

Der Rahmenlehrplan «Religion für Maturitätsschulen»

Kritischer Kommentar zu einem veralteten Dokument (EFRL, Teil 3)

Der Rahmenlehrplan «Religion für Maturitätsschulen» aus dem Jahre 1994 ist in die Jahre gekommen. Die Analyse des Dokuments zeigt, dass sich bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht am Gymnasium nicht nach dem RLP94 ausrichten kann: er ist aus dezidiert (christlich-) theologischer Perspektive geschrieben und als solcher theologisch wie religionstheoretisch einseitig und somit fachwissenschaftlich insgesamt unangemessen bis falsch, material unausgeglichen sowie terminologisch tendenziös bis diskriminierend.

Von Andreas Kessler

Mit dem RLP94 wurde nach langer Arbeit und breiter Vernehmlassung erstmals ein gesamtschweizerischer offizieller Rahmenlehrplan für die Schweizer Gymnasien seitens der EDK erlassen, der im Sinn einer «Empfehlung» als «Grundlage für die Zielfindung und Lehrplanentwicklung der Kantone und der Schulen»[1] gedacht war und ist. Auch wenn als Rahmen des RLP94 vorerst allgemeine Kompetenzfelder genannt werden, ist der Lehrplan nicht Kompetenz-, sondern (Bildungs-/Lern-)zielorientiert, und will so gegenüber einem zu stark an Stoffplänen orientierten Unterricht eine neue – eben an Zielen orientierte – Lernkultur begründen, fördern und unterstützen.[2] In Bezug auf die einzelnen Fächer werden entsprechend fachliche «allgemeine Bildungsziele» formuliert, gefolgt von «Begründungen und Erläuterungen zu den allgemeinen Bildungszielen», um so dann «Richtziele» zu erlassen, die ihrerseits in «Grundkenntnisse», «Grundfertigkeiten» und «Grundhaltungen» gefächert werden. In der Folge geht es darum, den RLP des Faches «Religion» kritisch zu sichten, um seine aktuelle Relevanz für eine Religionslehre-Didaktik abzuschätzen, dies umso mehr als dem RLP94 in Lehrplänen z. T. explizit nicht mehr gefolgt wird. Die folgende Kommentierung des RLP94 wird daher demselben in seiner historischen Genese und damaligen Geltung nicht gerecht, der Fokus liegt auf der Frage seiner aktuellen Relevanzmöglichkeiten.

1. Die allgemeinen Bildungsziele

Die Bildungsziele im Fach «Religion» lauten (Nummerierung durch den Autor):

1. Der Unterricht im Fach Religion fördert die Fähigkeit, religiöse Phänomene als wesentliche Dimensionen des

Menschen in seiner individuellen und sozialen Existenz wahrzunehmen und sie zu verstehen.

2. Er weckt die Bereitschaft, sich mit fremden Religionen und ihren Welt- und Lebensdeutungen auseinanderzusetzen und sie als Teile einer pluralistischen Weltkultur zu akzeptieren.

3. Er erschliesst die religiöse Symbolsprache in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (Erleben, Vorstellungen, Riten, Traditionen, Texte, Gegenstände usw.) und verbindet sie mit rationalem Denken und verantwortlichem Handeln.

4. Er vergegenwärtigt und erklärt die religiösen Überlieferungen und Institutionen, die in unserem Kulturkreis vor allem in christlicher, aber auch in nichtchristlicher Gestalt wirksam sind.

5. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern kritisch den Beitrag der Religion und des christlichen Glaubens zur Erschliessung der Wert- und Normprobleme im eigenen Leben und in der Gesellschaft.

6. Er hilft den Jugendlichen, ihre religiöse Sozialisation, die sehr verschieden sein kann, zu klären, Vorurteile aufzuarbeiten und eine eigene Stellungnahme zu Religion und Glauben zu verantworten.[3]

Die Bildungsziele können als Einholung wie Ausdruck der traditionellen Begründungsstrukturen des Religionsunterrichts gelesen und kritisch hinterfragt werden:

Dem 1. Bildungsziel liegt primär das anthropologische Argument zu Grunde, dies jedoch in einer Formulierung («religiöse Phänomene als *wesentliche* Dimensionen des Menschen»), die für einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht obsolet ist, da hierbei im weitesten Sinn von einem *homo religiosus* ausgegangen wird, d. h. einseitig einer ontologisch grundierten Religionsdefinition gefolgt wird. Damit werden andere Zugänge zum Phänomen religiöser Kommunikation indirekt als unwesentlich charakterisiert. Deutlich wird dieses substantialistische Verständnis von Religion bei den Richtzielen, wo als Grundkenntnis festgehalten wird: «Religion als fundamentales, allgemein menschliches Phänomen erkennen», wobei «fundamental» wohl als «grundlegend» im starken Sinne zu verstehen ist, als «allgemeines», also für den Menschen typisches, ihm als solchen inhärentes, wesenhaftes Phänomen.

Das 2. Bildungsziel nimmt vor allem das empirische (wie ansatzweise das funktionale) Argument auf: die Vielfalt der Religionen ist eine zu akzeptierende Tatsache, mit der man sich auseinandersetzen muss. Stossend bzw. unsachlich ist hierbei der Ausdruck «fremde Religionen», weil im bekenntnisunabhängigen Rahmen weder fachdidaktisch von einer «eigenen Religion» als Bezugsreligion ausgegangen werden kann, noch mit Blick auf die Lernenden eine solche eigene (sprich hier: christliche) Religion vorauszusetzen ist. Das Bildungsziel steht somit in Spannung, wenn nicht im Gegensatz zur Begründung desselben im RLP94 selbst (vgl. u. 2.).

Im 3. Bildungsziel wird das bildungstheoretische Argument fruchtbar gemacht, indem religiöse Kommunikation als eigene spezifische Sprachform («religiöse Symbolsprache») verstanden wird

und entsprechend erschlossen werden soll, indem diese sich u. a. mit «rationalem Denken» verbindet. Diese leicht unglückliche, weil fehlinterpretierbare Formulierung zielt wohl nicht darauf ab, religiöse Kommunikation als irrational zu bewerten, sondern meint wohl im Sinne der verschiedenen Rationalitätsmodi die komplementäre Erschliessung «religiöser Symbolsprache»[4].

Beim 4. Bildungsziel wird das kulturgeschichtliche Argument stark gemacht, der Fokus liegt vor allem auf der Wirkungsgeschichte des Christentums, wobei weitere Religionstraditionen sprachlich unschön und sachlich inadäquat lediglich über die Negation zum Christentum erwähnt werden («in nichtchristlicher Gestalt»). Die kulturgeschichtliche Präferenz des Christentums steht historisch in Bezug auf die Schweiz nicht zur Debatte, jedoch sollten auch Judentum (und zumindest indirekt Islam) in ihrer historischen Bedeutung explizit als kulturgeschichtliche Referenz genannt werden.

Beim 5. Bildungsziel wirken das pädagogische und das funktionale Argument zusammen, indem die Lernenden «den Beitrag der Religion und des christlichen Glaubens» zur «Erschliessung der Wert- und Normprobleme» für das eigene wie das gesellschaftliche Leben kritisch vermittelt bekommen. Hier ist wohl in erster Linie an die kritische Tradierung sog. christlicher Werte im Kontext ethisch-moralischer und gesellschaftlich-politischer Problemlagen gedacht. Unklar bleibt dabei, was die Formulierung «Beitrag der Religion und des christlichen Glaubens» genau meint. Der fehlende Plural (Religion, nicht Religionen) deutet daraufhin, dass hier der Beitrag der christlichen Religion und des christlichen Glaubens intendiert ist, das heisst, es wird eine Unterscheidung vorgenommen, die einer gewissen theologiegeschichtlichen Tradition folgt (z. B. jener von Karl Barths) und damit auch eine spezifische Wertung transportiert (Religion als das vom Menschen Gemachte, Glaube als das von Gott Gewirkte). Wenn dem so ist, stünde der Unterricht klar unter explizit christlich-theologischen Vorzeichen, die material (wenn auch kritisch) vermittelt werden sollen; die Bekenntnisunabhängigkeit ist mit einem solchen Zielvorhaben nur schwerlich einzuholen, unbesehen davon, dass weitere religiöse Kommunikationstraditionen hierbei ausgeblendet werden.

Das 6. Bildungsziel will bei den Lernenden biographische Reflexivität und verantwortete Positionalität befördern und formuliert somit das pädagogische Argument. Dabei wird wie selbstverständlich von einer aufzuarbeitenden «religiösen Sozialisation» ausgegangen, was bereits 1994 nicht mehr voraussetzen war. Bei der anvisierten Stellungnahme der Lernenden zu «Religion und Glaube» stellt sich wiederum das Problem der Unterscheidungsbestimmung bzw., ob hier ein genuin christlich-theologisches Verständnis zu Grunde gelegt wird. Implizit wie an einigen Stellen explizit liegt den Bildungszielen ein Religionsunterrichtskonzept zu Grunde, welches das Christentum als Bezugsreligion setzt und dabei an manchen Orten eine (theologische) Sprache aufgreift, die einer bekenntnisunabhängigen Unterrichtskonzeption unangemessen ist. Insgesamt sind die Bildungsziele begrifflich weder deutlich noch in sich konsistent: die Verhältnisbestimmung von Glaube – Religion – Religionen bleibt ebenso unklar wie die Frage, welchen epistemischen Status die Bezeichnungen «nichtchristliche» und «fremde» Religionen haben.

2. Begründungen und Erläuterungen zu den allgemeinen Bildungszielen

Im Wortlaut (Nummerierung durch den Verfasser):

1. An Maturitätsschulen werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die verschiedenste religiöse und weltanschauliche Positionen einnehmen. Es gehört deshalb

zum Auftrag dieser Schulen, ihre Schülerschaft mit unterschiedlichen Welt- und Lebensinterpretationen zu konfrontieren und die verschiedenen Weltansichten miteinander in einen Dialog zu bringen. Dazu ist die vertiefte Kenntnis der religiösen, areligiösen und antireligiösen Kräfte und Grundideen, die Vergangenheit und Gegenwart geprägt haben und prägen, eine Notwendigkeit.

2. Der Unterricht in Religion ist ein Ort für engagierte Diskussion über Grundfragen individuellen und gesellschaftlichen Lebens. Dabei übt er im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft und angesichts verschiedenartiger Lebens- und Weltanschauungen tolerantes Verhalten ein. Er zeigt Möglichkeiten der Sinngebung, der ganzheitlichen Entfaltung und der menschlichen Selbstbestimmung auf. Angesichts dauernder Wandlung tradierter Überzeugungen und Werte, sinngebender Symbole und entsprechender Verhaltensmuster, begleitet und fördert der Unterricht in Religion den jungen Menschen bei der Identitätssuche.[5]

Die beiden Begründungen/Erläuterungen scheinen wie von einer anderen Hand geschrieben worden zu sein als die Bildungsziele selbst (und der Rest des RLP «Religion»): kein Hinweis auf das Christentum als Bezugsreligion oder auf eine theologische Sprachtradition (Glaube-Religion). Vielmehr werden unter Heranziehung vor allem des pädagogischen (Stichwort: Identitätssuche), empirischen (Stichwort: pluralistische Gesellschaft, Wandlung tradierter Überzeugungen und Werte) und funktionalen Arguments (Stichwort: Dialog, tolerantes Verhalten) Voraussetzungen und Aufgaben eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts erhoben, die religionsbezogen die Bildungsziele «allgemeine Studierfähigkeit» und «vertiefte Gesellschaftsreife» des MAR Art. 5 treffend einholen.

3. Die Richtziele

a) Grundkenntnisse

Im Wortlaut (Nummerierung durch den Verfasser):

1. Verschiedenste Ansätze der Mensch- und Weltdeutung kennen
2. Religion als fundamentales, allgemein menschliches Phänomen erkennen
3. Sich mit grundlegenden Anschauungen nichtchristlicher Religionen auseinandersetzen und sie als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, begreifen

4. Über die israelitisch-jüdische Tradition und ihre Einflüsse auf die Entwicklung des Abendlandes Bescheid wissen
5. Die Lehre und Bedeutung der Person Jesu und deren Wirkungsgeschichte aufgrund geschichtlicher Quellen kennen
6. Grundlegende Zeugnisse und wichtige Gestalten des christlichen Glaubens aus Geschichte und Gegenwart in ihrem jeweiligen Kontext verstehen[6]

In den «Grundkenntnissen» wird auf Sachebene ein Religionsunterricht konturiert, der inhaltlich zwei Linien verfolgt:

In den ersten drei Grundkenntnissen werden quasi gestuft allgemeine Menschen- und Weltdeutungen zur Kenntnis gebracht (1.), wobei Religion als allgemein menschliches Phänomen zu erkennen ist, (2.) und davon abgeleitet Anschauungen nichtchristlicher Religionen als Erfahrungen zu begreifen sind, die Menschen mit Gott gemacht haben (3). Hier wird also sowohl ein substantialistischer Religionsbegriff als anthropologische Konstante vorausgesetzt (2.) als auch von einer theologischen Überzeugung ausgegangen wird, dass die unterschiedlichen religiösen Erfahrungen denselben Gott als Referenten haben (3.), ganz abgesehen davon, dass die angepeilten Religionskulturen lediglich negativ bestimmt werden (als «nichtchristliche»). Eine solche religionstheoretische wie theologische Voreingenommenheit und Engführung kann schlicht nicht als Grundlage einer gymnasialen Religionslehre bestehen, da sie sachlich inkorrekt (viele Religionskulturen kennen z. B. das Konzept «Gott» nicht), theoretisch unterbestimmt (kein pluraler Zugang zum Phänomen «Religion»), terminologisch diskriminierend («nichtchristliche Religionen») und selbst theologisch nicht anschlussfähig (vgl. z. B. die Tradition der Religionstheologie bzw. jene der komparativen Theologie) ist.

Die Grundkenntnisse 3-6 dienen dem Ziel, die kulturgeschichtliche und aktuelle Relevanz der sog. jüdischen-christlichen Tradition zu erweisen. Eine solche christentumsbezogene Fokussierung ist aus kulturgeschichtlicher und aktualitätsbezogener Perspektive durchaus vertretbar und allgemeinbildend einzufordern, vermag jedoch in ihrer Exklusivitätsstellung (z. B. Jesus als einzige, namentlich erwähnte Person der Religionsgeschichte) weder dem empirischen, funktionalen oder ideologiekritischen Postulat zu genügen.

Last but not least sei darauf hingewiesen, dass Aufzählungen nie unschuldig sind: So wie die Grundkenntnisse strukturiert sind, kann man die ersten drei als Hinführung zur wahren Religion (bzw. zum «Glauben», vgl. 6. Grundkenntnis) im Sinn einer *praeparatio evangelii* lesen, die ihrerseits durch die «israelitisch-jüdische Tradition» vorbereitet und flankiert wird, um in Jesus und in dem auf ihn bezogenen christlichen Glauben zu gipfeln.

b) Grundfertigkeiten

Im Wortlaut (Nummerierung durch den Verfasser):

1. Sich der eigenen religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst werden
2. Die religiöse Symbolsprache verstehen und sie im Alltag erkennen
3. Mit den spezifischen Sprach- und Denkformen der Bibel

schöpferisch umgehen, um sie so für die Gegenwart zu erschliessen

4. Elementare Aussagen religiöser Traditionen in heutigen Denkkategorien ausdrücken und auf das eigene Erfahren anwenden können

5. Pseudoreligiöse und ideologische Erscheinungsformen von echten Formen religiöser Lebenshaltung unterscheiden können

6. Fragen nach den Werten und Normen im Leben stellen und in Übereinstimmung mit den menschlichen Grundgegebenheiten nach Antworten suchen

7. Die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben erahnen, erleben und verschiedene Wege des Zuganges begehen können

Die mit den Grundkenntnissen parallel zu erlangenden Grundfertigkeiten zielen in ihren sieben Formulierungen auf ganz unterschiedliche Fertigkeiten ab, weshalb sie hier einzeln kommentiert werden:

1. Abgesehen davon, dass unklar ist, was mit «religiöser Erfahrungs- und Vorstellungswelt» genau gemeint ist und dass zudem auch ein Bewusstwerden einer *a-* oder *anti-* religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt mitgedacht werden muss, wird hier eine Fertigkeit benannt, die für einen gymnasialen RL-Unterricht von unhintergebar Bedeutung ist, denn religionsbezogene Positionierung als Grundlage einer gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme kann nur erfolgen, wenn die eigene entsprechende Erfahrungs- und Vorstellungswelt einigermaßen geklärt ist. Selbst wenn diese Fertigkeit von den Lernenden nicht unbedingt angestrebt wird[7], ist sie daher didaktisch umsichtig einzuüben.

2. Bei dieser Grundfertigkeit ist nicht klar, worauf sie genau abzielt: die Verbindung von «verstehen» und «im Alltag erkennen», scheint nicht auf ein reines «wiedererkennen» zu zielen (z. B. ich erkenne den Davidstern wieder und kann seine historische wie symbolische Bedeutung erklären), sondern meint wohl eine andere Form der Aneignung religiöser Symbolsprache (in diese Richtung geht auch das *allgemeine Bildungsziel* 3). Hier zeigt sich ein Problem, das viele (Rahmen-) Lehrpläne betrifft: die unklare bzw. vieldeutige Verwendung des Verbs «verstehen»[8].

3. Freilich gehört zu jeder vertiefenden Textarbeit auch ein Moment der kreativen Auseinandersetzung[9], doch bildet diese meist deren Abschluss. Vorgängig ginge es bei der Bibel darum, diese mit Blick auf das historisch-kritische Arsenal (Gattungs-, Literar-, Form-Kritik etc.) exemplarisch zu sichten und überdies die historisch gewachsenen Auslegungszugänge aufzuarbeiten (feministisch, rezeptionstheoretisch etc.), bevor schöpferisch damit umgegangen wird. Gefordert wäre daher als Grundfähigkeit primär eine exemplarische Anwendungskompetenz mit Blick auf die Formen des Zugangs zur Bibel als sog. hl. Schrift, als z. B. vorschnell selber Psalmen zu dichten. Stossend an der vorliegenden Grundkenntnis ist zudem, dass exklusiv allein mit der Bibel so verfahren wird. Hier wird wohl weniger aus Respekt zu anderen religiösen Schriften formuliert, sondern aus theologischer Perspektive ein kreativ anschlussfähiger Wahrheitsanspruch der Bibel vorausgesetzt, der «für die Gegenwart zu erschliessen» ist.

4. Bevor die Fertigkeit «elementare Aussagen religiöser Traditionen in heutigen Denkkategorien

aus(zu)drücken» erreicht werden kann, ginge es zuerst um die Fähigkeit, solche Aussagen überhaupt wahrnehmen, strukturieren und historisch einbetten zu können. Erst dabei würde sich zeigen, ob elementare Aussagen religiöser Tradition überhaupt in «heutige Denkkategorien» (was meint das genau?) zu überführen sind oder diese nicht vielmehr herausfordern, brechen wie hinterfragen und allenfalls in dieser im weitesten Sinn ideologiekritischen Form mit dem «eigenen Erfahren» ins Gespräch gebracht werden können, bevor sie für ein «anwenden» funktionalisiert werden. An der vorliegenden Grundfertigkeit wird einmal mehr deutlich, wie die Autoren «elementare Aussagen» religiöser Kommunikation verstehen: als Reservoir von Wahrheiten einer *religio perennis*, d. h. als Ausdruck eines einseitigen substantialistischen Religionsverständnisses, das unter der theologischen Prämisse der Existenz Gottes (vgl. deutlich die Grundhaltung 2) Religion als anthropologische Konstante versteht.

5. Eine überaus problematische weil voraussetzungsreiche Grundfertigkeit, die aber ihre Voraussetzungen nicht offenlegt. Es ist in keiner Weise ersichtlich, woher man Kriterien gewinnt, um «pseudoreligiöse und ideologische Erscheinungsformen von echten Formen religiöser Lebenshaltung» zu unterscheiden. Hier wird stillschweigend eine wahre bzw. «echte religiöse Lebenshaltung» vorausgesetzt, die logischerweise dann auch den unterrichtlichen Prozess leiten sollte (wohl z. B. verbunden mit der 7. Grundfertigkeit), was nicht anders als religiöser Unterricht imaginiert werden kann. Ob aber etwas «pseudoreligiös» oder «ideologisch» ist, lässt sich kriteriologisch nicht so einfach klären, sondern vorab nur als Etikett kritisch befragen, das gewissen Praktiken und Überzeugungen durch gewisse Akteure im Rückgriff auf religiöse oder metareligiöse Kommunikation (oft im Gewand der Polemik) angeheftet wird. Freilich wird man sich auch in einem konfessionsunabhängigen Religionsunterricht von gewissen Praktiken und Überzeugungen distanzieren bzw. sie ablehnen oder sie zumindest in Frage stellen (von den Erziehungsmethoden der Zeugen Jehovas über die Bussgürtel der Opus-Dei-Mitglieder bis zu religiös motivierter kollektiver Suizidpraxis etc.). Die Kriterien hierfür werden aber durch das wertegeleitete, bildungszielorientierte Unterrichten selbst gewonnen, das seinerseits jedoch stets für (Selbst-) Korrekturen offen ist.

6. Die Frage nach den Werten und Normen in der vorliegenden Formulierung hat keinen erkennbaren Zusammenhang mit dem Fach RL (obwohl bei der 5. Grundhaltung mitbedacht), sondern könnte in derselben Form im Lehrplan des Faches Philosophie stehen. Freilich gehört der Bereich der Ethik auch in den Religionsunterricht, aber nur insofern als Ethikmodelle und Moralvorstellungen religiöser bzw. theologischer Provenienz diskutiert werden (freilich in Konsens und/oder Dissens zu anderen gesellschaftlich prägenden Moralvorstellungen oder z. B. philosophischen Ethikmodellen). Hintergrund einer solchen Formulierung ist eine Konzeptualisierung dessen, was man landläufig «Lebenskunde» nennt, ein Bereich, der bis heute in der Schullandschaft wie im kirchlich verantworteten Unterricht eine diffuse Verbindung mit dem Lernfeld Religion eingegangen ist. Lebenskundliche Grundfertigkeiten können durchaus Teil eines Lehrplans Religionslehre sein, aber nur, wenn diese in Auseinandersetzung mit religiöser wie metareligiöser Kommunikation erworben werden (z. B. Religion und Gewalt, Sexualität und Religion etc.).

7. Diese Grundfertigkeit vertritt ein im weitesten Sinn katechetisches Anliegen, das anthropologisch davon ausgeht, dass alle Menschen essentiell und daher notwendigerweise der Erfahrung der «Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben» bedürfen und diese Erfahrung quasi eingeübt zu werden braucht. Es geht hier um das Einüben religiöser Performanz, also um ein innerhalb eines konfessionsunabhängigen RL inopportunes religiöses Lernen. Tatsächlich zehren einige Religionskulturen zwar aus solchen Erfahrungen, und auch ist es möglich, Lernende experimentell in entsprechende Situationen zu bringen bzw. sie solchen auszusetzen (z. B. bei einem Besuch einer Zen-Meditation). Aber eine solche Erfahrung kann nicht als «Grundfertigkeit» anvisiert werden, sondern ist als Form religiöser Kommunikation ebenso frei (begründete

Ablehnung inbegriffen) wie neugierig zu explorieren und (selbst-) kritisch zu diskutieren.

c) Grundhaltungen

Im Wortlaut (Nummerierung durch den Verfasser):

1. Sich der Verschiedenartigkeit religiöser und rational-naturwissenschaftlicher Weltsicht bewusst sein und sich auf Wege der integrierenden Zusammenschau kritisch einlassen
2. Offen sein für verschiedenartige Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und dadurch neue Wege eigener Gotteserfahrung entdecken
3. In allen Auseinandersetzungen Toleranz und Dialogbereitschaft als menschliche Grundhaltungen leben
4. Eigene und fremde Entscheidungssituationen bedenken, mögliche Lösungen im Rahmen religiöser Traditionen reflektieren und konkrete Entscheidungen verantworten
5. Sich in der Begegnung mit überlieferten und zeitgenössischen Deutungsentwürfen im eigenen Leben immer wieder neu orientieren
6. Sich auf die Zukunft einlassen und sie als Ort der Hoffnung sehen können
7. Den Wert des Menschen sehen und relativieren durch sein Bezogensein auf Gott und die Schöpfung
8. In einer offenen, dialogischen Grundhaltung sich für eine weltweite Ökumene und die Zusammenarbeit aller Menschen einsetzen
9. Durch eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit den Religionen eine Haltung reflektierten Menschseins entwickeln und so bereit werden, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen

In den Grundhaltungen werden die bisher benannten Probleme mit Blick auf einen konfessionsunabhängigen RL-Unterricht noch einmal virulent. Da die Auflistung derselben keine erkennbare Struktur aufweist, einzelne Grundhaltungen aber thematisch miteinander verknüpft sind, werden sie im Folgenden entsprechend gruppiert und diskutiert.

Theologische und religionstheoretische Prämissen

Die postulierten Grundhaltungen 2 und 7 gehen davon aus, dass es Gott gibt, dass sich dieser (bzw. derselbe) in den unterschiedlichen Gotteserfahrungen manifestiert und dass der Mensch auf diesen Gott bezogen ist. Entsprechend sollen Lernende neue Wege eigener Gotteserfahrung entdecken und den Wert des Menschen relativieren durch sein Bezogensein auf Gott. Hier werden

theologische und religionstheoretische Prämissen mit erwünschten Haltungen seitens der Lernenden verbunden, die sich mit einem konfessionsunabhängigen Religionsunterricht schlicht nicht vereinbaren lassen, sondern bei aller mitbedachten Offenheit des Lernens ein klar katechetisches Anliegen (oder ein *teaching in*) verfolgen, das zudem in einer theologisch monotheistischen und religionstheoretisch substantialistischen Kontur gedacht ist, die als Hintergrundfolie bzw. als Bezugsreligion das Christentum bedient; dies wird auch terminologisch deutlich, wenn von «Gott» (2,7), «Schöpfung» (7), «weltweite(r) Ökumene» (8) und «Zukunft als Ort der Hoffnung» (6) die Rede ist.

Vertiefte Gesellschaftsreife

Die Grundhaltungen 3, 4, 5, 6, 8 und 9 zielen auf Haltungen ab, die dem Bildungsziel der vertieften Gesellschaftsreife zuzuordnen sind und prinzipiell weiterhin Geltung beanspruchen können: Toleranz- und Dialogbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Positionalität. Freilich wäre die dabei eingeflossene theologische Sprache (eben: «Ökumene» in 8 sowie «Zukunft als Ort der Hoffnung» in 6) ebenso zu tilgen wie gewisse leicht überzogene Erwartungen zu korrigieren wären (8).

Rationalitätsform

In Grundhaltung 1 wird ein spezifisches, für den Religionsunterricht aber grundlegendes Anliegen angesprochen, wenn auch dessen Formulierung aus heutiger Perspektive anders ausfallen würde: in religiöser Kommunikation wird durchaus auch eine eigene Form von Rationalität beansprucht (nach Baumert die sog. konstitutive Rationalität) und zudem ginge es vielleicht weniger um eine «integrierende Zusammenschau», sondern um ein Erfassen und Aushalten komplementärer Wirklichkeitszugänge (die sich ergänzen, ihren eigenen Wert haben und sich widersprechen), die jedoch eigene Dignität und Rechtfertigung beanspruchen können.

4. Exkurs: Die *relecture* des RLP94 im LP der Kantonsschule Alpenquai (LU)

Bei der eben durchgeführten kritischen Kommentierung des RLP94 «Religion» wurde dieser z. T. heftig zerzaust. Dass diese Kritik aber keineswegs überzogen und singulär ist, zeigt sich exemplarisch bei einem Vergleich des RLP94 «Religion» mit den Richtzielen eines aktuellen gymnasialen Lehrplans, hier mit jenem der Kantonsschule Alpenquai (LU)[10]. Bereits ein flüchtiger Blick auf die u. abgebildete Tabelle zeigt, dass die von mir beanstandeten Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen des RLP94 «Religion» im Luzerner Lehrplan meist schlicht nicht vorkommen bzw. aus einer ganz anderen Perspektive reformuliert werden, wobei ich die in keiner Weise berücksichtigten Elemente des RLP94 mittels Durchstreichung gekennzeichnet habe. Es wird dabei deutlich, dass nicht nur die Streichungen (die nicht radikal erfolgten), sondern auch ein Vergleich der Sprache, Inhalte und des dabei reflektiert integrierten gesellschaftlichen Umfeldes erkennbar machen, dass der RLP94 «Religion» nicht mehr als produktive Hintergrundfolie für eine gegenwärtige Religionslehre gelesen wird:

RLP94	Kantonsschule Alpenquai (LU)
-------	------------------------------

Grundkenntnisse • Verschiedenste Ansätze der Mensch- und Weltdeutung kennen • Religion als fundamentales, allgemein menschliches Phänomen erkennen • Sich mit grundlegenden Anschauungen nichtchristlicher Religionen auseinandersetzen und sie als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, begreifen • Über die israelitisch-jüdische Tradition und ihre Einflüsse auf die Entwicklung des Abendlandes Bescheid wissen • Die Lehre und Bedeutung der Person Jesu und deren Wirkungsgeschichte aufgrund geschichtlicher Quellen kennen • Grundlegende Zeugnisse und wichtige Gestalten des christlichen Glaubens aus Geschichte und Gegenwart in ihrem jeweiligen Kontext verstehen	Grundkenntnisse Gymnasiastinnen und Gymnasiasten • kennen die Grundformen der religiösen Sprache, Symbole und Bilder, • kennen die grossen Weltreligionen in ihren Grundzügen, • wissen Bescheid über das Christentum, seine Wurzeln und seine Wirkungen auf die europäische Geschichte und Kultur, • kennen gemeinsame Grundwerte und Grundnormen der Religionen und Weltanschauungen, • kennen Problemstellung wichtiger ethischer Gegenwartsthemen und Argumentation der in der öffentlichen Diskussion vertretenen Hauptpositionen.
Grundfertigkeiten • Sich der eigenen religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst werden • Die religiöse Symbolsprache verstehen und sie im Alltag erkennen • Mit den spezifischen Sprach- und Denkformen der Bibel schöpferisch umgehen, um sie so für die Gegenwart zu erschliessen • Elementare Aussagen religiöser Traditionen in heutigen Denkkategorien ausdrücken und auf das eigene Erfahren anwenden können • Pseudoreligiöse und ideologische Erscheinungsformen von echten Formen religiöser Lebenshaltung unterscheiden können • Fragen nach den Werten und Normen im Leben stellen und in Übereinstimmung mit den menschlichen Grundgegebenheiten nach Antworten suchen • Die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben erahnen, erleben und verschiedene Wege des Zuganges begreifen können	Grundfertigkeiten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten • können religiöse Texte, Riten und Symbole interpretieren, • verstehen im Gespräch mit Menschen anderer Kulturen deren religiös-weltanschaulichen Hintergrund, • erkennen und verstehen religiöse Elemente in literarischen und künstlerischen Werken der europäischen Kultur, • können eigene Entwürfe zur Selbst- und zur Weltdeutung sprachlich ausdrücken, • können die eigene religiöse und weltanschauliche Sozialisierung kritisch reflektieren, • können sich in einer pluralistischen Gesellschaft orientieren, • verfügen über ein Instrumentarium zur selbstständigen Bearbeitung ethischer Fragen.
Grundhaltungen • Sich der Verschiedenartigkeit religiöser und rational-naturwissenschaftlicher Weltansicht bewusst sein und sich auf Wege der integrierenden Zusammenschau kritisch einlassen • Offen sein für verschiedenartige Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und dadurch neue Wege eigener Gotteserfahrung entdecken • In allen Auseinandersetzungen Toleranz und Dialogbereitschaft als menschliche Grundhaltungen leben • Eigene und fremde Entscheidungssituationen bedenken, mögliche Lösungen im Rahmen religiöser Traditionen reflektieren und konkrete Entscheidungen verantworten • Sich in der Begegnung mit überlieferten und zeitgenössischen Deutungsentwürfen im eigenen Leben immer wieder neu orientieren • Sich auf die Zukunft einlassen und sie als Ort der Hoffnung sehen können • Den Wert des Menschen sehen und relativieren durch sein Bezogensein auf Gott und die Schöpfung • In einer offenen, dialogischen Grundhaltung sich für eine weltweite Ökumene und die Zusammenarbeit aller Menschen einsetzen • Durch eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit den Religionen eine Haltung reflektierten Menschseins entwickeln und so bereit werden, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen	Grundhaltungen Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten • stellen sich der Sinnfrage, auch angesichts der Grenzen menschlicher Möglichkeiten, • zeigen Interesse und Verständnis für Menschen mit einem anderen religiös-weltanschaulichen Hintergrund, • sind offen für einen Dialog mit Menschen, die andere Meinungen vertreten, • verstehen die Sinnfrage als unabgeschlossen und sind bereit, an der eigenen Selbst- und Weltdeutung stets weiterzuarbeiten, • orientieren sich an ethischen Grundwerten und -normen (Menschenrechte), • wissen sich verpflichtet, die Frage nach der ethischen Relevanz jeder Tätigkeit zu stellen.

5. Fazit

Die kommentierte Durchsicht des RLP94 «Religion» mit Blick auf seine aktuelle Relevanz zur Konturierung einer gymnasialen, konfessionsunabhängigen Religionslehre hat gezeigt, dass dieser auf weiten Strecken nicht mehr zu überzeugen vermag, so dass sich die Lehrpläne der Kantone bzw. Schulen fast nur noch formal an ihn halten, wie das Beispiel der Kantonsschule Luzern (LU) eindrücklich vor Augen führt. Dies hat seine Gründe: der RLP94 «Religion» ist mit Ausnahme der *Begründungen und Erläuterungen zu den allgemeinen Bildungszielen* aus dezidiert (christlich-) theologischer Perspektive geschrieben und als solcher theologisch wie religionstheoretisch einseitig und somit fachwissenschaftlich insgesamt unangemessen bis falsch, material unausgeglichen sowie terminologisch tendenziös bis diskriminierend. Es ist somit deutlich geworden, dass der RLP94 seiner selbst genannten Absicht, eine «Empfehlung» als «Grundlage für die Zielfindung und Lehrplanentwicklung der Kantone und der Schulen» zu sein, im Bereich «Religion» nicht mehr zu entsprechen vermag bzw. mit Blick auf eine bekenntnisunabhängige Religionslehre nie zu entsprechen vermochte.

Literatur

- Bleisch, Petra / Frank, Katharina (2013): Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: Helbling, Dominik / Kropač, Ulrich / Jakobs, Monika / Leimgruber, Stephan (Hrsg.) (2013): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich, S. 190-209.
- Kessler, Andreas / Ramsel, Carsten (2015): «Heutzutage ist es ein sehr brisantes Thema» (w, 18) Eine Evaluation unter Deutschschweizer GymnasiastInnen zur gewünschten Kontur eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H. 2, S. 232-270, www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2015-02/21.pdf (05.06.2016).
- RLP94 (1994), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, Bern, www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf (05.06.2016).
- Röckel, Gerhard / Bubolz, Georg (2006): Texte erschliessen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht, Düsseldorf.
- Tworuschka, Udo (1982): Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, Frankfurt a. M.

Anmerkungen

- [1] RLP94, S. 142.
- [2] Gelegentlich nimmt diese Neuorientierung sprachlich leicht euphorische Züge an: «Wer hat nicht schon in der langfristigen Unterrichtsvorbereitung auf seine «alten Papiere» geschaut und sie verwünscht, weil sie die Unterrichtsphantasie zu stark einschränkten (oder auch, weil sie unbrauchbar waren). Der RLP gibt eine echte Chance des Neustarts, da er es möglich macht, den ganzen Unterricht neu, nämlich unter der Optik von Zielen, zu betrachten.» (RLP94, S. 139)
- [3] RLP94, S. 91.
- [4] Hierfür spricht die Formulierung in den «Grundhaltungen»: «Sich der Verschiedenartigkeit religiöser und rational-naturwissenschaftlicher Weltansicht bewusst sein und sich auf Wege der integrierenden Zusammenschau kritisch einlassen.» (RLP94, S. 94)

[5] RLP94, S. 92.

[6] RLP94, S. 93.

[7] Vgl. Kessler/Ramsel 2015.

[8] Vgl. die Kritik von Bleisch/Frank 2013, S. 203; damit ist jedoch nicht entschieden, dass «verstehen» durchaus für Religionslehre konzeptualisiert bzw. operationalisiert werden kann: vgl. z. B. Tworuschka 1982, S. 81-96.

[9] Vgl. z. B. Röckel/Bubolz 2006, S. 251-265.

[10] Vgl.

www.ksalpenquai.lu.ch/-/media/KSAlpenquai/Dokumente/dokumente/lehrplaene/LZG_Lehrplan_RE.pdf (05.06.2016). Ich konzentriere mich allein auf die Richtziele, doch auch die allgemeinen Bildungsziele haben fast gar nichts mehr mit jenen des RLP94 zu tun.

Artikelnachweis

Kessler, Andreas (2016): Der Rahmenlehrplan «Religion für Maturitätsschulen». Kritischer Kommentar zu einem veralteten Dokument (EFRL, Teil 3), in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-efrl-rahmenlehrplan-1994/