

Andreas Kessler, Isabelle Noth (Hg.)

# Lernen in Freiheit

Herausforderungen und Chancen des reformierten  
Religionsunterrichts in der Deutschschweiz

TVZ





Lernen in Freiheit

**T V Z**

## Praktische Theologie im reformierten Kontext

herausgegeben von Albrecht Grözinger, Stefan Huber, Gerrit Immink, Ralph Kunz, Andreas Marti, Christoph Morgenthaler, Félix Moser, Isabelle Noth, David Plüss und Thomas Schlag

Bd. 13 – 2015

Die Reihe «Praktische Theologie im reformierten Kontext» versammelt Arbeiten aus der praktisch-theologischen Forschung, die in der konfessionellen Kultur der Reformierten verankert sind. Der reformierte Kontext ist einerseits Gegenstand empirischer Wahrnehmung und kritischer Reflexion und andererseits das orientierende Erbe, aus dem Impulse für die zukünftige Gestaltung der religiösen Lebenspraxis gewonnen werden. Er bildet den Hintergrund der kirchlichen Handlungsfelder, prägt aber auch gesellschaftliche Dimensionen und individuelle Ausprägungen der Religionspraxis.

Andreas Kessler, Isabelle Noth (Hg.)

## **Lernen in Freiheit**

# **Herausforderungen und Chancen des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz**

**T V Z**

Theologischer Verlag Zürich

Publiziert mit freundlicher Unterstützung der Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn.



Reformierte Kirchen  
Bern-Jura-Solothurn  
Eglises réformées  
Berne-Jura-Soleure

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung

Simone Ackermann, Zürich,

unter Verwendung einer Fotografie von Andreas Hoffmann (Ausschnitt) aus der Serie «Krethi & Plethi. Christliches und Nachchristliches in Zürich», 1999 © Evangelisch-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich und Katholische Kirche im Kanton Zürich

Druck

ROSCH BUCH GmbH, Scheßlitz

ISBN 978-3-290-17843-7

© 2015 Theologischer Verlag Zürich

[www.tvz-verlag.ch](http://www.tvz-verlag.ch)

Alle Rechte vorbehalten

# Inhalt

- Andreas Kessler und Isabelle Noth  
7 Vorwort. Nicht ganz dicht? Lernen in Freiheit
- Andreas Kessler  
11 Die heterogene Landschaft des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz: Überblick, Analysen und Ausblicke
- Isabelle Noth  
27 Religiöse Erziehung und Bildung – religionspsychologische Perspektiven
- Christoph Morgenthaler  
31 Die reformierten Jugendlichen – religiöse Schlusslichter, säkulare Avantgarde oder Gäste in der Herberge zur Freiheit? Schlaglichter aus einer empirischen Untersuchung
- Uwe Gerber  
59 Systematisch-theologische Horizonte einer protestantischen Religionsdidaktik
- Thomas Schlag  
67 Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht? Elementare Impulse aus religionspädagogischer Perspektive
- Rahel Voirol-Sturzenegger  
79 Erfahrungen mit dem rpg – Gelingendes, Problemanzeigen, Entwicklungspotenziale
- Martin Schmidt  
87 Thesen zum Religionsunterricht aus der St. Galler Perspektive
- Pia Moser  
99 Das Modell KUW in den Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn: Bewährtes, Schwieriges, Perspektiven
- 104 Autorinnen und Autoren





## Vorwort

### Nicht ganz dicht? Lernen in Freiheit

Bei einer inszenierten Debatte im Rahmen einer religionspädagogischen universitären Veranstaltung meinte ein Student: «Eine Kirche, die wie die reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn so offen ist, ist schlicht nicht ganz dicht!» Diese rhetorisch effektvolle Aussage wirkte in der darauffolgenden Diskussion nach, indem die typisch reformierte Bekenntnisfreiheit von den Studierenden prinzipiell in Frage gestellt und kontrovers erörtert wurde. Dabei wurde stellvertretend für die reformierte Kirche der Schweiz im Allgemeinen und die reformierte Religionspädagogik im Speziellen eine gewisse Verunsicherung deutlich, die ihren Ursprung auf mindestens drei Ebenen hat: auf theologischer Ebene stellt sich die Frage nach der inhaltlichen Bestimmung der Bekenntnisfreiheit zwischen enger Kontur und *anything goes*, auf institutioneller wie didaktischer Ebene führt der in einigen Kantonen erfolgte Abzug des konfessionellen Religionsunterrichts von der öffentlich-rechtlichen Schule zu unterschiedlichen gemeindepädagogischen Suchbewegungen, und auf empirisch-soziologischer Ebene hat die reformierte Kirche auf die sich verstärkende Tendenz zu reagieren, dass sie nicht mehr eine Selbstläuferin, sondern trotz gewisser anhaltender Privilegien Mitspielerin im freien Markt des Religiösen ist.

Wie ist die Herausforderung dieser dreifachen Verunsicherung anzugehen, welches theologisches wie didaktisches Selbstverständnis hat eine genuin reformierte Religionspädagogik hierbei zu entwickeln und wie hat man in den verschiedenen Kantonalkirchen hierauf bereits reagiert? Dies waren gleichsam die leitenden Fragen für eine vom Bereich Religionspädagogik, Katechetik und Erwachsenenbildung der Theologischen Fakultät Bern am 10. November 2014 an der Universität Bern durchgeführte Tagung mit dem Titel «Reformierte Kirche und Religionsunterricht in der Deutschschweiz – ein religionspädagogischer Zwischenhalt», deren Beiträge hier gesammelt veröffentlicht werden. Es ging an dieser Tagung darum, aus unterschiedlichen Perspektiven (religionspsychologisch, empirisch, religionspädagogisch, systematisch) zuerst grundsätzlich zu überlegen, welche Funktionen, Inhalte und Formen ein zeitgemässer reformierter Religionsunterricht haben kann. Zudem wurden in Workshops Erfahrungen und Herausforderungen kantonalkirchlicher Unterrichtsmodelle (BE, SG, ZH) bedacht und mit Blick auf die Zukunft des reformierten Religionsunterrichts befragt.

Dass die vorliegende Publikation nun den Titel «Lernen in Freiheit» trägt, ist der *relecture* der einzelnen Beiträge geschuldet, die sich trotz ihrer ganz unter-

schiedlichen Fragestellungen, Herangehensweisen und Resultate von der Freiheitsthematik implizit wie explizit orientieren lassen:

*Andreas Kessler* zeigt nach einem Überblick zur heterogenen Landschaft des reformierten Religionsunterrichts auf, dass die institutionelle Freistellung desselben von der Schule als Chance einer eigenen, spezifischen Lernkultur in der Kirche als «Herberge zur Freiheit» zu sehen ist, die didaktisch wie methodisch eine echte Alternative zum lösungsorientierten schulischen Lernen darstellt. Da diese Lernkultur primär an der Identitätsbildung des Einzelnen orientiert ist, ja sich vom Einzelnen gleichermassen orientieren lässt, darf sie keinen kirchlichen Gemeindeaufbauplan verfolgen, sondern erhofft in aller Offenheit die freiwillige Teilnahme seitens der Kinder und Jugendlichen am attraktiven reformierten Bildungsangebot.

*Isabelle Noth* spricht aus *religionspsychologischer* Perspektive der Religionspädagogik Mut zu, in neuer Freiheit gegenüber religionskritischen Einwänden den Sehnsüchten und Wünschen der Kinder und Jugendlichen wieder verstärkt Raum zu geben, so dass in Konfrontation mit der reichen christlichen Tradition Möglichkeitssinn und Bedeutsamkeit gemeinsam exploriert werden können.

Auf der Basis *empirischer Ergebnisse* einer breiten Religiositätsstudie unter Schweizer Jugendlichen präsentiert und diskutiert *Christoph Morgenthaler* die entsprechenden Daten, wobei er in religionspädagogischer Absicht auf die reformierten Jugendlichen fokussiert, die mit Blick auf die durchgängig tiefen Messwerte je nachdem als religiöse Schlusslichter oder eben gerade als Avantgarde betrachtet werden können. Jedenfalls zeigen die Daten, dass wir es bei den reformierten Jugendlichen mit jungen Menschen zu tun haben, die ihr Autonomiestreben auch im Bereich des Religiösen gewahrt und respektiert sehen wollen, was religionspädagogisch nur eingeholt werden kann, wenn sie einem entsprechenden freiheitlichen Lernort begegnen.

Aus *systematisch-theologischer* Sicht entwickelt *Uwe Gerber* mit Blick auf den christlichen Mythos der Inkarnation Gedanken einer leibfreundlichen Lernkultur, welche gerade aus der stets von aussen (vom Anderen) zustossenden inkarnatorischen Erfahrung ihre Verantwortung und fragile Freiheit gewinnt, befreiend ihre Theologie im Fluss hält und ihre revidierbaren Symbole nicht zum Dogma erstarren lässt.

Aus *religionspädagogischer* Perspektive fragt *Thomas Schlag* nach einer theologischen Verankerung reformierten Bildungsgeschehens. Er verortet reformierte Bildung als diskursiv verstandene Kommunikation des Evangeliums, die in einem Entsprechungsverhältnis von Dimensionen der Elementardidaktik und typisch reformierter Facetten von (Welt-)Zugängen darstellbar ist: Elementare Wahrheiten und Tradition, Erfahrungen und Kultur, Strukturen und Institution, Zugänge und Individualität, Lernformen und Praxis. Aber dieses kritisch zu bespielende Entsprechungsverhältnis kann für das Individuum nur dann bildend wirksam

werden, wenn das Lernen selbst sich am theologischen Grundargument der Freiheit ausrichtet und sich durch die Freiheit Gottes ausrichten lässt.

Auch die Beiträge aus den Workshops der Tagung haben eine Stossrichtung hin zu Freiheit: Mit Blick auf das vor 10 Jahren initiierte *zürcherische* Religionspädagogische Gesamtkonzept (rpg) warnt *Rahel Voirol Sturzenegger* vor einschränkenden Standardisierungstendenzen und ermutigt entsprechend die Gemeinden dazu, die vielfältigen Lernorte theologisch verantwortet zu bespielen. In der *Sankt Galler* Kirche hingegen wird im Rahmen der öffentlichen-rechtlichen Schule unterrichtet, was *Martin Schmidt* auch mit Blick auf den Lehrplan 21 dazu bringt, das spezifische Potenzial des konfessionellen Religionsunterrichts auszuarbeiten. Er ortet dieses in einer ergebnisoffenen Erkundung des eigenen inneren Koordinatensystems als Ermutigung zur Freiheit. Nicht zuletzt blickt *Pia Moser* kritisch-konstruktiv auf 25 Jahre kirchliche Unterweisung in den Kirchen *Bern-Jura-Solothurn* zurück, betont die Freiheit der Ortsgemeinden in der Umsetzung derselben und zeigt, wie eine zukünftige Reform ihren Ausgangspunkt typisch reformiert nur in einer breiten, offenen Vernehmlassung haben kann.

Würde der eingangs zitierte Student nach der Lektüre der hier versammelten Texte daran festhalten, dass die reformierte Kirche in ihrer Offenheit und Freiheit «nicht ganz dicht» ist? Mag sein, aber er wäre zumindest darauf hinzuweisen, dass die reformierte Freiheit keine Beliebigkeit meint, sondern sich als entschiedener Glaubensmut zeigt, der seinerseits aber nur als kritisches Lernen in Freiheit zu entdecken ist bzw. im Menschen durch den anderen / Gott ent-deckt wird, um sein freiheitliches Potenzial zu entfalten. Oder man könnte den Blick des Studenten auf das Umschlagbild dieses Bandes lenken, das der Kirche ihren notwendigen Platz zugesteht, aber darauf hinweist, dass dieser Platz als Ort individueller Freiheit in Kommunikation mit bewegten Wolken im Horizont des weiten Himmels (als *sky* und als *heaven*) zu gestalten ist: eben als Ort des Lernens in Freiheit.

Zu danken haben wir dem SEK für die finanzielle Unterstützung der Tagung, dem Synodalrat der Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn für einen grosszügigen Druckkostenzuschuss und natürlich allen Referentinnen und Referenten, Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die mit ihren Vorträgen und Voten zu dieser ebenso intensiven wie lernreichen Tagung beigetragen haben.

Bern, im April 2015

Andreas Kessler und Isabelle Noth



## Die heterogene Landschaft des reformierten Religionsunterrichts in der Deutschschweiz: Überblick, Analysen und Ausblicke

Andreas Kessler

Der Anspruch, einen Überblick über die heterogene Landschaft des reformierten Religionsunterrichts zu geben, ist *en detail* praktisch unmöglich, denn: «Der Religionsunterricht in der Schweiz zeichnet sich durch eine fast unüberschaubare Vielfalt von Varianten aus, die von regionalen geschichtlich-politischen Entwicklungen, pragmatischen Vereinbarungen sowie dem Verhältnis von Kirche bzw. Religionsgemeinschaft und Staat bzw. Kanton bzw. Gemeinde abhängig sind. So unterscheidet sich der Religionsunterricht nicht nur von Kanton zu Kanton, sondern gelegentlich auch von Gemeinde zu Gemeinde.»<sup>1</sup> Der letzte detaillierte Überblick zum Religionsunterricht von Andrea Belliger ist bereits 15 Jahre alt, und seither ist wiederum einiges in Bewegung geraten, selbst wenn die von Belliger georteten sieben (!) verschiedenen Organisationsmodelle in der Praxis weiterhin Anwendung finden<sup>2</sup>:

Schulischer Religionsunterricht (SRU) wird erteilt	Kirchlicher, konfessioneller Religionsunterricht (KRU) wird erteilt
a) durch die staatlichen Schulen ohne Mitverantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften, b) mit Mitverantwortung der öffentlich-rechtlichen anerkannten Religionsgemeinschaften c) in der Verantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Zusammenarbeit mit dem Staat.	a) ohne Zusammenarbeit mit dem Staat, b) in Zusammenarbeit mit dem Staat, in den Räumen der Schule ausserhalb der Wochenstundentafel, c) in den Räumen der Schule innerhalb der Wochenstundentafel und d) je nach Kanton mit mehr oder weniger Mitsprachemöglichkeiten des Staates in Fragen des kirchlichen, konfessionellen Religionsunterrichts.

- 1 Monika Jakobs/Ulrich Riegel/Dominik Helbling/Thomas Englberger, Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich 2009, 15.
- 2 Andrea Belliger, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone, Luzern <sup>2</sup>2000.

Rahel-Voirol Sturzenegger hat in Aufnahme eines gängigen Vereinfachungsschemas diese sieben Modelle auf drei reduziert<sup>3</sup>:

Staatsmodell (SM)	Religionsgemeinschaftenmodell (RGM)	Kombimodell (KM)
Der Staat übernimmt die schulische religiöse Bildung in alleiniger Verantwortung. Die Kirchen/Religionsgemeinschaften erteilen ihren konfessionellen Unterricht unabhängig von schulischer Mitsprache (was die Nutzung schulischer Räume und die Integration in den Stundenplan nicht zwingend ausschliesst)	Kirchen/Religionsgemeinschaften erteilen RU als ordentliches Lehrfach an der Schule in alleiniger Verantwortung (RU mit Abmeldemöglichkeit)	Angeboten werden nebeneinander sowohl kirchlich-konfessioneller (oder ökumenischer) als auch staatlicher Unterricht.

Die drei Organisationsmodelle lassen sich wiederum aus der Perspektive der reformierten Kirche als Anbieterin von Religionsunterricht wie als Ausbilderin ihrer Lehrpersonen bzw. Pfarrerinnen und Pfarrer sowie Katechetinnen und Katecheten wie folgt fassen:

Kirchlicher, konfessioneller (auch ökumenischer) Religionsunterricht im Kontext schulischer Bildung (als RGM wie als KM)	Mischform: Kirchlicher, konfessioneller (auch ökumenischer) Religionsunterricht im Kontext schulischer wie kirchlich-gemeindepädagogischer Bildung	Konfessioneller Religionsunterricht im Kontext kirchlich-gemeindepädagogischer Bildung (als Konsequenz des SM)
--	--	--

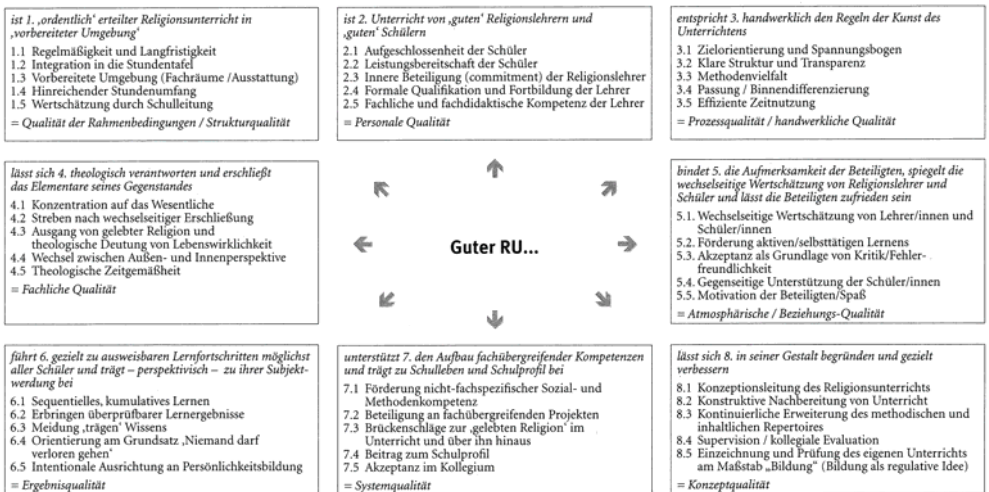
Im Folgenden wird auf die Mischform nicht näher eingegangen, sondern die Darstellung fokussiert auf die Herausforderungen eines reformierten Religionsunterrichts an der Schule (1.) und als kirchlich-gemeindepädagogisches Angebot (2). Letzteres soll eingehender betrachtet werden, so dass sich auch die Ausblicke (3.) auf diese in Zukunft wohl bestimmende Form reformierten Religionsunterrichts beziehen.

<sup>3</sup> Rahel Voirol-Sturzenegger, *Kirchliche Religionspädagogik in der Schweiz. Reformierte Perspektiven am Beispiel des Zürcher Religionspädagogischen Gesamtkonzepts (rpg)*, Zürich 2014, 365.

## 1. Kirchlicher, konfessioneller (auch ökumenischer) Religionsunterricht im Kontext schulischer Bildung

In Bezug auf einen an der öffentlichen Schule kirchlich angebotenen Religionsunterricht können die «Qualitätsdimensionen und Kriterien guten Religionsunterrichts» von Bernd Schröder als *state of the art*-Schema idealtypisch zeigen, vor welchen Herausforderungen ein solcher Religionsunterricht steht. Auch wenn das unten abgebildete Schema von Verhältnissen in Deutschland ausgeht, das heisst einen an der Schule gut verankerten konfessionellen oder ökumenischen sogenannten ordentlichen Religionsunterricht (inklusive einer spezifischen langjährigen Ausbildung der Unterrichtenden) als Hintergrundfolie hat, gelten die Qualitätsdimensionen als Anspruchsebenen guten Religionsunterrichts auch für einen helvetischen Kontext<sup>4</sup>:

### Qualitätsdimensionen und Kriterien guten Religionsunterrichts



Konfessioneller reformierter Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ist meist so organisiert, dass Pfarrpersonen oder Katechetinnen und Katecheten der jeweiligen Kirchgemeinde den Religionsunterricht an der Schule geben, ohne zusätzlich in anderer Funktion an der Schule tätig zu sein. Aus diesem organisatorisch-institutionellen Setting heraus ergeben sich auf verschiedenen Qualitätsebenen spezifische Herausforderungen: Vor allem sind weder die *Strukturqualität* (z. B. Wertschätzung durch Schulleitung, Integration in die Studententafel oder hinreichender Stundenumfang) noch die *Systemqualität* (z. B. Beteiligung an fachübergreifenden Projekten, Beitrag zum Schulprofil sowie Akzeptanz im Kollegium) noch die *Konzeptqualität* (z. B. Supervision bzw.

4 Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 560.

kollegiale Beratung) selbstverständlich, sondern müssen nicht selten mit viel Engagement seitens der Religionsunterricht-Lehrpersonen eingefordert, ja geradezu erkämpft werden. Aber auch in anderen Qualitätsdimensionen sind erschwerte Bedingungen auszumachen: Ohne die religionspädagogische Ausbildung an der Universität, jene während des Vikariats und schon gar nicht jene der Katechetinnen und Katecheten schlechtreden zu wollen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass diese Ausbildungen nicht in derselben Breite und Tiefe erfolgen können, wie ein drei- bis fünfjähriges Studium an einer Pädagogischen Hochschule. Insofern sind gewisse Schwierigkeiten bis Defizite auch auf der Ebene der *personalen Qualität* (z. B. formale Qualifikation und Fortbildung der Lehrpersonen) wie der *Prozessqualität* bzw. der handwerklichen Qualität kaum zu vermeiden. Das heisst, dass der reformierte Religionsunterricht an der Schule in der Schweiz aufgrund seiner spezifischen Rahmenbedingungen insgesamt Mühe hat, überhaupt guter Unterricht sein zu können, ohne dass zu bestreiten ist, dass *de facto* durchaus sehr guter Religionsunterricht stattfindet. Die didaktischen wie pädagogischen Chancen des reformierten Religionsunterrichts an den Schulen werden durch die äusseren Bedingungen also eher behindert als gefördert.

Die nicht von der Hand zu weisende Tendenz, den konfessionellen reformierten Unterricht ganz von der Institution Schule in der Form des sogenannten «Staatsmodells» zu trennen (wie in den Grosskantonen Zürich und Bern erfolgt) lässt sich freilich nicht primär als Ergebnis von externen Faktoren geschuldeten Qualitätsproblemen erklären, sondern da spielen weit wichtigere allgesellschaftliche Entwicklungen und Trends Religion und Kirchen gegenüber eine Rolle. Sie sind empirisch für die Schweiz breit erhoben und sattsam bekannt bzw. in soziologischen Termini ausgedrückt: die Pluralisierung religiöser Lebenswelten, die (vor allem auch mediengestützte) Globalisierung von Weltanschauungen, vor allem aber die Deinstitutionalisierung im Zuge von Individualisierung bzw. Privatisierung verbunden mit den unterschiedlichsten Effekten von Enttraditionalisierung, distanzierter Religiosität, verschwimmenden religiösen Grenzen, neuen religiösen Märkten und konservativen Gegenbewegungen<sup>5</sup>. Oder wie dies Jürg Stolz mit Blick auf die Auswirkungen für die reformierte Kirche, die diesen gesellschaftlichen Megatrends ausgesetzt ist, lapidar auf den Punkt gebracht hat: Sie wird tendenziell kleiner, ärmer und älter.<sup>6</sup> Das heisst auch, dass die privilegierte Präsenz der reformierten Kirche an den Schulen im Zuge der gesellschaftlichen Deinstitutionalisierungs- und dementsprechender Entflechtungsdynamik immer stärker unter Druck geraten wird, umso mehr wenn die refor-

5 Vgl. Jörg Stolz/Christoph Bochsinger (Hg.): Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012.

6 Jörg Stolz/Edmée Ballif: Die Zukunft der Reformierten. Gesellschaftliche Megatrends – kirchliche Reaktionen, Zürich 2010, 190.



mierte Kirche gesamtschweizerisch in nicht allzu ferner Zukunft eine Minderheitenkirche mit knapp 20 % Bevölkerungsanteil darstellen wird.<sup>7</sup>

## 2. Konfessioneller, reformierter Religionsunterricht im Kontext kirchlich-gemeindepädagogischer Bildung

Auch wenn der gesamtgesellschaftliche Trend hin zu einem konfessionellen Religionsunterricht im Kontext kirchlich-gemeindepädagogischer Bildung nicht aktiv gesucht wurde, haben die entsprechenden Kantonalkirchen gut daran getan bzw. tun gut daran, diese Entwicklung als kreative Herausforderung und neue Chance reformierten Bildungsbemühens zu verstehen.<sup>8</sup> Obwohl mit Blick auf das Schema guten Unterrichts von Schröder die acht Qualitätsdimensionen auch in einem kirchlich-gemeindepädagogischen Setting idealtypisch einzufordern sind, ist deren inhaltliche Beschreibung und mögliche Reichweite z. T. von ganz anderen äusseren (z. B. reformierte Kirche bzw. Kirchgemeinde als Institution, Räume, Infrastruktur usw.) wie inneren (sprich: ekklesiologischen wie theologischen) Bedingungen her zu leisten. Insbesondere die äusseren Rahmenbedingungen gilt es in einem ersten Schritt näher in den Blick zu nehmen, wenn keine kontextferne Didaktik eines kirchlichen Religionsunterrichts entwickelt werden soll.

### 2.1 Rahmenbedingungen

Die im Folgenden zu nennenden Rahmenbedingungen des reformierten Religionsunterrichts sind auf den ersten Blick teils Banalitäten, die in ihrer empirischen Selbstverständlichkeit oftmals einfach hingenommen werden, meines Wissens in ihrer didaktischen Tragweite aber bisher nicht wirklich lerntheoretisch durchbuchstabiert wurden, obgleich z. B. das Bedenken der Rahmenbedingungen in jeder modernen Theorie von Unterrichtsplanung integraler Bestandteil derselben ist.<sup>9</sup> Es kann im Folgenden nicht das ganze Terrain der äusseren Bedingungen abgeschritten werden, einige meiner Meinung aber entscheidende Hinweise müssen genügen:

- 7 Vgl. die Zahlen des Bundesamtes für Statistik, aus denen ersichtlich ist, dass die reformierte Kirche seit 1980 (45,3 %) pro Dekade ca. 6 % an Mitgliedern in Bezug auf die Gesamtbevölkerung verliert, so dass 2013 noch 26,1 % gezählt wurden: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html> (Zugriff am 08.03.2015).
- 8 Vgl. in Bezug auf den Kanton Zürich: Thomas Schlag, Schulische und kirchliche religiöse Bildung im Kanton Zürich. Entwicklungen – Spannungen – Perspektiven, in: Dominik Helbling/Ulrich Kropanč/Monika Jakobs/Stephan Leimgruber (Hg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 87–104.
- 9 Vgl. z. B. nur die knappe Handreichung zur Planung von Unterricht, mit der die Studierenden der Theologie der Universität Bern und die Vikare und Vikarinnen der Berner Kirche und des Konkordats vertraut gemacht werden: Barbara Zumsteg u. a., Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln, Zürich 42011.

### Freiwilliges Freizeitangebot unter Erfolgsdruck

Religionsunterricht im Kontext kirchlich-gemeindepädagogischer Arbeit findet ausserhalb der Schule statt, er beansprucht bzw. besetzt die Freizeit der Kinder und Jugendlichen, er ist im eigentlichen Sinn des Wortes ein Freizeitangebot, zumindest aus der Sicht der Adressatinnen und Adressaten. Damit konkurriert dieser Unterricht mit musischen, sportlichen und gemeinschaftlichen Tätigkeiten (z. B. Pfadfinder) der Kinder und Jugendlichen und vor allem mit deren Absicht, ihre freie Zeit nach Erledigung schulischer Verpflichtungen nach ihrem Gusto zu verbringen. Es stellt sich hier also noch vor jeder inhaltlichen Kontur eine Frage auf der Ebene der Strukturqualität im Sinn der sensiblen Platzierung, Rhythmisierung und Flexibilisierung der Zeitgefässe eines solchen Religionsunterrichts als freiwilliges Freizeitangebot.

Eine entsprechende Sensibilität ist umso mehr mit Blick auf die Eltern geboten, die ihre Kinder im Regelfall aus eigenen Stücken – eben freiwillig – in den reformierten Religionsunterricht «schicken». Wir können davon ausgehen, dass ein Grossteil dieser Eltern ein durchaus wohlwollendes, wenn auch eher distanzierendes Dienstleistungsverhältnis der Kirche gegenüber hat und entsprechend der Religionsunterricht im Bildungsbemühen um ihre Kinder weder die erste Priorität genießt noch das familiäre System über Gebühr strapazieren soll. Als freiwilliges Freizeitangebot stellt sich aus der Perspektive der Kinder wie der Eltern überdies ganz direkt die Frage: *Was bringt's?* Das zusätzliche Bildungsangebot des reformierten Religionsunterrichts ist auf dem Hintergrund eines gesellschaftlich tief verinnerlichten (auch zeitökonomistischen) Pragmatismus strukturell einem gewissen marktformigen Erfolgsdruck ausgesetzt: Hier muss etwas geboten, erlebt und gelernt werden, das andernorts nicht auch und nicht besser «eingekauft» werden kann.

### Lernkultur (Heterogenität und Beziehungsqualität)

Religionsunterricht ausserhalb der Schule bedeutet auch, dass über den Lernort Schule eingespielte typische Regeln, Routinen und Selbstverständlichkeiten nicht selbstredend im kirchlichen Kontext in Anspruch genommen werden können, sondern eine eigene spezifische Lernkultur zu kreieren ist. Dies umso mehr, als die Kinder im reformierten Religionsunterricht oft aus unterschiedlichen Klassen zusammengesetzt sind und nicht selten aus verschiedenen Schulhäusern kommen sowie überdies z. T. ganz unterschiedliche kognitive bzw. kulturtechnische Voraussetzungen mitbringen. Mit anderen Worten: die vorauszusetzende breite Heterogenität der Lerngruppe gibt ebenso einen zentralen didaktischen Bezugsrahmen in der Konzeption dieses Unterrichts ab wie die Herausforderung, mit einer zusammengewürfelten Gruppe atmosphärische bzw. Beziehungsqualität aufzubauen.

### Referenz Schule

Religionsunterricht ausserhalb der Schule bedeutet auch, dass die Schule als Referenzrahmen für ein reformiertes Bildungsangebot den infrastrukturellen wie didaktischen Qualitätshintergrund der Kinder und Jugendlichen wie auch der Eltern abgibt. Sie werden einen solchen Unterricht, insbesondere wenn er als schulisches, formelles Lernen konzipiert ist, bewusst oder unbewusst mit ihren schulischen Realitäten abgleichen und entsprechend bewerten: von der infrastrukturellen Lernumgebung (Materialien, Hilfsmittel usw.) bis zur didaktisch-methodischen Professionalität der Unterrichtenden. Hierbei stellt sich didaktisch die Frage, ob der kirchliche Religionsunterricht einem solchen Vergleich standhalten kann bzw. überhaupt standhalten will, und nicht besser dem Lernort Kirche adäquate Lernformen anvisiert, die in der kompetenzorientierten Leistungsschule nicht zum Zuge kommen und die sich zudem inhaltlich genuin aus der christlichen Tradition herleiten lassen (z. B. Formen des symbolischen, liturgischen, kontemplativen und vagabundierenden Lernens).

Christliche Tradition in nach vorne stürzender, «gottferner» Gesellschaft  
 Ich greife zuletzt noch weiter aus und bezeichne als Rahmenbedingungen auch die allgemeine gesellschaftliche Situation, wie sie kulturtheoretisch und spezifisch religionssoziologisch zu fassen ist. Reformierter Religionsunterricht versteht sich schon dem Namen nach als christliches Tradierungsgeschehen, als Kommunikation des Evangeliums im reformierten Stil. Auf empirischer Basis kann breit gezeigt werden kann, dass dieses Tradierungsgeschehen zumindest in seinen klassisch materialen und somit auch sprachlichen Beständen arg ins Stocken oder zum Teil ganz zum Erliegen gekommen ist. Dass dies vor allem an der fehlenden religiösen Primärsozialisation in der Familie liegt, legen die entsprechenden Daten nahe, erklärt aber nicht, weshalb dies so ist. Die Eltern, die für gewöhnlich nach der «I ghöre es Glöggli» –Phase nicht mehr nachhaltig religiös sozialisieren oder ihre eigene religiöse Privatsprache kreieren<sup>10</sup>, delegieren ja gleichwohl an die Kirche einen Auftrag in Sachen Religion in Formen wie: «Die Kinder sollen etwas von unserer christlichen Kultur und den christlichen Werten mitbekommen.» Dieser Delegationsauftrag hängt gesamtgesellschaftlich gleichsam etwas in der Luft, oder mit Peter Sloterdijk: «Die Beteuerung der Wohlmeinenden, wonach «auch und gerade heute» Zukunft Herkunft «brauche», zeugt wohl vom zunehmenden Problembewusstsein in Bezug auf die Fragilisierung zivilisatorischer Kontinuitäten. Doch stellt sie nicht mehr dar als einen hilflosen Zwischenruf in der globalen Drift, die das Gegenteil demonstriert: Wer zeitgenössisch empfindet, weiss in sämtlichen Nervenenden, wie sehr das Zukünftige sich von der Deckung

**10** Vgl. Christoph Morgenthaler, *Abendrituale. Tradition und Innovation in jungen Familien*, Stuttgart 2011.

durch Herkunftsbestände losgemacht hat.»<sup>11</sup> Falls dem so ist – und Vieles spricht dafür – liegt als Rahmenbedingung des reformierten Religionsunterrichts eine überaus schwierige und delikate gesellschaftliche Konstellation vor: an einer Herkunft, einer Tradition zu arbeiten in einer Zeit, die primär nach Zukünften und ständigen Innovationen und Improvisationen fragt, um ihre zivilisatorisch freigesetzten Energien zu bearbeiten bzw. zu reparieren. Oder anders formuliert: auch nach hinten schauen, auch mal schwankend stehenbleiben in einer Gesellschaft, die ständig nach vorne stürzt. Verbunden mit dieser genealogischen Krise ist auch die Krise des Gottesglaubens oder wohl besser: der Gottesbilder; im Konfirmationsunterricht sitzen nach Christoph Morgenthalers Untersuchung Jugendliche, von denen 50 % sich als gar nicht religiös bezeichnen; sie können einem personalen Gottesbild wenig abgewinnen und die Relevanz von Religion oder religiöser Orientierung hinsichtlich des alltäglichen Handelns ist für sie überaus gering.<sup>12</sup> Mit anderen Worten sitzen mehrheitlich Kinder und Jugendliche im reformierten Religionsunterricht, für die Religion und Glaube keinen Resonanzraum des Selbstverstehens abgeben, zumindest nicht in seiner traditionellen materialen (Sprach-)Form.

## 2.2 Spannungsfelder

Die einzelnen Landeskirchen haben mit einer Reihe von religionspädagogischen Gesamtkonzepten auf die genannten Rahmenbedingungen reagiert (z. B. AG, ZH) und es ist das Verdienst von Rahel Voirol-Sturzenegger mit Blick auf das rpg Zürich die sich dabei ergebenden zentralen Spannungsfelder auf empirischer Basis herausgearbeitet bzw. bestätigt zu haben.<sup>13</sup> Mit Blick auf ihre Studie sollen die aus didaktischer Perspektive wichtigsten Spannungsfelder genannt, und diskutiert sowie mögliche Konsequenzen bedacht werden<sup>14</sup>:

### Kirchliche Sozialisation (Mitgliederbindung) – Vorrang des Einzelnen (Identitätsbildung)

Gerade mit Blick auf Mitgliederschwund und abnehmende gesellschaftliche Bedeutung der reformierten Kirche ist es naheliegend, konfessionellen Religionsunterricht als Möglichkeit kirchlicher Sozialisation im Sinne der Mitgliederbindung zu verstehen. Gegen eine solche Instrumentalisierung steht theologisch wie didaktisch und pädagogisch der Vorrang des einzelnen Kindes/Jugendlichen in seiner

**11** Peter Sloterdijk, *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das anti-genealogische Experiment der Neuzeit*, Berlin 2014, 86.

**12** Vgl. den Beitrag von Christoph Morgenthaler in diesem Band.

**13** Rahel Voirol-Sturzenegger, *Kirchliche Religionspädagogik* (Anm. 3).

**14** Freilich gibt es eine breite Palette weiterer Herausforderungen und Spannungsfelder beim Konzipieren des reformierten Religionsunterrichts im gemeindepädagogischen Kontext wie die Beziehungen Landeskirche – Ortsgemeinde, Ortsgemeinde und regionale Zusammenarbeit, Ausbildung der Unterrichtenden usw.

Freiheit. Oder mit Rahel Voirol-Sturzenegger: «Es gibt keine Zukunftssicherung der Kirche und es gibt keine verlässliche Mitgliederbindung als die, durch hilfreiche und lebensdienliche Angebote zu überzeugen.»<sup>15</sup> Mitgliederbindung und religionspädagogisches Handeln müssen daher strikt voneinander getrennt werden. Ekklesiologisch bedeutet der Vorrang des Einzelnen, dass Kirche oft entgegen den verständlichen Vorstellungen und Wünschen der darin Tätigen nicht mehr als Ort von Beheimatung, sondern als «gastfreundliche Herberge» zu verstehen ist, in der Menschen die Möglichkeit geboten wird, zumindest temporär Heimat zu finden – auch oder gerade durch hilfreiche religionspädagogische Angebote. Dies umso mehr, wenn die Kirche bedenkt, worum es im konfessionellen reformierten Religionsunterricht im Kern geht: den Glauben ins Spiel zu bringen. Um es mit Dominik von Allmen zu sagen: «Wenn die kirchliche Unterweisung die Paradoxie der Weitergabe des Glaubens, das Weitergeben-wollen, -sollen und doch nicht -können nicht einseitig auflösen will, darf sie ihr Spielfeld nicht länger von einem bestimmten Kirchen- bzw. Gemeindeaufbaumodell her gestalten. Sie muss das Spielfeld vielmehr vom Wesen des Glaubens her strukturieren. [...] Es heisst, dass die kirchliche Unterweisung ergebnisoffen, oder, mit Blick auf den Glauben als Ereignis gesprochen, ereignisoffen sein und bleiben muss. Weder das Wachstum noch der Erhalt der Kirche, noch die Absicht, der Gesellschaft verantwortungsbewusste Mitglieder zuzuführen, dürfen unmittelbares Ziel der kirchlichen Unterweisung sein.»<sup>16</sup> Getragen von einer solchen theologischen, pädagogischen wie didaktischen Haltung der Ergebnis- wie Ereignisoffenheit wird kirchliches Bildungsbemühen Kindern und Jugendlichen gerecht, die von sich aus freiwillig und für die Kirche geschenkt erfahrend lernen wollen.

#### Orientierung an Profilierung reformierter Identität – Pluralitätsorientierung

Aber hat nicht jede gute Herberge ihr spezifisches Angebot, ihr klares, zielgruppenorientiertes Profil? Die in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten intensivierte Bemühung um ein Profil reformierter Identität ist deshalb so schwierig, weil eine solche Identität theologisch nicht anders als im Kontext von Freiheit zu entwerfen ist, oder um beim Bild zu bleiben: Die reformierte Kirche heisst eben «Herberge zur Freiheit». Insofern kann sie auch religionspädagogisch nicht anders als pluralitätsorientiert sein und muss somit didaktisch die multiplen Heterogenitäten ihrer Kinder und Jugendlichen mitbedenken; Tendenzen von Standardisierungen bzw. Vereinheitlichungen gegenüber kann reformiert nicht anders als mit gehöriger freiheitlicher Skepsis begegnet werden. Aber selbst die Meta-

**15** Rahel Voirol-Sturzenegger, *Kirchliche Religionspädagogik* (Anm. 3), 381.

**16** Dominik von Allmen, *Den Glauben weitergeben in maximal zweihundertzwanzig Lektionen?*, Bern 2015 (Masterarbeit), 90.

pher der «Herberge zur Freiheit» ist insofern kritisch zu verwenden, wenn das Angebot in derselben nicht auch das Resultat von vagabundierenden Fremdgängen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ist, oder mit Dominik von Allmen: «Die kirchliche Unterweisung muss versuchen, die Bedürfnisse, die Antworten, die Situation der Kinder und Jugendlichen mit ihnen und für sie zu erschliessen, sofern und wo sie das nicht selbst können. Die Kirche muss dafür ihr angestammtes Terrain verlassen, sie kann nicht mehr nur einladen, sondern muss sich einladen lassen.»<sup>17</sup> Die reformierte Kirche gewinnt m. a. W. im Bildungsbemühen ihre Identität, indem sie sich an der Pluralität der Erfahrungswelt der Menschen ausrichtet und sich durch sie bereichern lässt, so dass auch die eigene (Glaubens-)Tradition immer wieder in neuem Licht gedeutet oder irritiert wird. Dass eine solche Identität keine feste Kontur hat, bisweilen als ausgefranst und vage wahrgenommen wird, ist das reformierte Proprium. Dieses Proprium ermöglicht und garantiert eine kritische Kooperation mit der Gesellschaft und schützt die reformierten Bildungsbemühungen davor, geschlossene Lerngemeinschaften zu produzieren.

#### Formelles Lernen – nicht formelles Lernen

Wie soll im reformierten Religionsunterricht gelernt werden? Religionspädagogische Gesamtkonzepte haben gerade in der Tradition reformierter Bildungsfreundlichkeit die Tendenz, in Analogie zur Schule vor allem formelles, verpflichtendes und inhaltlich strukturiertes Lernen zu fördern und dabei nichtformelle, freiwillige, weniger strukturierte Lernangebote etwa in den Bereichen von Liturgie und Diakonie nicht dieselbe Wichtigkeit beizumessen oder diese gar ein bisschen an den Rand zu drängen. Ohne auf formelles Lernen verzichten zu können (mit all den damit verbundenen oben erwähnten schwierigen Rahmenbedingungen), fragt Rahel Voirol-Sturzenegger zu Recht, «ob sich die Kirche durch solche schulanalogen Entwicklungstendenzen nicht wesentliche Chancen vergibt».<sup>18</sup> Ohne hier auf entsprechende empirische Untersuchungen zurückgreifen zu können, zeigt die jahrelange Erfahrung mit Theologiestudierenden (freilich eine spezielle, nicht repräsentative Gruppe), dass ihre selektiven positiven Erinnerungen im Rahmen des reformierten Religionsunterrichts primär auf Lager, Exkursionen, Begegnungen, Wochenenden oder selber gestaltete Gottesdienste referieren, wobei das gemeinschaftliche und liturgische Erleben sowie die Begegnung mit als authentisch empfundenen Personen vor allem hervorgehoben werden.

#### Verbindliches Curriculum – freiwilliges Kurssystem

Orientiert sich kirchliches Bildungsbemühen stark an formellem Lernen, werden meist Curricula entwickelt, die von langjährigem, aufbauenden Lernen ausgehen

<sup>17</sup> A. a. O., 91.

<sup>18</sup> Rahel Voirol-Sturzenegger, *Kirchliche Religionspädagogik* (Anm. 3), 276.