

Let's switch again

Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektiven-wechsels

Christian Cebulj

Zusammenfassung

In der Deutschschweiz hat der Religionsunterricht des Lehrplans 21 ein dreifaches Profil: Er ist religionskundlich konzipiert, wird bekenntnisunabhängig unterrichtet und ist didaktisch im Sachunterricht beheimatet.

Das »1+1-Modell« im Kanton Graubünden ist eine Kombination aus konfessionellem Religionsunterricht der Kirchen und staatlich getragenen Unterricht in »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« (ERG) (unabhängig von einer Konfession). Obwohl die Anwendung des Modells noch schulpragmatische Hindernisse aufweist, bietet es interessante Möglichkeiten für eine Didaktik des Perspektivenwechsels.

Résumé

En Suisse alémannique l'instruction religieuse du programme d'enseignement 21 possède un triple profil: il est conçu religieusement, il est enseigné de façon indépendante d'une confession et il est intégré sur le plan didactique dans la discipline d'éveil.

Le « modèle 1+1 » dans le canton des Grisons est une combinaison de l'enseignement religieux (confessionnel) des églises et de l'enseignement en « Éthique - Religions - Communauté » (ERC) de l'état (indépendant d'une confession). Malgré qu'il y a encore des obstacles scolaires dans l'application du modèle, il contient des possibilités intéressantes pour une didactique du changement de perspective.

1. Pluralitätsfähigkeit als europäische Herausforderung

Die Pluralität von Meinungen und Einstellungen ist ein ebenso selbstverständliches wie entscheidendes Kennzeichen unseres postmodernen Wirklichkeitsverständnisses. Wenn es allerdings um die Vielfalt religionsbezogener Meinungen und Einstellungen geht, sieht sich die Religionspädagogik einem manchmal nicht leicht zu lösenden Widerspruch gegenüber: Während soziale Pluralität nicht nur akzeptiert, sondern positiv konnotiert wird, ist religiöse Pluralität zwar in aller Regel anerkannt, führt aber deutlich seltener zu einer bejahenden Grundhaltung. Mehr noch: religiöse Pluralität führt oft genug zu einer verschärften Wahrnehmung des Konfliktpotenzials unterschiedlicher religiöser Traditionen.¹ Das hat zur Folge, dass die religiöse Vielfalt unserer Gegenwart von den einen als Bereicherung empfunden wird, von den anderen als beunruhigende Herausforderung.

Nirgendwo sonst ist religiöse Pluralität auf engem Raum in der Praxis so unmittelbar erfahrbar wie im schulischen Religionsunterricht. Infolge der multinationalen und multikulturellen Zusammensetzung vieler Schulen ist es längst keine Ausnahme mehr, dass Schüler und Schülerinnen, die einer der beiden großen christlichen Kirchen angehören, die Minderheit ausmachen. Neben ihnen sitzen Mädchen und Jungen, die dem Islam oder dem Hinduismus angehören, die in anderen religiösen Gruppierungen verwurzelt sind oder von ihrem Elternhaus her keine religiöse Anbindung haben. Schulklassen sind in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht also oft ein recht »buntes Völkchen«.

Die Religionspädagogik ist durch diese Entwicklungen fundamental herausgefordert. Sie sucht nach Leitmetaphern für das Bildungsanliegen, Schülerinnen und Schüler zu urteilsfähiger Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität zu befähigen. Dabei bietet der vergleichende Blick in die europäischen Nachbarländer die interessante Einsicht, dass Pluralität keineswegs als Belastung oder Relativierung religiöser Erziehung und Bildung gesehen werden muss, sondern nicht zuletzt mit Blick auf das Erbe und die Wirkungsgeschichte der je eigenen Tradition als Gegebenheit bejaht und als Chance für das religionspädagogische Handeln begriffen werden muss. Es ist wichtig, dass diese Einsicht als Sichtbarmachung von Professionalität in die Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebettet wird. Aus Schweizer Perspektive scheint es wegen der speziellen historischen und politischen Rahmenbedingungen nicht sofort auf der Hand zu liegen, dass der Blick über den Zaun nach Deutschland und Frankreich lohnenswert ist. Da sich jedoch auf gesamteuropäischer Ebene vergleichbare soziologische Entwicklungen in Richtung einer

¹ Vgl. DETLEF POLLACK u. a. (Hrsg.), Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa, Wiesbaden 2014.

religionspluralen Gesellschaft abzeichnen, wird derzeit in allen europäischen Ländern der Ruf nach didaktischen Konsequenzen für den Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht laut. Gerade deshalb ist der transnationale Austausch auf der Suche nach tragfähigen Leitmetaphern für die religionspädagogische Forschung äußerst hilfreich.

2. Didaktische Entwicklungslinien

In Bezug auf den Kontext Schweiz haben die Beiträge von Thomas Schlag,² Monika Jakobs,³ Petra Bleisch⁴ und Andreas Kessler⁵ im Sammelband zur Münsteraner transnationalen Tagung »Religion und Philosophie« von 2016 bereits wichtige rechtliche, historische pädagogische und didaktische Entwicklungslinien aufgezeigt. Ich möchte hier anschließen und im Folgenden die didaktische Leitmetapher vom *Perspektivenwechsel* weiterdenken, da sie nach meiner Beobachtung im Kontext Schweiz noch zu wenig profiliert ist, aber gerade im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 eine besondere hermeneutische Wirkung entfalten kann.⁶

Ich gehe dabei von der grundsätzlichen Beobachtung aus, dass religiöse und weltanschauliche Pluralität Schülerinnen und Schüler in konkreten Unterrichtsprozessen häufig in das Dilemma führt, eine eigene Sichtweise einnehmen zu sollen und sich gleichzeitig von anderen Sichteisen distanzieren zu müssen. Religiöse, philosophische und weltanschauliche Bildung muss deshalb heute stärker denn je eine *Pluralitätskompetenz* ausbilden helfen, die Schülerinnen und

² Vgl. THOMAS SCHLAG, Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: PHILIPPE BÜTTGEN/ANTJE ROGGENKAMP/DERS. (Hrsg.), Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz (Studien zur religiösen Bildung, Bd. 13), Leipzig 2017, 25–37.

³ Vgl. MONIKA JAKOBS, Die Ausbildung von Religionslehrpersonen in der Schweiz im Spannungsfeld von kirchlichem und staatlichem Bildungsinteresse, in: BÜTTGEN/ROGGENKAMP/SCHLAG, Religion und Philosophie (s. Anm. 2), 77–98.

⁴ Vgl. PETRA BLEISCH, Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft, in: BÜTTGEN/ROGGENKAMP/SCHLAG, Religion und Philosophie (s. Anm. 2), 179–197.

⁵ Vgl. ANDREAS KESSLER, Neutralisierung des Religiösen – ein Triptychon. Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext, in: BÜTTGEN/ROGGENKAMP/SCHLAG, Religion und Philosophie (s. Anm. 2), 239–255.

⁶ Vgl. CHRISTIAN CEBUL/THOMAS SCHLAG, Der Schweizer Lehrplan 21 – eine (nicht nur) ökumenische Herausforderung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014) 2, 198–206.

Schüler dazu befähigt, sich eine individuelle Haltung anzueignen und gleichzeitig Abstand von der eigenen Sicht nehmen zu können, um die Welt mit anderen Augen zu sehen.⁷ Kindern und Jugendlichen wird dadurch ihre biografisch geprägte und kulturell gebundene Perspektivität bewusst. Gleichzeitig erlernen sie dadurch die Fähigkeit, komplementäre Perspektiven auf die Wirklichkeit zu entwickeln und sich zu positionieren.⁸

Religiöse, philosophische und weltanschauliche Bildung kann (und muss) aus dem beschriebenen Dilemma herausführen, indem sie *dialogische* Lernprozesse initiiert, die möglichst früh die Pluralitätskompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stärken. Dabei setzt ein religionspädagogisch verantwortetes Verständnis von Pluralität die Haltung der Dialogwilligkeit voraus, die nicht ohne ein empathisches Sich-Einlassen auf das fremde Andere auskommt und in bisweilen mühsamen Lernprozessen erworben werden muss.⁹ Durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden weitet sich jedoch der Verständnishorizont der Schülerinnen und Schüler, sie dringen tiefer in die Gefühls- und Denkstrukturen ihres eigenen Wirklichkeits- und Selbstverständnisses vor. Ohne ein Gespür dafür, dass das fremde Andere immer auch Teil des Eigenen ist, verfallen sie leicht in eine oberflächliche Form von Pluralität. Dagegen macht Pluralitätslernen exemplarisch deutlich, dass *Differenzerfahrungen* und ihre Reflexion am Anfang und am Ende jedes Bildungsprozesses stehen. Hier wird deutlich, dass Bildung einen Prozess beschreibt, »bei dem sich Sachverhalte in der Dialektik der Wahrnehmung von Differenz und Integration in ihrer Bedeutung erschließen: Bildendes Lernen ist Lernen an Differenzen und durch sie hindurch, Lernen angesichts der sperrigen Fremdheit des Anderen in der Wahrnehmung des Eigenen«. ¹⁰ Wird diese grundlegende Differenzerfahrung nicht ernstgenommen, bleiben gerade im religiösen und weltanschaulichen Lernen die Forderungen nach Toleranz und Respekt vor dem Anderen hehre Moral. Sie bleiben in den Selbstentwürfen des Einen und des Anderen gefangen und verhindern echten Dialog.

⁷ Vgl. LUDWIG DUNKER, Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: DERS. u. a. (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*, Stuttgart 2005, 9–20.

⁸ Vgl. SUSANNE ENDERS, Vielfalt als didaktisches Prinzip, in: LUDWIG DUNKER u. a. (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*, Stuttgart 2005, 145–157.

⁹ Vgl. GUIDO MEYER, Pluralität, in: BURKARD PORZELT/ALEXANDER SCHIMMEL (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 124.

¹⁰ Vgl. PETER BIEHL/KARL ERNST NIPKOW, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 205.

3. Didaktik des Perspektivenwechsels

Dagegen sind echter Dialog und die damit verbundene Horizonterweiterung hermeneutisch wie didaktisch eng mit einem Wechsel der eigenen Perspektive verbunden. In einer pluralen Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren. Diese Fähigkeit wird mit dem hier genauer zu untersuchenden Begriff des *Perspektivenwechsels* bzw. der *Perspektivenübernahme* beschrieben. Als eigener Ansatz ist er in der religionspädagogischen Forschung bisher am prominentesten von Bernhard Dressler und David Käbisch vertreten worden. Dressler hat den Begriff erstmals 2006 entfaltet¹¹ und seitdem mehrfach weiterentwickelt.¹² Dabei stellt er die Entwicklung einer Didaktik des Perspektivenwechsels in die Nähe verschiedener Formen der performativen Religionsdidaktik. Ausgehend von Schleiermachers Unterscheidung, nach der Religion weder Denken (Metaphysik) noch Handeln (Ethik) ist, sondern eine »eigene Provinz im Gemüth« bezeichnet, argumentiert Dressler für einen mehrfachen Perspektivenwechsel im Religionsunterricht. Er bettet seine Theorie zwar in den bildungspolitischen Kontext des Religionsunterrichts in Deutschland ein, die didaktische Ebene seines Modells halte ich aber auch für den aktuellen europäischen und Schweizer Kontext für überlegenswert:

Dressler geht aus von der Differenzierung des kulturellen Lebens moderner Gesellschaften in unterschiedliche Teilsysteme (Wissenschaft, Kunst, Politik, Pädagogik, Religion). Diese haben je eigene Rationalitäten als Verstehensmuster ausgebildet. Wenn nun die Kompetenzorientierung schulischer Bildungsprozesse auf die urteilsfähige, kritische Partizipation am gesamten kulturellen Leben abzielt, dann müssen Schülerinnen und Schüler einerseits die jeweiligen Rationalitätsmuster der Teilsysteme erlernen, um an ihrer Praxis teilnehmen zu können. Andererseits müssen sie in reflexive Distanz zu diesen Mustern treten können, um erlernte Partizipationskompetenz an der Praxis beobachten zu können. Unterricht besteht nach Dressler daher im Wechsel aus *Teilnahme* und *Beobachtung der Teilnahme*, also aus einer Beobachtung erster Ordnung (etwas wird beobachtet) und zweiter Ordnung (eine Beobachtung wird beobachtet).¹³

¹¹ Vgl. BERNHARD DRESSLER, *Unterscheidungen: Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 108–114.

¹² Vgl. BERNHARD DRESSLER, *Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels*, in: ZPT 60 (2008) 1, 74–88; DERS., »Religiös reden« und »über Religion reden« – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: BERNHARD GRÜMME/HARTMUT LENHARD/MANFRED PIRNER (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken*, Stuttgart 2012, 68–78.

¹³ Vgl. DRESSLER, *Religiös reden* (s. Anm. 12), 68.

Damit beschreibt er eine Kompetenz, der ich auch für das künftige religionsbezogene und ethische Lernen im Schweizer Lehrplan 21 großes Potenzial zuschreibe.

4. Inter-, intra-, und extradisziplinärer Perspektivenwechsel

Zwar ist die Didaktik des Perspektivenwechsels kein Spezifikum des Religionsunterrichts, sondern gilt in modifizierter Weise für alle Unterrichtsfächer. Für religionsbezogenes Lernen ist sie aber von besonderer Bedeutung, da sie, so Dressler, »eine den Religionsfrieden und die Vereinbarkeit von Religion und moderner Kultur sichernde kulturelle Errungenschaft darstellt. Diese Errungenschaft besteht aus der Fähigkeit, religiös kommunizieren zu können und dabei 'als Religion' die Welt zu beobachten und gleichzeitig 'über Religion' kommunizieren zu können und zu beobachten, wie Religion die Welt beobachtet. Die fachliche Innenperspektive mit ihren spezifischen Sprachspielen, Zeichenformen und Gestaltungsmustern wird dabei in die Außenperspektive gerückt und von dort aus beobachtet.« Dadurch wird es nach Dressler möglich, Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zu verschränken und zu unterscheiden.¹⁴ Käbisch¹⁵ setzt diese Theorie fort und unterscheidet zwischen drei Arten des Perspektivenwechsels: einem *interdisziplinären*, einem *intradisziplinären* und einem *extradisziplinären* Perspektivenwechsel:

Der *interdisziplinäre* Perspektivenwechsel kontrastiert die Binnenlogiken verschiedener Schulfächer und gesellschaftlicher Teilsysteme und bringt dadurch in besonderer Weise religiöse und nichtreligiöse Welterschließungsmodi miteinander ins Gespräch. Er vollzieht den innerfachlichen Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln im Umgang mit Religion und bezeichnet diesen Wechsel als zentrales Unterrichtsprinzip des religiös-weltanschaulichen Lernens. Dadurch wird die Gleichrangigkeit der nicht gegeneinander austauschbaren Weltzugänge aufgezeigt. Für die verschiedenen Modelle des Miteinanders von Religions-, Religionskunde-, Philosophie- oder Ethikunterricht ist dieser interdisziplinäre Perspektivenwechsel dort von Bedeutung, wo sie sich Sachgegenstände teilen, die im Lehrplan aller Fächer vorkommen und eine fächerübergreifende Erschließung nahelegen. Hier kann der Perspektivenwechsel anhand gemeinsamer Themen die jeweiligen

¹⁴ Vgl. a.a.O., 69.

¹⁵ Vgl. DAVID KÄBISCH, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 210 f.

Fachlogiken kontrastieren und die grundsätzliche Dialogfähigkeit demonstrieren.¹⁶

Der *intradisziplinäre* Perspektivenwechsel unterscheidet, wie oben beschrieben, zwischen den beiden Polen der Teilnahme an und der Beobachtung von religiöser Rede und Praxis. Der Übergang muss mit großer didaktischer Sorgsamkeit inszeniert werden, damit die Schülerinnen und Schüler die beiden Perspektiven transparent auseinanderhalten können. Die Chance der Teilnahme-Perspektive besteht in der bewusst eingenommenen Haltung der Distanznahme, die nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern die kritische Partizipation an religiösen Deutungsvollzügen ermöglicht. Dabei müssen z. B. christlich-religiöse Sprache und Praktiken in einem kommunikativen Modus eigener Art gezeigt werden, um dem bisweilen noch immer geäußerten Vorwurf entgegen zu treten, Religion verlange das Fürwahrhalten vorwissenschaftlicher Sachverhalte.¹⁷

Der *extradisziplinäre* Perspektivenwechsel vollzieht eine Bewegung, die in der katholischen Religionspädagogik klassischerweise mit dem Strukturbegriff der 'Korrelation' bezeichnet wird.¹⁸ Nach Käbisch unterscheidet der *extradisziplinäre* Perspektivenwechsel zwischen Wissenschaft und Lebenswelt, zwischen Erkennen und Handeln, zwischen Denken und Leben.¹⁹ Ein Religionsunterricht, der die Urteils- und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen religiöser Pluralität stärken will, muss diese Unterscheidung nach Käbisch einziehen, denn »in lebensweltlichen Zusammenhängen führt [...] das Wissen um Differenzen und das Denken in Komplementarität zu Konflikten, sobald es um konkrete Lebensvollzüge geht.«²⁰ Er streicht mit Recht die Beobachtung heraus, dass die im interdisziplinären Perspektivenwechsel als zusammenhängend begriffenen Modi der Welterschließung wieder auseinander-treten können, wenn Entscheidungen über religiöse Praxis zu treffen sind.²¹ Emmelmann ergänzt an dieser Stelle richtig: »Das religionspädagogische Ziel der

¹⁶ Das wird auch gewürdigt von MORITZ EMMELMANN, Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität, in: BERND SCHRÖDER/DERS. (Hrsg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, 145–156, hier 149.

¹⁷ Vgl. BERNHARD DRESSLER, Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung, in: RUDOLF ENGLERT u. a. (Hrsg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg 2012, 53–65, hier 54.

¹⁸ Vgl. BURKARD PORZELT, Art. Korrelation, in: DERS./ALEXANDER SCHIMMEL (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 74–81.

¹⁹ Vgl. KÄBISCH, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit (s. Anm. 15), 228 f.

²⁰ A.a.O., 228.

²¹ KÄBISCH, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit (s. Anm. 15), 229.

Pluralitätsfähigkeit erstreckt sich bis dorthin, wo Kinder und Jugendliche ohne distanzwahrendes didaktisches Arrangement vor Entscheidungen für oder gegen religiöse Vollzüge und Deutungen stehen. Sollen sie auch diesen Lebensbereich entwickeln und gestalten können, benötigen sie neben der Fähigkeit, sich über weltanschauliche Differenz zu verständigen auch diejenige, Konflikte auszutragen und zu entscheiden.«²²

5. Perspektivenwechsel zwischen Religion und Philosophie

Unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen des Perspektivenwechsels zielt bildender religionsbezogener Unterricht nicht primär auf die Einübung in eine Religion, nicht auf die Einführung in eine bestimmte Tradition.²³ Das sollte noch nicht einmal das Ziel des konfessionellen Religionsunterrichts klassischer Prägung gewesen sein, obwohl meine Erfahrungen im real existierenden katholisch-konfessionellen Religionsunterricht manch andere Geschichte zu erzählen wüsste. Religiöse Beheimatung kann ein familiäres oder katechetisches Bildungsziel einer Pfarrei oder Kirchgemeinde, aber kein schulisches Bildungsziel sein. Vielmehr soll Religion in der Schule als unverzichtbarer Modus der Welterschließung gelten. Es gibt ja das Grundrecht auf Religionsfreiheit nicht aus einem Zweck- und Nutzenkalkül, sondern weil es Religion als eine unverzichtbare Dimension des Weltverstehens gibt. Sie gehört zur *conditio humana* auch in modernen Gesellschaften.

In einem so verstandenen religionsbezogenen Unterricht werden grundlegende Fragen der Selbst- und Weltdeutung aufgeworfen. Er zielt auf mehr ab als die kulturhermeneutische Fähigkeit, religiöse Traditionsspuren in den Museen und Theatern, in der Literatur, im Kino, in der Popkultur und in unserem Rechts- und Sozialsystem lesen zu können. Das liefe letztlich auf eine Art Traditionspflege hinaus, die allerdings für die Lebensbedeutung von Kindern und Jugendlichen kraftlos bliebe. Ein eigenes Schulfach ließe sich jedenfalls damit nicht begründen, denn diese Art von Bildung wäre auch im Deutsch- oder Geschichtsunterricht möglich. Religiöse Bildung soll mehr. Sie soll das Unterscheidungsvermögen fördern, das für die unterschiedlichen Perspektiven des Weltverstehens unerlässlich ist. Deshalb hat Religion eine Stimme im Zusammenspiel der unterschiedlichen Modi der Welterschließung im schulischen Fächerkanon.

²² EMMELMANN, Perspektivenwechsel (s. Anm. 16), 151.

²³ Vgl. CHRISTIAN CEBULJ, Art. Tradition, in: BURKARD PORZELT/ALEXANDER SCHIMMEL (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 194–200.

Was ist nun das Besondere an der religionsbezogenen Perspektive, nicht nur im Vergleich mit Fächern, die anderen Modi der Welterschließung zugerechnet werden, sondern im Vergleich mit der Philosophie, mit der sie ja an der Schule gemeinsam für den Welterschließungsmodus der konstitutiven Rationalität einstehen soll? In beiden Fächern werden die grundlegenden Fragen nach dem Sinn des Ganzen aufgeworfen, aber auf unterschiedliche Weise. In beiden Fächern werden die unterschiedlichen Weltzugänge reflektiert und Totalitäts- und Letztbegründungsansprüche in Frage gestellt. Dabei unterscheidet sich Religion von der Philosophie vor allem darin, dass sie kein theoretischer Diskurs ist, sondern die ihr eigene Perspektive der Weltdeutung mit einer besonderen Form sozialer und kultureller Praxis verbindet. Der wesentliche Unterschied zwischen Religion und Philosophie besteht nicht darin, dass die Philosophie im Gegensatz zur Religion ohne Gott auskommt. Das gilt ohnehin nicht für jede philosophische Position. Vielmehr versucht die Philosophie das Weltverstehen auf Begriffe zu bringen, die mit formalen Geltungsansprüchen verbunden werden. Da die Menschen ihre Lebensgeschichte aber nicht nur in Begriffen, sondern auch in Erzählungen und Bildern zu deuten versuchen, die ihnen ihre jeweilige Kultur bereitstellt, greifen sie auch auf Bildern zurück, die ihnen Religion und Glauben zur Verfügung stellen. Religiöse Bildung hat dadurch viel mit dem Vollzug von Religionen zu tun.

6. Perspektivenwechsel im Lehrplan 21

Wer die religiöse Bildungslandschaft der Schweiz in den europäischen Kontext einordnet, gewinnt leicht den Eindruck eines experimentierfreudigen pädagogischen Laboratoriums: Bedingt durch die Kultur- und Schulhoheit der Kantone existiert auf engstem Raum eine maximale Vielfalt an Unterrichtsmodellen, die sich wie ein »Europa im Kleinen« darstellt: Vom kirchlich-konfessionellen über den bekenntnisunabhängigen bis zum religionskundlich bzw. ethisch akzentuierten Religionsunterricht fand sich bis vor Kurzem ein Nebeneinander zahlreicher Modelle, das die einen als unübersichtlich, die anderen als vielfältig und experimentell einstufen.²⁴ Mit der Einführung des gemeinsamen Lehrplans 21 der Deutschschweizer Kantone zeigt sich zwar eine Tendenz zur Vereinheitlichung und Standardisierung. Andererseits bleiben auch unter dem Dach des neuen Lehrplans die Kulturhoheit der Kantone bestehen, die zahlreiche Spielräume für die konkrete Ausgestaltung von Lehrplänen, Fächerkombinationen und Studentafeln offenlässt. Stimmen aus den deutschsprachigen Nachbar-

²⁴ Vgl. CHRISTIAN CEBULJ, Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts in Europa und in der Schweiz, in: SOPHIA BIETENHARD/DOMINIK HELBLING/KUNO SCHMID (Hrsg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern 2015, 85–91.

ländern zeigen, dass es gerade die helvetische Vielfalt ist, die außerhalb der Schweiz als Anstoß zur Entwicklung eigener religionsunterrichtlicher Konzeptionen wahrgenommen wird. Mitten in Europa hat sich die Schweiz so zu einer Art Laboratorium entwickelt, das durch die Möglichkeit kantonaler Sonderwege interessante Experimente zur Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung ermöglicht.

Seit dem Schuljahr 2017/18 bzw. 2018/19 wird in den meisten deutschsprachigen Kantonen der Schweiz nach dem neu eingeführten Lehrplan 21 unterrichtet. Darin hat der religionsbezogene Unterricht ein dreifaches Profil: Er ist *religionskundlich* konzipiert, wird *bekenntnisunabhängig* unterrichtet und ist didaktisch im *Sachunterricht* beheimatet. Dieses Schweizer Experiment sieht vor, dass der Religionsunterricht sich innerhalb des Integrationsfaches Sachunterricht neu positioniert.²⁵ Zusammen mit verschiedenen Fächern wie Geschichte, Geographie, Biologie, Physik, Chemie oder politische Bildung wird Religion auf allen Schulstufen als Lernbereich »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« (ERG) im Rahmen des Faches »Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)« unterrichtet. Ein solches Integrationsfach wird in den meisten europäischen Staaten für die unteren Stufen der Volksschule vorgesehen, wenn auch mit unterschiedlichen Bezeichnungen. Während ERG auf der Primarstufe (1.–6. Klasse) in Form einer Bereichsdidaktik erteilt wird, sind auf der Sekundarstufe (7.–9. Klasse) eigene Lektionen in ERG vorgesehen. Innerhalb des Faches ERG ist ein gestufter Kompetenzaufbau vorgesehen, der allerdings dort an seine Grenzen stößt, wo relativ kleine ERG-Zeitfenster auf der Primarstufe die relativ großen Zeitfenster in der Sekundarstufe inhaltlich grundlegen sollen. Ein wesentlicher Verdienst des neuen Faches ERG im Lernbereich NMG liegt darin, dass trotz eines nicht mehr konfessionell gebundenen Unterrichts die Bedeutung von Religion als Bildungsgegenstand gewürdigt und fest im Fächerkanon der öffentlichen Schule etabliert wird.

Am Tagungsort Zürich muss natürlich gesagt sein, dass sich der Ansatz des Perspektivenwechsels streng genommen auf Heinrich Pestalozzi und seine vielzitierte Trias eines »Lernens mit Kopf, Herz und Hand« rückbezieht. Pestalozzi wurde übrigens am 12. Januar 1746 am oberen Hirschengraben geboren, also unweit von hier. Er besuchte die Lateinschule am Fraumünster, zwei Steinwürfe von hier entfernt. Dabei steht die von Pestalozzi geprägte Formulierung kaum noch für den Anspruch, den der Schweizer Pädagoge mit ihr verband.²⁶ Der Ansatz des Perspektivenwechsels, der im Folgenden auf das Lernen im religionskundlichen Unterricht bezogen werden soll, beschäftigt sich eben-

²⁵ Vgl. KUNO SCHMID, »Religion« lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs, Bern 2011.

²⁶ Vgl. dazu FRITZ OSTERWALDER, »Kopf, Herz und Hand« – Slogan oder Argument?, in: JÜRGEN OELKERS/FRITZ OSTERWALDER (Hrsg.), Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende, Weinheim 1995, 338–371.

falls mit dem Zusammenhang von Kopf, Herz und Hand, auch wenn wir heute dafür die Begriff Performanz und Kompetenz bemühen.

Ich habe ich den Eindruck, dass sich in Deutschland, anders als in der Schweiz, die Frage nach einem bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht nicht, zumindest noch nicht stellt. Im Gegenteil verstärkt sich der Eindruck, dass mit der Einführung des bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts in einigen deutschen Bundesländern die Verankerung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts sogar noch gestärkt wurde. Dass Deutschland allerdings mit seinem bekenntnisorientierten und konfessionell verfassten Religionsunterricht in Europa eher den Sonderfall als die Regel darstellt, verdeutlicht der Blick in die Schweiz:

Hier sind in den vergangenen fünfzehn Jahren in zahlreichen Kantonen politische Aktivitäten für eine Reform des Religionsunterrichts in Gang gesetzt wurden.²⁷ Zu den interessanten Entwicklungen zählen dabei in der deutschsprachigen Schweiz die Modelle eines »zweigleisigen« Religionsunterrichts, wie Monika Jakobs das einmal genannt hat.²⁸ Vor der Einführung des Lehrplans 21 bezeichnete diese Zweigleisigkeit mit einem Gleis den von den Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht, der sowohl monokonfessionell als auch konfessionell-kooperativ durchgeführt wurde, mit dem anderen Gleis dem staatlich verantworteten Religionsunterricht, etwa im ehemaligen Fach 'Biblische Geschichte' im Kanton Zürich. Dieses zweigleisige Modell wurde in den letzten Jahren sukzessive in das Modell des staatlich verantworteten Religionsunterrichts im neuen Fach ERG überführt.

7. Perspektivenwechsel im Kanton Graubünden

Im Kanton Graubünden ist der interdisziplinäre Perspektivenwechsel institutionell durch das »Modell 1+1« in der Stundentafel verankert, indem der konfessionelle Religionsunterricht der Kirchen durch den staatlich getragenen Unterricht in »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« ergänzt wird. Auf allen Klassenstufen der Volksschule (1. Kl. – 9. Kl.) wird dabei eine Stunde Religionsunterricht und eine Stunde ERG unterrichtet. Die Erprobungsphase des Modells 1+1 seit 2012 auf der Volksschul-Oberstufe hat gezeigt, dass die schulpragmatischen Hindernisse bei der Umsetzung des Modells ebenso stark

²⁷ Vgl. THOMAS SCHLAG, Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa, Teil 1: Mitteleuropa (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5,1), Göttingen 2013, 119–156.

²⁸ Vgl. MONIKA JAKOBS, Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz. Theo-Web, 6 (2007) 123–133.

sind wie die religionsdidaktischen Chancen einer Einübung des Perspektivenwechsels im Sinne eines komplementären Denk- und Handlungsvermögens der Schülerinnen und Schüler.

Zur Evaluation des Fachs »Religionskunde und Ethik« (R+E), dem Bündner Vorgängermodell von ERG, hat das Schulinspektorat Graubünden 59 Lehrpersonen im Unterricht besucht und anschließend mit jeder Kollegin und jedem Kollegen ein Leitfadeninterview durchgeführt. Im Schuljahr 2015/16 wurde das Fach R+E an den Regelklassen der Sekundarstufe I von insgesamt 144 Lehrpersonen unterrichtet. Davon erteilten 17 Lehrpersonen neben R+E auch den konfessionellen Religionsunterricht. Aus den Interviews zum Fach Religionskunde und Ethik (R+E) ging hervor, dass

- die Schüler/innen sich im Fach R+E sehr motiviert beteiligen, großes Interesse an Fragen in den Themenbereichen Ethik, Moral sowie Religionen zeigen und dabei gezielt lernen, zu argumentieren und zu diskutieren.
- der Unterricht im Fach R+E aufgrund der inhaltlichen und lehrmittelbedingten Offenheit anspruchsvoll ist, was gleichzeitig von der Mehrheit der Lehrpersonen geschätzt wird. Dabei wird insbesondere die Möglichkeit, neben den verbindlichen Lehrplaninhalten auch auf aktuelle Anliegen der Schülerinnen und Schüler oder aktuelle Fragen des Zeitgeschehens (z.B. Migration) eingehen zu können, als äußerst wertvoll eingestuft. Positiv bewerten die Lehrpersonen auch die Tatsache, dass im Fach R+E alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse zusammen solche Themen vertiefen können und keine Aufteilung nach Konfessionen stattfindet. Zusätzlich wird sehr geschätzt, dass auch in Jahrgangsklassen unterrichtet werden kann.
- der Lehrplan insgesamt gut ankommt. Er ist übersichtlich gestaltet, inhaltlich sehr offen und gibt trotzdem klare Leitlinien vor.

Alle befragten Lehrpersonen erhielten die Möglichkeit, ihren Unterricht gesamthaft einzuschätzen. In dieser Selbsteinschätzung sagen 94% der besuchten Lehrpersonen aus, dass sie mit dem Unterricht im Fach R+E zufrieden bis sehr zufrieden sind.

Aus den Beobachtungen des Schulinspektorates während der insgesamt 59 Unterrichtsbesuche hat ergeben, dass

- die Schülerinnen und Schüler in allen besuchten Oberstufenklassen in diesem Fach sehr gut und mit großer Ernsthaftigkeit mitgearbeitet haben.
- der Unterricht sich durch eine aktuelle und interessante Themenauswahl auszeichnete.
- der Lehrplan für die Lehrpersonen eine gute Hilfe darstellte und die behandelten Themen in den besuchten Lektionen mit wenigen Ausnahmen lehrplankonform waren.
- sehr unterschiedliches didaktisches Material eingesetzt wurde. Der Einsatz erfolgte situativ und passend zum behandelten Thema. Die Offenheit im

Bereich Lehrmittel bedingt eine sehr seriöse und z.T. aufwendige Vorbereitung.

- bezüglich des Profils der Lehrpersonen eine große Bandbreite bestand. Neben Klassenlehrpersonen, die der eigenen Klasse das Fach erteilten, gab es auch eine große Anzahl an Religionslehrpersonen, die mit einer Lehrbewilligung das Fach R+E erteilen.

Der Gesamteindruck des Inspektorates zum besuchten R+E-Unterricht war insgesamt gut bis sehr gut. Diese Beurteilung basierte Linie auf Beobachtungen zu den Kriterien Klassenführung, Schüleraktivierung, Themenwahl sowie Einhaltung des Lehrplanes. Aus den Gesprächen und der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen geht hervor, dass eine Zusammenarbeit im Sinne von Absprachen und Aktivitäten zwischen Religionslehrpersonen und R+E-Lehrpersonen zu wenig praktiziert wurde. Die Lücke wurde damit begründet, dass klare Themenabgrenzungen aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne vorhanden seien. Erschwerend für die Zusammenarbeit sei außerdem, dass das Fach R+E religionsübergreifend durchgeführt wird und für alle Schüler/innen obligatorisch ist, während der Religionsunterricht konfessionell bzw. ökumenisch erteilt wird und damit nicht alle Schülerinnen und Schüler umfasst. Aufgrund der Befragungen gab das Schulinspektorat Graubünden im Zusammenhang mit dem Fach Religionskunde + Ethik die Empfehlung, das »Modell 1+1« trotz mancher schulorganisatorischer Schwierigkeiten bei der Koordination fortzusetzen. Oder wie ein Lehrerkollege es ausdrückte: »Switching is beautiful, but not easy to realize...«

8. Switchen als biografischer Kontext

Ich schließe meine Überlegungen über eine Didaktik des Perspektivenwechsels mit der Beobachtung ab, dass die hier dargelegte religionspädagogischen Thesen sicher auch durch meine biografische Erfahrung des Switchens zwischen folgenden Perspektiven geprägt wurden:

1. *Zwischen Kirche und Staat:* Zwar bin ich ursprünglich katholischer Theologe und Religionspädagoge und bilde Studierende aus, die später in den kirchlichen Dienst der Bistümer Chur mit Zürich und St. Gallen gehen. Der Kanton Graubünden hat mich aber 2010 als Experte in die Lehrplankommission für das bekenntnisunabhängige Fach »Religionskunde und Ethik« auf der Volksschul-Oberstufe berufen, das seit 2012 unterrichtet wird und sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrpersonen gute Resonanz erfuhr. Zwischen 2010 und 2013 habe ich zusammen mit den Kollegen der Pädagogischen Hochschule Graubünden und des Ethikzentrums der Universität Zürich knapp 200 Oberstufen-Lehrpersonen im Kanton Graubünden auf ihren Unterricht im neu geschaffenen kantonal verantworteten Fach »Religionskunde und

Ethik« weitergebildet. Auf der Ebene Weiterbildung konnte ich daher seit vielen Jahren das Switchen zwischen kirchlicher und staatlicher Perspektive praktizieren und reflektieren.

2. *Zwischen konfessionellem und bekenntnisunabhängigem Unterricht:* Seit zehn Jahren unterrichte ich an der Theologischen Hochschule Chur, einer Privathochschule in kirchlicher Trägerschaft Religionspädagogik bei Studierenden, die in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit als Priester oder Pastoralassistentin konfessionellen katholischen oder ökumenischen Religionsunterricht erteilen werden. Damals wurde ich eingeladen, auch an der kantonal verantworteten Pädagogischen Hochschule Graubünden das allgemeinbildende Modul »Religion in Schule und Gesellschaft« für die künftigen Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarschulstufe zu dozieren. Unter permanenter Wahrung der didaktischen Grundregeln des *Neutralitätsgebots* und des *Überwältigungsverbots* habe ich ein Switchen zwischen konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Perspektive praktiziert, das von der permanenten Herausforderung geprägt war, religiöse und nicht-religiöse Modi der Welterschließung zu berücksichtigen und damit den interdisziplinären Perspektivenwechsel im Sinne von Dressler und Käbisch zu vollziehen.

3. *Zwischen kirchlichem Religionsunterricht und staatlichem Unterricht in »Ethik-Religionen-Gemeinschaft«:* Ich bilde im Auftrag der Katholischen Landeskirche Graubünden auf der Ebene des ForModula-Systems künftige Katechetinnen und Katecheten für ihre religionspädagogische Arbeit in den Pfarreien aus. Gleichzeitig bilde ich im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Graubünden Lehrpersonen für den künftigen Lernbereich »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« im Lernbereich »Natur-Mensch-Gesellschaft« des neuen Lehrplans 21 aus. Kriterium für die Teilnahme an der Weiterbildung in ERG im Kanton Graubünden ist dabei nicht die bereits vorhandene Fachkompetenz in Religions- oder Ethikdidaktik, sondern die Zuteilung nach einem Kontingentverfahren. Das führt zu einer großen Heterogenität der Teilnehmenden, die sowohl Religionslehrpersonen mit langjähriger Unterrichtserfahrung sein können als auch Hauswirtschaftslehrerinnen, die nie zuvor Inhalte aus Religionskunde und Ethik unterrichtet haben. Dass aber in der religionsdidaktisch nicht vorbelasteten Lehrerschaft ein lebhaftes Interesse an Fragen von Religion, Ethik, Politik, Respekt, Toleranz, etc. existiert, macht das Arbeiten mit den eingangs genannten Kategorien des didaktischen Perspektivenwechsels hochinteressant.

9. Zur Tragfähigkeit der Rede vom »Perspektivenwechsel«

Aus den skizzierten Überlegungen zum religionsdidaktischen Perspektivenwechsel ergeben sich im Spiegel der genannten Praxissituationen aus dem Schweizer Kanton Graubünden einige Schlussfolgerungen.

Da Unterricht noch immer stark auf Monoperspektivität, auf Eindeutigkeit und Gewissheit ausgerichtet ist, folgt das Lernen durch Anregungen zum Perspektivenwechsel dem grundlegenden Bildungsgedanken der *Differenzkompetenz*.

Wo ein pädagogisch begründeter Perspektivenwechsel das Switchen zwischen der Teilnehmerperspektive (ich gehöre dazu, ich sehe das auch so, etc.) und der Beobachterperspektive (sie machen das so, sie glauben an, etc.) ermöglicht,²⁹ werden Schülerinnen und Schüler zur differenzierten Wahrnehmung, zur Einnahme eines differenzierten Standpunkts und zur Praxis einer differenzierten Sprache über Religion angeleitet.

Der Perspektivenwechsel bleibt eine *leistungsfähige Metapher* für die religionsdidaktische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität.³⁰ Er hat seine besondere Stärke in der differenzsensiblen Weitung des Horizonts der Schülerinnen und Schüler, der ihnen hilft, einen begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen.

Die Metapher vom Perspektivenwechsel bedarf der weiteren religionsdidaktischen Fachdiskussion, vor allem was die entwicklungspsychologische Dimension und die Schnittstelle zwischen religionskundlich-ethischem und interreligiösem Lernen betrifft.³¹

²⁹ Vgl. KUNO SCHMID, Stichwort Perspektivenwechsel. Aspekte einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Fachbereich ERG, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation 2016), verfügbar unter: www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-stichwort-perspektivenwechsel/

³⁰ Vgl. EMMELMANN, Perspektivenwechsel (s. Anm. 16), 156, der daneben auch die Metapher der »Übersetzung« als ertragreiche Variante vorschlägt.

³¹ Vgl. dazu MONIKA TAUTZ, Art. Perspektivenwechsel, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, verfügbar unter: www.bibelwissenschaft.de/dtichwort/100074