ethik» geschult werden und wirkt zugleich weit über den Gegenstand Religion und Kultur hinaus. Die Kompetenz der systematischen Perspektive gehört ebenfalls notwendig zu einer zeitgemässen gymnasialen Bildung, die intellektuelle Ressourcen gegen den Populismus vermitteln möchte.

Exkurs zur Frage der «religiösen Mündigkeit» und der Vermittlung von «Erfahrungen»

Im Hinblick auf Religion denken viele, es solle um die Kompetenz gehen selbst «religiös mündig» zu sein.^{xv} Versteht man darunter die Kompetenz selbst religiöse Entscheidungen, z.B. für oder gegen eine bestimmte Form von Religiosität, treffen zu können, so mag diese Kompetenz zwar wünschenswert sein, das Ziel eines obligatorischen Fachs «Religionen-Kulturen-Ethik» an einer säkularen Schule darf (und kann) sie jedoch nicht sein. Eine Kompetenz religiöser Mündigkeit wird – und schon dies ist symptomatisch – je nach weltanschaulicher (ob religiös oder nicht) Haltung anders aussehen. Diese Kompetenz der religiösen Mündigkeit ist nicht die Aufgabe eines säkularen Schulwesens, mehr noch, sie darf nicht erklärtes Ziel eines obligatorischen Unterrichtes sein.

Alles, was über die Bildung eines grundsätzlich mündigen Menschen hinaus geht, unabhängig davon, ob es sich hierbei um Mündigkeit im Hinblick auf Politik, Ernährung, Religion oder Kleidungsstil handelt, und auf eine spezifisch *religiöse* Mündigkeit zielt, bräuchte selbst religiöse Wertsetzungen. Und genau diese sind im öffentlichen Gymnasium fehl am Platz. Hier müssen sich Eltern darauf verlassen können, dass ihre Kinder eben gerade *keine* religiöse Bildung erhalten. Auch den Begriff der «religiösen Kompetenz» halte ich daher für hoch problematisch im Hinblick auf den obligatorischen Religionsunterricht bzw. für irreführend.

Wird für das Unterrichtsfach Religionen-Kulturen-Ethik die Möglichkeit einer religiösen Positionierung der Lehrperson eingeräumt oder sogar erwünscht, so muss damit gerechnet werden,

dass Lehrpersonen auch folgende, religiöse Aussagen im Unterricht tun können: «Nach meiner religiösen Auffassung kommen homosexuelle und Menschen, die einen Suizid begangen haben in die Hölle». Oder etwas abgeschwächt: «... diese Menschen begehen schwere Sünden und Gott hat das verboten», «nach meiner religiösen Überzeugung, hat Gott ein Volk ganz besonders vor allen anderen ausgewählt- Menschen die nicht zu meinem Volk und meiner Religion gehören, sind für mich Heiden». «Ich glaube fest daran, dass Menschen nur eine Beziehung zu Gott haben können, wenn sie sich zu Jesus Christus als ihrem persönlichen Herrn bekennen». «Ich bin überzeugt, dass die Geburt eines behinderten Kindes, auf sein vorgeburtliches (schlechtes) Karma zurück zu führen ist». Weitere mögliche Aussagen z.B. aus esoterischer Ecke wären in zahlreichen Variationen denkbar. Dies zu bedenken ist insofern besonders relevant, als nicht davon ausgegangen werden kann, dass ausschliesslich religiös liberal und «rational» eingestellte Lehrkräfte das Fach unterrichten werden.

Ebenso durchdacht werden muss die zuweilen geäusserte Forderung der Unterricht müsse nicht nur «Wissen» vermitteln, sondern auch «Erfahrungen» oder «Erfahrungen» ermöglichen. Solange es sich hierbei nicht um «religiöse Erfahrungen» handelt, ist dem sicherlich zuzustimmen. Wenn damit aber (im weiteren Sinne) religiöse Erfahrungen gemeint sind, dann muss gefragt werden, um welche konkret es sich denn hier handeln sollte? Ausschliesslich um solche, die (vermeintlich) für alle Schüler*innen akzeptabel sind, weil sie kaum oder keine offensichtlichen religiösen Bezüge aufweisen, sondern als «spirituell» gelten können? Auch das dürfte für Schüler*innen mit bestimmten religiösen Hintergründen problematisch sein. Stellt man die Teilnahme zur Wahl, werden diese Schüler*innen potentiell ausgeschlossen. Noch problematischere Fragen stellen sich bei religiösen Praktiken wie der Teilnahme an einer Puja, einem dhikr, einem Abendmahl, einer schamanischen Jenseitsreise. Vermutlich ist an diese Erfahrung nicht gedacht – wer aber entscheidet, was akzeptabel ist, was nicht?

Exkurs zur Frage der Bezugswissenschaften für die Ausbildung von Lehrkräften

Im Hinblick auf die Frage der Ausbildung der Lehrpersonen wird unweigerlich die Frage auftauchen, inwiefern es sich hier um eine spezifisch religionswissenschaftliche Ausbildung handeln sollte, oder ob nicht auch in anderen Fächern, vornehmlich der Theologie und Philosophie, die erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden können. Zudem stellt sich die Frage nach der Kompetenz von Religionswissenschaftler*innen im Bereich ethischer Themen und Fragestellungen.

Im Hinblick auf die drei von mir oben genannten Kompetenzen hoffe ich deutlich gemacht zu haben, inwiefern die Religionswissenschaft hier meines Erachtens die entscheidende Bezugswissenschaft darstellt. In der Praxis werden zukünftig voraussichtlich auch die Theologie und Philosophie als mögliche Ausbildungsgänge in Frage kommen. Inwiefern und warum hier, aber auch im Fall einer religionswissenschaftlichen Ausbildung, Ergänzungen unbedingt notwendig sein werden, soll im Folgenden kurz angesprochen werden.

Zweifelsohne vermittelt ein Theologiestudium religionsbezogene Kompetenzen. Im Unterschied zu einem Theologiestudium wird jedoch in der Religionswissenschaft von Beginn an nicht von einer religiösen Tradition ausgegangen, sondern verschiedene Traditionen,

Gemeinschaften etc. werden auf gleicher Augenhöhe behandelt. In der Theologie wird sehr breit und vertieft im Hinblick auf verschiedenste Bereiche innerhalb einer religiösen Tradition ausgebildet. Dort wo andere Traditionen in den Blick kommen, dies gilt vor allem für das Judentum und es geschieht in aller erster Linie vom Blick des christlichen Traditionsbestandes aus. Die 5 Bücher Mose sind Gegenstand des Theologiestudiums, weil sie auch für das Christentum konstitutiv sind, nicht weil sie innerhalb des Judentums, ganz unabhängig von christlichen Perspektiven, als Grundlage angesehen werden. Dementsprechend hat auch das «Alte Testament», im Gegensatz zum Koran, einen festen Platz im theologischen Curriculum. Der Talmud ist zum Beispiel bereits nicht mehr obligatorischer Gegenstand eines Theologiestudiums. Ein Religionswissenschaftsstudium ist weniger vertieft auf eine bestimmte religiöse Tradition ausgerichtet, sondern von Beginn an auf die Vermittlung verschiedenster Traditionen, von denen keine aus der Perspektive und von den Relevanzen einer anderen her behandelt werden sollte. Von daher wäre meines Erachtens bei Absolvent*innen eines Theologiestudiums eine umfangreiche Fortbildung im Bereich religionswissenschaftlicher Kompetenzen und Fachkenntnisse absolut notwendig.

Ein Religionswissenschaftsstudium wiederum vermittelt nicht die erforderlichen Kompetenzen für den Bereich Ethik, oder jedenfalls nicht in ausreichendem Masse, ebenso wenig wie die Kompetenzen eines didaktischen Einbezugs der Diskussion existentieller Fragen - und dies nicht nur auf der Sachebene, sondern unter persönlichem Einbezug der Schüler*innen. Hier wird es dementsprechend ebenfalls entsprechenden Fortbildungsbedarf im Bereich der Ethik/Philosophie geben.

Absolvent*innen eines Philosophiestudiums schliesslich bringen in aller Regel kein Fachwissen im Bereich der Religionen und auch Kulturen mit und sind zudem in allererster Linie, wenn nicht ausschliesslich, innerhalb der westlichen Philosophietradition sozialisiert. Kompetenzen und Perspektiven auf Interkulturalität sind daher nicht per se zu erwarten. Im Gegenteil, viele werden die eigene, oft rational aufgeklärte, philosophische Tradition zum Massstab nehmen und Schwierigkeiten haben, die «Logik» religiöser Perspektiven und Praktiken zu verstehen und vermitteln zu können. Auch hier bräuchte es dementsprechend eine umfangreiche Fortbildung.

Religionen-Kulturen-Ethik als eigenständiges gymnasiales Fach

Warum wird und sollte, selbst wenn interdisziplinäre didaktische Ansätze sinnvollerweise am Gymnasium ihren Platz haben, das Fach Geschichte nicht einfach aufgelöst und in andere Fächer integriert? Geschichte der englisch-sprachigen Welt im Englischunterricht, Geschichte der Schweiz im Deutsch- und Sozialkundeunterricht behandelt, ohne ein Fach, das sich dem Gegenstand Geschichte widmet und ohne Fachlehrpersonen? Weil das Fach Geschichte mit seinen fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften eine eigene Perspektive, eigene Zugänge zum Thema Geschichte hat,^{xvi} die Lehrkräfte mit anderen fachwissenschaftlichen Kompetenzen in der Regel nicht mitbringen. Darum kommen zwar geschichtsbezogene Themen auch in anderen Unterrichtsfächern vor, aber dem Geschichtsunterricht als genuinem Fach wird dennoch ausreichend Raum in der Stundentafel eingeräumt.

So wie die Mathematik das logische Denken fördert, und durch kein anderes Fach ersetzt werden kann, sondern vielmehr grundlegend das abstrakte Denken schult, weit über die Berechnung eines Winkels hinaus, so vermittelt der Unterricht in «Religionen–Kulturen–Ethik» mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften die von mir beschriebenen Kompetenzen, die nicht einfach von einem anderen Fach übernommen werden können.

Selbstverständlich wird der gute Geschichtslehrer auch die Geschichte des Christentums oder des Islams in den Unterricht einbeziehen können und tut dies hoffentlich auch. Aber es geht in unserer Welt heute eben nicht nur darum zu begreifen, was eine bestimmte Kultur, eine bestimmte Nation etc. zu diesem oder jenem Zeitpunkt getan haben, sondern es geht um die Fähigkeit im Vergleich zu anderem – und zwar Vergleichbarem – einordnen, relativieren oder auch differenzieren zu können, und dies auch und gerade in einer interdisziplinären Haltung, die für das Fach «Religionen–Kulturen–Ethik» charakteristisch werden wird. Entsprechendes gilt auch für die Deutschlehrerin, die anhand literarischer Texte ethische Probleme diskutieren können wird.

Dennoch: So wie die fachwissenschaftliche Sozialisation von Lehrkräften, die Geschichte, Politik- oder Literaturwissenschaft studiert haben, ihre Kompetenzen massgeblich prägen, und diese Kompetenzen von ihnen in den gymnasialen Unterricht eingebracht werden, so braucht es auch unabdingbar die spezifischen Kompetenzen, die in der Religionswissenschaft für den Fachbereich «Religionen–Kulturen–Ethik» ausgebildete Lehrkräfte mitbringen. Sie sind diejenigen, die fähig sind für eine plurale Weltgesellschaft entscheidende systematische Fragen stellen und die entsprechenden Bezüge herstellen, interdisziplinär – quer zu verschiedenen religiösen und kulturellen Traditionen. Dabei wird dieses Fach Inhalte aus anderen Fächern aufnehmen können und das Fach wird zugleich der kognitiven Entwicklung in anderen Fächern zugutekommen.

Das allerdings benötigt Zeit – denn diese grundlegenden intellektuellen Kompetenzen, die im Kontext der persönlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklung von Jugendlichen geschult und immer wieder eingeübt werden müssen, ergeben sich nicht von selbst und prägen sich nicht im Eilverfahren ein.

Die genannten Kompetenzen der gegenstandsfokussierten Annäherung auf der Basis einer Selbst-distanzierung, der Kontextualisierung und Differenzierung sowie des systematischen Vergleichs sind dringend notwendig, wenn wir Gymnasiast*innen zu mündigen Bürger*innen erziehen möchten. Zu Menschen, die sich in unserer derzeitigen globalen und hoch komplexen Gesellschaft gegen Diskriminierung, Rassismus und Populismus einsetzen können und konstruktiv an Diskursen teilnehmen, die die notwendigen Rahmenbedingungen einer pluralen und demokratischen Gesellschaft aushandeln.

ⁱ Vgl. auch <https://www.os-mittelpraetigau.ch/faecher/479>, oder den Lehrplan 21.

ⁱⁱ «In der Perspektive Religionen-Kulturen-Ethik entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und

demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei. Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Die Schülerinnen und Schüler erproben Möglichkeiten, das Zusammenleben zu gestalten und soziale Herausforderungen zu bewältigen, und werden zu eigenständiger Lebensgestaltung und verantwortlicher Teilhabe an der Gemeinschaft ermutigt.» <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C6%7C2>, vgl. auch Frank 2016, 23 (Frank, Katharina (2016): Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions/3, 19–33), zur Kompetenz im religionskundlichen Unterricht u.a. auch Helbling 2016 (Helbling, Dominik (2016): Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions/3, 34–47).

ⁱⁱⁱ Im Hinblick auf die Geschichtspädagogik ist dies seit einigen Jahrzehnten zum Teil zwar auch entwickelt worden, allerdings mit der im folgenden genannten Einschränkung und einer Beschränkung auf historische Kontexte. Dabei ist zudem zu bedenken, dass die Kompetenz der Selbstdistanzierung im Hinblick auf historische Sachverhalte durch den zeitlichen Abstand zunächst meist einfacher ist, als wenn es um zeitgenössische Sachverhalte geht, wobei diese für die Einschätzung von aktuellen politischen und sozialen Zusammenhängen wohl noch wichtiger sind.

^{iv} Wenn es um Kultur und v.a. Religion geht, ist heute jedoch nicht mehr von einer einheitlichen Identifikationsgrösse auszugehen – unter den Schüler*innen finden sich neben Christ*innen auch Muslim*innen und vor allem Schüler*innen, die selbst nicht religiös sind, selbst wenn sie «offiziell» als christlich oder muslimisch gelten mögen. Der Religionsunterricht muss dem gerecht werden und hat zudem meines Erachtens nicht die Aufgabe die (a)religiöse Identität der SchülerInnen zu thematisieren.

^v Mit gutem Grund ist zum Beispiel aus religionswissenschaftlicher Perspektive der Begriff «Sekte» kritisch zu sehen. Die Zuordnung einer bestimmten Gruppe zu diesem Begriff (es sei denn er wird strikt soziologisch im Weberischen Sinne verstanden) verhindert von Beginn an den Blick auf potentielle Ressourcen, die Mitglieder erleben mögen, und auf die Möglichkeit den Wunsch nach Mitgliedschaft nicht zu pathologisieren oder sozialer Marginalisierung etc. zuzuschreiben.

^{vi} Es geht also darum, *nicht* aus einer bestimmten weltanschaulichen bzw. religiösen Perspektive zu blicken, sondern aus einer Metaperspektive, die die intellektuelle und damit auch emotionale Distanzierung zur eigenen Perspektive voraussetzt. Das ist nicht einfach und muss eingeübt werden. Und dafür braucht es Lehrpersonen, die selbst ganz selbstverständlich diese Metaperspektive einnehmen können, weil sie genau darin während ihres Studiums ausgebildet wurden. Dabei geht es auch um eine «emotionale» Distanzierung, die mit einer intellektuellen einhergeht, insofern nicht meine eigenen Gefühle der Zugehörigkeit oder Gefühle der Abneigung gegenüber bestimmten Praktiken meinen Blick auf einen Gegenstand bestimmen. Ebenso wie eine gute Chirurgin eine ihr persönlich unsympathische Patientin professionell operieren kann, so kann eine gut ausgebildete Religionswissenschaftlerin professionell, und das heisst sachlich, einen religiösen Sachverhalt analysieren, der ihr persönlich unsympathisch erscheint – ohne sich von ihrer emotionalen Abneigung leiten zu lassen. Emotionales Engagement bezieht sich hier auf das Forschen als Tätigkeit selbst, nicht auf eine emotionale Zuneigung oder Ablehnung des Forschungsgegenstandes.

^{vii} Selbstverständlich verhindert dies nicht eine anschliessende kritische Auseinandersetzung – dann aber mit der bewussten Reflexion der betreffenden Massstäbe. Diese wiederum sind eben als kulturell und sozial bedingte – und nicht absolut gesetzte zu verstehen. Dies gilt sowohl für säkulare Werte wie für religiöse. Auch das wiederum ist eine Perspektive, in die die von uns ausgebildeten Lehrpersonen hinein sozialisiert werden. So kann in der Schweiz die Schweizer Verfassung Massstab für rechtswidriges Verhalten sein, christliche Werte jedoch kein Massstab für islamische Praktiken (ausser in einer inner-christlichen Perspektive).

^{viii} Auch diese Kompetenz wird hoffentlich in vielen gymnasialen Fächern vermittelt und gestärkt. Die europäische Geschichte zeigt allerdings, dass sich hier an religiösen Differenzen besonders empfindliche Stellen auftun können. Und dieser Sensibilität müssen sich alle bewusst sein, ob es sie selbst betrifft, oder nicht.

^{ix} Vgl. In diesem Zusammenhang auch die «Kontextualisierungskompetenz» im Sinne von Frank, 2016: 27-28 (ebd.). Vgl. auch Schellenberg/Saia, 2019 (Schellenberg, Urs/Saia, Laura: Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion, in: Zeitschrift für Religionskunde, 7: 18–31) und Schellenberg 2019, (unveröffentlichtes Manuskript): 3: «In der Religionswissenschaft werden aufgrund kulturwissenschaftlichen, sozialkonstruktivistischen, wissenssoziologischen bzw. diskurstheoretischen Paradigmen essentialistische Konzepte von Religion(en) verworfen und Religion(en) als das Produkt menschlichen Handelns betrachtet und damit als in sich sehr vielfältig, an konkrete Kontexte gebunden und über Zeit und Ort veränderbar. Dementsprechend sind Religionen z.B. auch weder essenziell gut oder schlecht, sondern auch hier das Produkt menschlichen Handelns in seiner ganzen Vielfalt» (vgl. Smith, David R./Nixon, Graeme/Pearce, Jo (2018): Bad Religion as False Religion: An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse, in: Religions 9/11, 361.)»

^x «Hier sind Essentialisierungen oder prototypische bzw. stereotype Darstellungen nicht nur aus fachlicher Sicht kritisch zu diskutieren, sondern auch im Kontext von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen und damit auch in die kognitions-, entwicklungs- und sozialpsychologischen Diskurse einzuordnen» Schellenberg, 2019 (unveröffentlichtes Manuskript): 4 . «In der Sozialpsychologie wird die Stereotypisierung eng mit Konzepten wie Diskriminierung und Vorurteilen zusammengebracht» Schellenberg/Saia, 2019: 23 (ebd.). Vgl. auch Schäfer/Six, 1978 (Schäfer, Bernd/Six, Bernd (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils, Stuttgart: Kohlhammer.); Six/Pisarek/Stickel, 2017 (Six, Bernd/Pisarek, Walery/Stickel, Gerhard (2017): Stereotype in der Sozialpsychologie, in: Stereotypes and Linguistic Prejudices in Europe: Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw, Anna Dąbrowska (Hg.), European Federation of National Institutions for Language, 73–95); Werth/Mayer, 2008 (Werth, Lioba/Mayer, Jennifer (2008): Sozialpsychologie, Heidelberg: Spektrum, AkadVerl).

^{xi} «Schweizer essen gerne Käse», «Deutsche reden laut», «Frauen können gut mit Kindern umgehen», «Männer lieben harte Boxkämpfe» - diese Modelle ordnen zweifellos die Welt, sie scheinen die Welt auch zu erklären. Und sie sind gefährlich, weil sie so nicht stimmen. Mag sein, dass viele Schweizerinnen gerne Käse essen, aber Schweizer Veganerinnen macht man mit einem Käsefondue unglücklich. Und ist ein Mann, der Boxen nicht schätzt, kein «richtiger» Mann?

^{xii} Dem entspricht, dass ein «obligatorischer schulischer Religionsunterricht kulturwissenschaftliche und empirisch begründete Konzepte von Religion vermitteln soll, [ein Unterricht] in welchem Religionen u.a. als vielgestaltig, in sich heterogen und von konkreten Kontexten abhängig dargestellt werden» (Schellenberg/Saia, 2019: 28 (ebd.). Vgl. auch Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, <https://edudoc.ch/record/115300?ln=de>; Frank, 2016 (ebd.); Koch/Tillessen/Wilkens, 2013 (Koch, Anne/ Tillessen, Petra/ Wilkens, Katharina (2013): Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart, Münster: LIT Verlag.); Moore, 2014 (Moore, Diane. L. (2014): High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry, in: V. Biondo/ A. Fiala (Hg.), Civility, Religious Pluralism and Education, Routledge: New York, 112–126.).

^{xiii} «Aus einer Pädagogischen und didaktischen Sicht, scheint es einerseits unverzichtbar mit Verallgemeinerungen im Sinne der Komplexitätsreduktion zu arbeiten» Schellenberg, 2019 (unveröffentlichtes Manuskript): 6. Zugleich kann eine Lehrkraft stereotypisierende und essentialisierende Verallgemeinerungen gerade auf Sekundarstufe 2 bzw. im Gymnasium vermeiden, indem konkretisiert bzw. kontextualisiert wird.

^{xiv} Schellenberg, 2019 (unveröffentlichtes Manuskript): 6.

^{xv} Die allermeisten Gymnasiast*innen sind zumindest in ihrem Alltag nicht religiös praktizierend oder würden sich selbst als «gläubig» bezeichnen. Auch darum ist religiöse Kompetenz, wie ich sie oben beschrieben habe, für die meisten Schüler*innen gar nicht von Belang. Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen allerdings schon.

^{xvi} Wie z.B. das kritische Studium historischer Quellen.