

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde

Forschung – Didaktik – Unterricht

**Revue de didactique
des sciences des religions**

Recherche – didactique – enseignement

Thematische Nummer /
Numéro thématique 10

2022

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

**Religion erkunden – Denk-, Arbeits- und
Handlungsweisen in Religionskunde**

Beiträge zur Tagung „Religion erkunden“ im September 2020 (Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich)

Mit Tagungsbeiträgen von:

- Nicole Durisch & Yan Suarsana
- Petra Bleisch & Ansgar Jödicke
- Philipp Hetmantcyk & Urs Schellenberg
- Dominik Helbling
- Eva Pruschy
- Markus Rassiller
- Stefan Schröder
- Monika Amsler
- Eva-Maria Kenngott & Kerstin Radde-Antweiler
- Maria Bänziger
- Johannes Beltz

Rezensionen / Comptes rendus

Impressum / Impressum

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde

Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions

Redaktion / Comité de rédaction

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dr. phil. Philippe Bornet, Université de Lausanne

Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dr. theol. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern

Dr. phil. Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern

Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève

Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud

Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg

Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel

Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern

Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne

Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Luzern

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Nicole Ackermann, Martin Baumann, Philipp Bornet, Sarah-Jane Conrad, Guido Estermann, Oliver Freiberger,

Ann-Katharina Gässlein, Anna-Katharina Höpflinger, Dirk Johannsen, Andreas Kessler, Oliver Krüger,

Beatrice Kümin, Christian Mathis, Laura Mercolli, Jürgen Mohn, Nina Rageth, Hubert Schnüriger,

Baldassare Scolari, Rafael Walthert, Monika Winter

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Lars Buchholz (Layout / mise en page)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*

Dr. Petra Bleisch

Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique de Fribourg*

Murtengasse / *Rue de Morat 36*

1700 Freiburg / *1700 Fribourg*

info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen

S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions : www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch

www.zfrk-rdsr.ch

ISSN 2297-6469

Dank / Remerciements

Die zehnte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

Ce numéro 10 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg, de la Société suisse pour la science des religions (SSSR) et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Mitgliedschaften / Adhésions

Der Verein „Gesellschaft für Religionskunde“ ist Kollektivmitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis) und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR).

L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence faîtière des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis) et de la Société suisse pour la science des religions (SSSR).

Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext“ befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.

Sie erscheint in der Regel einmal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe une fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge in den Rubriken Forschung und Didaktik werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

La soumission et l'évaluation des articles

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimum un an à l'avance. Tous les articles des rubriques Recherche et Didactique font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Index

Editorial / Éditorial


7

Religion erkunden – Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in Religionskunde

- N. Durisch Gauthier & Y. Suarsana** – Sich informieren, strukturieren, erzählen. Eine religionsgeschichtliche Perspektive am Beispiel Weihnachten 12
- P. Bleisch & A. Jödicke** – Beobachten und Befragen im religionskundlichen Unterricht. Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft 29
- P. Hetmantcyk & U. Schellenberg** – Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen 43
- D. Helbling** – Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte 57
- E. Pruschy** – Durch ästhetische Zugänge religionskundliche Lernprozesse anstossen 71
- M. Rassiller** – Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung 81
- S. Schröder** – Ein heisses Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen 104
- M. Amsler** – Kritisches und queeres Denken als Denk-, Arbeits- und Handlungsweise in der Religionskunde 121
- E.-M. Kenngott & K. Radde-Antweiler** – Medienanalyse im religionskundlichen Unterricht? Ritualmord im Kontext von Verschwörungstheorien 134
- M. Bänziger** – „Dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen“. Rezeption der narrativen Vermittlung von Religion in der Primarschule 149
- J. Beltz** – Indiens heilige Kühe. Methodische Überlegungen zur Ausbildung von Lehrpersonen im Schulfach „Religionen, Kulturen, Ethik“ des Kantons Zürich und zum Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“ 159

Rezensionen / Comptes rendus

178



Verantwortlich für diese Nummer / *responsables de ce numéro*: Petra Bleisch, Dominik Helbling, Urs Schellenberg
(Gastredaktor / *rédacteur invité*)

Editorial

Religion erkunden – Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in Religionskunde

Die zehnte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde widmet sich den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im religionskundlichen Unterricht. Die darin vereinten Beiträge wurden im September 2020 an der Tagung "Religion erkunden" des Netzwerks Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich vorgestellt und für diese Ausgabe nicht nur verschriftlicht, sondern von den Autor_innen in einem intensiven Denk- und Verarbeitungsprozess angereichert, vertieft und präzisiert. Allen Beitragenden sei dafür herzlich gedankt.

Der Anlass zur Tagung und zu dieser thematischen Ausgabe war die Feststellung, dass einerseits das Verhältnis zwischen den Fachwissenschaften der Religionsforschung und der Fachdidaktik Religionskunde im Allgemeinen noch wenig geklärt ist, und andererseits das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen Konzepten und Methoden und unterrichtlichen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen merklich unterbestimmt ist. Da das derzeitige Paradigma der Kompetenzorientierung bekanntermassen neben Sachkenntnissen (Wissen) und Bereitschaften (Wollen) auch Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) fördern soll (Weinert, 2002), muss sich auch die Fachdidaktik der Religionskunde die Frage stellen,

- welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Schüler_innen erwerben sollen,
- aus welchen Gründen sie diese erwerben sollen,
- in welchem Verhältnis diese zu Fachwissenschaft und Bildungstheorie stehen
- und welche Konsequenzen dies auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen haben mag.

Die Rede von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) stammt aus der Didaktik des Sachunterrichts und ist zu einem *terminus technicus* geworden. Als Grunddokument, das den Begriff in die fachdidaktische Diskussion eingebracht hat, gilt der Perspektivrahmen Sachunterricht (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Verbunden ist der Begriff mit der Idee instrumenteller Lernziele, die wiederum Fähigkeiten und nicht deklaratives Wissen anstreben sollen. Im Perspektivenrahmen, in Publikationen zur Sachunterrichtsdidaktik, in nationalen Bildungsstandards und Lehrplänen hat sich der Begriff seither festgesetzt. Er beschreibt in einer generalisierenden Weise teils perspektivische, teils perspektivenübergreifende Instrumente zur Erschliessung der Welt: „Sie markieren zentrale Fähigkeiten zur bildungswirksamen Erschliessung der Lebenswelt“ (GDSU, 2013, 13). Im Perspektivrahmen lauten die perspektivenübergreifende DAH: Sachen interessiert begegnen, umsetzen und handeln, erkennen und verstehen, eigenständig erarbeiten, evaluieren und reflektieren, kommunizieren und zusammenarbeiten. Die fünf Perspektiven (geographisch, historisch, naturwissenschaftlich, technisch und sozialwissenschaftlich) enthalten entsprechend an den Bereich angepasste Formulierungen. Damit leistet der Perspektivenrahmen einen wesentlichen Beitrag weg von der Stofforientierung hin zur Kompetenzorientierung.

Zwei Aspekte stellen nun die Fachdidaktik Religionskunde vor besondere Herausforderungen. Erstens liegt bislang keine eingehende begriffliche Bestimmung dessen vor, was Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sind. Hartmut Giest versteht sie als methodisches Erschliessen, das im Unterricht erst erlernt und reflektiert werden muss:

Wissenschaftsorientiertes Lernen im Sachunterricht ist durch methodisches Erschliessen, durch bewusstes, reflektiertes Erkenntnis Handeln gekennzeichnet und verlangt als Bedingung und Voraussetzung das Aneignen der entsprechenden wissenschaftlichen Methoden (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen). (Giest, 2015, S. 99)

Damit unterscheiden sie sich vom alltäglichen Handeln, das von praktischen Zielen und der Strategie des Ausprobierens geprägt ist. Allerdings: Können forschungsorientierte Methoden einfach auf den Unterricht übertragen werden, wo sich Forschung und Unterricht im Blick auf Interessen und Ziele unterscheiden? Auch bleibt undeutlich, worin sich Denkweisen, Arbeitsweisen und Handlungsweisen voneinander unterscheiden. Katharina Kalscsics und Markus Wilhelm (2017) grenzen sie von grundlegenden Konzepten (Merkmale, Ordnungen, Prinzipien) ab und ordnen sie prozeduralem Wissen zu, das zur „Erkenntnisgewinnung und zur Verankerung von veränderten, erweiterten oder neuen Konzepten benötigt wird“. Zweitens fehlt „Religion“ als Inhalt im Perspektivenrahmen der GDSU gänzlich, was an der Eigenständigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Fachdidaktik in Deutschland liegt. Die Themenbereiche und DAH der sozialwissenschaftlichen sowie der historischen Perspektive wiederum vermögen die Anliegen der Religionskunde nicht abzudecken.

Es besteht daher ein Desiderat zu klären, was aus religionskundlicher Perspektive überhaupt unter Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verstanden werden kann und welches denn solche sein könnten. Dazu braucht es eine Verhältnisbestimmung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik und näherhin zwischen wissenschaftlichen Vorgehensweisen und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Unterricht der obligatorischen Schule. Von Seiten der Religionswissenschaft waren Udo und Monika Tworuschka (1982) lange Zeit die einzigen, die dazu einen Beitrag geleistet haben, indem sie beispielsweise „verstehen“, „vergleichen“ oder „beurteilen“ als methodische Zugänge für den Unterricht eingehender besprochen haben. Es ist zu bedauern, dass diese Vorschläge in den letzten vierzig Jahren in Religionsdidaktik und Religionswissenschaft kaum rezipiert und weiterentwickelt wurden.

Nach Klafki (2007) besteht ein wesentliches Merkmal von Bildungsrelevanz in der Exemplarität eines Unterrichtsgegenstandes. Exemplarität zeigt sich darin, dass sich im Unterricht ein zentraler Wissensbestand, ein Konzept oder eine Methode der assoziierten Fachwissenschaft lernen lässt. Weil aber Unterricht anderen Gesetzmässigkeiten folgt als Forschung, müssen diese Wissensbestände, Konzepte und Methoden erst in den Unterricht übersetzt werden. Dies ist das Anliegen der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift für Religionskunde.

Die fünfzehn Autor_innen sind in insgesamt elf Beiträgen die Aufgabe, anhand der DAH Überlegungen zum Verhältnis von Religionswissenschaft und Religionskunde aufzuzeigen, unterschiedlich angegangen. Die meisten Autor_innen legen ihrem Beitrag ein abduktives Verfahren zugrunde, in dem sie Überlegungen aus der Fachwissenschaft diskutieren und in Verbindung bringen mit Analysen von Lehrplänen und Lehrmitteln, und/oder anknüpfen an bisherige religionskundliche Arbeiten, Überlegungen aus anderen Fachdidaktiken, Bildungstheorie und/oder der Perspektive von Schüler_innen, bzw. Lehrpersonen.

Nicole Durisch Gauthier und Yan Suarsana untersuchen am Beispiel von Weihnachten als Gegenstand der Historiographie, als traditionelles Brauchtum und Wissensgegenstand in der Volksschule, wie die DAH „sich informieren“, „strukturieren“ und „erzählen“ für den religionskundlichen Unterricht fruchtbar gemacht und operationalisiert werden können. Sie vergleichen entsprechende Kompetenzen des historischen und religionskundlichen Lernens im Lehrplan 21 und diskutieren Chancen und Grenzen des Beitrags einer historischen Perspektive für die Religionskunde. Ausgangspunkt des Beitrags von Petra Bleisch und Ansgar Jödicke sind „befragen“ und „beobachten“ als DAH in einem sozialwissenschaftlich orientierten Religionskundeunterricht. Auf der Grundlage zentraler Überlegungen zu qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden setzten sie Befragen und Beobachten in den grösseren Zusammenhang des Unterrichtsmodells des forschend-entdeckenden Lernens. Anhand der Ergebnisse argumentieren Bleisch und Jödicke, dass Methoden aus der Fachwissenschaft sowohl punktuell als auch als Modellierung einer Unterrichtseinheit insgesamt eingesetzt werden können. Eva-Maria Kenngott und Kerstin Radde-Antweiler diskutieren ebenfalls den unterschiedlichen Einsatz fachwissenschaftlicher Methoden im Unterricht. Anhand des Beispiels der Ritualmorde im Kontext von Verschwörungstheorien schlagen sie vor, rezeptionsgeschichtliche Methoden zur Modellierung von Unterrichtseinheiten zu nutzen und darin punktuell und altersangemessen filmanalytische Methoden einzusetzen.

Philipp Hetmanczyk und Urs Schellenberg stellen den Vergleich als Methode der Fachwissenschaft und als DAH im Unterricht in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Aufgrund der Rekonstruktion aktueller Debatten zum Vergleich in der Religionswissenschaft argumentieren sie, dass der Vergleich nicht nur als DAH genutzt, sondern im Unterricht auch zum Gegenstand gemacht wird. Sie plädieren dafür, dass angehende Lehrpersonen darin geschult werden, den Einsatz des Vergleichs als DAH im Unterricht gezielt reflektieren zu können. Dominik Helbling und Eva Pruschy stellen das Lernen an religionsbezogenen Artefakten ins Zentrum ihrer Überlegungen. Dominik Helbling operationalisiert dafür das Vorgehen aus der *material religion* (Analysieren von Produktion, Gebrauch, Veränderung sowie die Wechselwirkungen zwischen Nutzenden und Materialität von Objekten) für den Unterricht. Dabei diskutiert er Vorschläge aus der Religionspädagogik kritisch und entwickelt diese für den religionskundlichen Unterricht weiter. Eva Pruschy ihrerseits nutzt für ihren konkreten Vorschlag für den Unterricht auf der Primarstufe das Vorgehen zum ästhetischen Lernen aus anderen Fachdidaktiken. Sie argumentiert, dass der dialogische Ansatz des ästhetischen Lernens einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leistet.

Markus Rassiller beschäftigt sich mit der Frage des Beurteilens in einem religionskundlichen Unterricht. Ausgehend von einer kritischen Diskussion von eigenen Erfahrungen in der Weiterbildung von Lehrpersonen, dem Lehrplan des Faches Werte und Normen (Niedersachsen) und bisherigen fachdidaktischer Überlegungen erörtert er Überlegungen der Religionswissenschaft und der Geschichtsdidaktik. Er schlägt vor, die Unterscheidung von Sach- und Werturteil aus der Fachdidaktik der Geschichte für den religionskundlichen Unterricht fruchtbar zu machen.

Die Beiträge von Monika Amsler, Johannes Beltz und Stefan Schröder nehmen ihren Ausgangspunkt in der Fachwissenschaft. Stefan Schröder stellt wie Markus Rassiller das Beurteilen ins Zentrum seines Beitrags. Auf der Grundlage derzeitiger fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskurse unterzieht er drei Lehrpläne (Kerncurriculum Werte und Normen aus Niedersachsen, Bildungsplan Religion aus Bremen, Lehrplan 21 aus der Deutschschweiz)

einer kritischen Analyse. Ausgehend von gegenwärtigen diskursiven Ansätzen in der Religionswissenschaft besprechen Monika Amsler und Johannes Beltz die Problematik von zentralen Konzepten. Johannes Beltz beschäftigt sich insbesondere mit der Kontextualisierung und Historisierung des Begriffs „Hinduismus“ und zeigt am Beispiel der „heiligen“ Kuh historische und aktuelle Aushandlungsprozesse zu Normen rund um deren Verarbeitung und den Verzehr. Er argumentiert, dass zukünftige Lehrpersonen religionskundlichen Unterrichts solche Aushandlungsprozesse verstehen und zum Gegenstand des Unterrichts machen sollten. Monika Amsler bespricht die Kritik am eurozentrischen Religionsbegriff und dem Konzept der Weltreligionen und plädiert mit Rückgriff auf die queere Pädagogik für die programmatische Ausrichtung des Unterrichts hin zu kritischem und queerem Denken. Lehrpersonen und Schüler_innen sollen verstehen, dass Lehrpläne sowie Unterrichtsinhalte politisch, historisch und ästhetisch, sowie durch Gender-, Rassen und Klassennormen geprägt seien.

Maria Bänziger rekonstruiert aus ihren Beobachtungen und Schüler_innenbefragungen zu einer Unterrichtsreihe zur Arche Noah in einer 3. Primarklasse in der Schweiz die Rezeption von Unterricht. Mit Rückgriff auf Katharina Franks Typologie (Frank, 2010) unterscheidet sie Handlungsaspekte, die eine Distanz zum religiösen Unterrichtsgegenstand anzeigen von solchen, die Identifikation mit einem religiösen Gegenstand aufbauen und stellt fest, dass im beobachteten Unterricht vorwiegend letztere vorkommen.

Über die Artikel hinweg lassen sich anhand einiger Beobachtungen Felder für die Weiterentwicklung einer religionskundlichen Didaktik benennen.

Die bearbeiteten thematischen Bezüge reichen von sozialwissenschaftlichen, historischen und medienwissenschaftlichen Methoden über klassische Themen wie Vergleich oder Materielle Religion bis zu paradigmatischen Fragen nach diskursiven Darstellungen oder nach der Beurteilung der Gegenstände. Damit werden viele zentrale Themen aus den Bezugswissenschaften in den Blick genommen. Für die meisten Autor_innen treten nebst der Religionswissenschaft (verstanden als interdisziplinäres Fach oder Querschnittsfach) spezifisch für die religionskundliche Didaktik andere Fachdidaktiken und – in einzelnen Artikeln – Bildungstheorien als weitere Bezugswissenschaften hinzu. Daraus ergeben sich folgende Fragen für die Weiterentwicklung einer religionskundlichen Didaktik: Welche wichtigen Desiderata ergeben sich für eine systematische Bezugnahme auf Fachwissenschaften wie die Religionswissenschaft? Wie ist das Verhältnis zu anderen Fachdidaktiken und zu Bildungstheorien zu denken?

Inhaltlich lässt sich feststellen, dass die Autor_innen die Bezüge zu den Fachwissenschaften über fachwissenschaftliche Methoden und fachdidaktisch reflektierte DAH für den Unterricht auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Reichweiten ansetzen. Folgende Ansätze können unterschieden werden - ohne dass sie sich per se gegenseitig ausschliessen würden:

- Die Fachwissenschaft bestimmt paradigmatisch die Ausrichtung des religionskundlichen Unterrichts (z. B. Beltz, Amsler, Bänziger, Schröder).
- Fachwissenschaftliches Denken und Arbeiten ist für die Lehrpersonen zentral, um Unterricht vorbereiten und Lernprozesse begleiten zu können (z. B. Hetmanczyk & Schellenberg, Belz, Bleisch & Jödicke).
- Fachwissenschaftliches methodisches Vorgehen dient der Modellierung von Unterricht, liegt also längeren Unterrichtsplanungen zu Grunde (z. B. Kenngott & Radde-Antweiler, Bleisch & Jödicke).
- Fachwissenschaftliche Methoden werden operationalisiert und konkretisiert, um sie punktuell im kompetenzorientierten Unterricht einsetzen zu können (z. B. Durisch Gauthier & Suarsana, Helbling, Rassiller, Pruschy).
- Fachwissenschaftliche Methoden werden explizit zum Gegenstand von Unterricht (z. B. Hetmanczyk & Schellenberg).

In der Weiterentwicklung religionskundlicher Fachdidaktik wäre es hilfreich, die Bezüge gezielter auszuweisen und kritisch zu prüfen.

Innerhalb der Beiträge sind noch keine Ansätze einer Systematisierung der DAH zu finden. Dies wäre ein nächster Entwicklungsschritt, bei welchem sich neben der Frage nach der Vollständigkeit auch die nach der Gewichtung stellt. Dabei wären Überlegungen zur Bildungsrelevanz und dem gesellschaftlichen Auftrag zu berücksichtigen, wobei Pragmatiken des schulischen Alltags mit einbezogen werden sollten.

Einzelne Beiträge beziehen die Perspektive der Schüler_innen mit ein. Schüler_innen machen spontane Vergleiche (Hetmanczyk & Schellenberg) und Bewertungen (Rassiller), stellen Fragen und befragen andere Kinder sowie Erwachsene (Bleisch & Jödicke, Bänziger). In einer weiteren Entwicklung der religionskundlichen Fachdidaktik sollten Stufenbezüge und Progressionslogiken auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse systematischer bearbeitet werden. Dies erleichtert die Übersetzung in konkrete Unterrichtsarrangements und bildet letztlich eine Basis für künftige Lehrmaterialien.

Die Artikel rücken prozedurale Aspekte ins Zentrum, was didaktisch gesehen in Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Entsprechung findet. Gleichzeitig wird in einigen Beiträgen deutlich, dass methodische Erschliessungen auf bestimmten epistemologischen Voraussetzungen beruhen, ohne die sie kaum sinnvoll zu verstehen sind. Dies dürfte Konsequenzen auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen haben, die sich im religionswissenschaftlichen Denken erst orientieren müssen. Dafür wäre zu klären, welche Konzepte zentral adressiert werden müssten. Und schliesslich sind in Bezug auf das Handeln in der Welt erst wenige Konturen zu entdecken, die auf das Leben ausserhalb der Schule verweisen, wie die Frage nach der Beurteilung religionsbezogener Sachverhalte. Hier wären weitere Sondierungen wünschenswert, um Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in Religionskunde weiter zu profilieren.

Petra Bleisch, Dominik Helbling, Urs Schellenberg

Fribourg, Luzern, Zürich, Februar 2022

Literatur

Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Giest, H. (2015). Methodisches Erschliessen. In J. Kahlert & H. Giest (Hg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (überarb. Aufl.) (S. 97–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten. 3. Zyklus, Ausbildung: 3. Zyklus Ausbildung: fachdidaktische Grundlagen: Studienbuch*. Bern: Schulverlag plus.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (überarb. Aufl.). Beltz.

Tworuschka, U. (1982). *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen: Einführung für Unterricht und Studium*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.

Weinert, F. E. (Hg.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.



Tagungsbeiträge

Religion erkunden – Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in Religionskunde

Beiträge zur Tagung „Religion erkunden“ im September 2020 (Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik an der PH Zürich)

Sich informieren, strukturieren, erzählen

Eine religionsgeschichtliche Perspektive am Beispiel Weihnachten

Nicole Durisch Gauthier & Yan Suarsana

Der vorliegende Aufsatz untersucht, wie die religionsgeschichtliche Perspektive im akademischen und im schulischen Umfeld konzeptionalisiert und angewendet wird. Er stützt sich auf Untersuchungen aus der Religionsgeschichte und aus der Fachdidaktik. Zwei Schwerpunkte strukturieren die Ausführungen: So sollen zunächst die drei im Titel des Aufsatzes erwähnten Operatoren für eine historisch argumentierende Perspektive fruchtbar gemacht werden. Daran anlehnend soll Weihnachten als Gegenstand der Historiographie, aber auch als traditionelles Brauchtum und Wissensgegenstand im schulischen Raum einer entsprechenden historiographischen Analyse unterzogen werden, um die im ersten Schwerpunkt dargestellten Überlegungen exemplarisch zu illustrieren und zu operationalisieren. Ein auf den drei Operatoren basierender Vergleich zwischen der historischen Perspektive und der religionskundlichen Perspektive im Lehrplan 21 schließt den Artikel ab.

This article examines how the historical perspective on religions is conceived and implemented in the academic and school environment. It is based on studies from the history of religion and from disciplinary didactics. Two focal points structure the explanations: first, the three operators mentioned in the title of the article should be made fruitful for a well-argued historical perspective. Based on this, Christmas as an object of historiography, but also as a traditional set of customs and object of knowledge in schools, is subjected to a corresponding historiographical analysis to illustrate and operationalize the considerations presented in the first focus. The article concludes with a comparison, based on the three operators, between the historical perspective and the religious studies perspective in Lehrplan 21.

Cet article étudie comment la perspective historique sur les religions est conçue et mise en œuvre dans un environnement académique et scolaire. Il s'appuie sur des enquêtes provenant de l'histoire des religions et de la didactique disciplinaire. Deux focales structurent le propos : d'une part, les trois opérateurs cités dans le titre sont rendus féconds de manière à nourrir une perspective historique argumentée ; d'autre part, la fête de Noël, en tant qu'objet historiographique, mais aussi en tant que pratiques traditionnelles et objet de savoir, est soumise à une analyse historiographique de manière à illustrer et à opérationnaliser les réflexions présentées sous la première focale. L'article se conclut par une comparaison basée sur les trois opérateurs entre la perspective historique et la perspective « religion » du Lehrplan 21.

1 Einleitung

Die Religionskunde und ihre Didaktik, die die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin hat, basiert auf Ansätzen, die aus verschiedenen Disziplinen entlehnt sind, unter anderem aus der Geschichte (Bleich, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Der historische Ansatz ist einerseits in der akademischen Bezeichnung des Faches „Religionsgeschichte“ sichtbar, gilt aber andererseits auch als eine der Perspektiven der allgemeinen Religionswissenschaft. Der vorliegende Aufsatz konzentriert sich auf die religionsgeschichtliche Perspektive, wie sie im akademischen und im schulischen Umfeld konzeptionalisiert und angewendet wird. Ziel ist es, die Charakteristika der religionsgeschichtlichen Perspektive, wie sie an der Universität praktiziert wird, herauszuarbeiten und zu untersuchen, ob und wie diese Perspektive im Lehrplan 21, dem harmonisierten Lehrplan für die Deutschschweiz, umgesetzt wird.

Um unsere Ausführungen zu strukturieren und zu illustrieren, haben wir zwei sich ergänzende Schwerpunkte gebildet. Der erste bezieht sich auf die drei im Titel des Aufsatzes erwähnten Operatoren, die der Liste der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Bereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ des Lehrplans 21 entliehen sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2016). Diese schienen uns zentrale und geeignete Operatoren für eine historiographische Analyse zu sein. Der zweite Schwerpunkt wird durch das untersuchte Thema verkörpert: Weihnachten. Dieses Fest erschien uns vor allem aufgrund der Bedeutung des Weihnachtszyklus in der Schule relevant, sei es im Rahmen der damit verbundenen, von vielen Schüler_innen gelebten Traditionen oder

auch als Unterrichtsgegenstand im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts. Historisch sind dabei besonders die Herkunft des Festes sowie die Genese der biblischen Geburtserzählungen von Interesse.

Der Aufsatz ist in sechs Teile gegliedert. Nach der Einleitung beschäftigt sich der zweite Teil mit den konzeptuellen Grundlagen der historischen Religionsforschung im akademischen Bereich, nämlich Historizität und Historisierung. Er beschreibt die Grundsätze der modernen Historiographie und schlägt eine Operationalisierung dieser Grundsätze durch die drei genannten Operatoren vor. Der dritte Teil beschäftigt sich mit Weihnachten als historischem Gegenstand. Die historischen Ursprünge des Weihnachtsfestes und seine Ausgestaltung im 19. Jahrhundert werden ebenso untersucht wie die historischen Probleme, die mit den Geburtserzählungen Jesu verbunden sind. Der vierte Teil trägt den Titel „Weihnachten in der Schule“. Er untersucht den Stellenwert des Festes in der Unterrichtspraxis im Kanton Waadt und als Unterrichtsgegenstand in den Lehrplänen der französischsprachigen und deutschsprachigen Schweiz. Ziel ist es, empirische Daten über die schulischen Praktiken im Zusammenhang mit Weihnachten im Kontext der kulturellen und religiösen Vielfalt zu liefern. Der fünfte Teil ist nochmals den drei Operatoren im Titel des Aufsatzes gewidmet. Es soll untersucht werden, inwieweit es der Lehrplan 21 ermöglicht, sich dem Weihnachtsfest aus einer religionsgeschichtlichen Perspektive im akademischen Sinne des zweiten Teils des Aufsatzes zu nähern. Im sechsten Teil wird schliesslich bewertet, welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen die historische und die religionskundliche Perspektive im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts aufweisen.

2 Konzeptuelle Grundlagen der historischen Religionsforschung

2.1 Historizität

Geschichtsschreibung wird im Allgemeinen häufig (und vermutlich nicht zuletzt auch von Schüler_innen) als eine recht ‚unscheinbare Sache‘ angesehen, als eine leicht verschrobene Wissenschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Ereignisse der Vergangenheit ans Licht zu bringen und das Wissen über das, was sich vor mehr oder weniger langer Zeit ereignet hat, zu vervollständigen und in dicken Büchern niederzulegen.

Sicherlich ist die Radikalität, die der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung in ihrer Entstehungszeit im 19. Jahrhundert anhing, nicht auf den ersten Blick ersichtlich, weil wir es längst gewohnt sind, uns mit der geschichtlichen Entwicklung unserer äußeren Welt zu befassen, sei es im Schulunterricht, im Kino oder in der Literatur. Geschichtlichkeit/Historizität heißt für uns zunächst vor allem, dass sich die Welt vor unserem Fenster permanent verändert und morgen alles, was war, auch ganz anders sein kann, wie uns die Corona-Krise ja eindrücklich vor Augen geführt hat. Für viele Historiker des 19. Jahrhunderts, besonders aber für die heutige Historiographie, bedeutet Historizität aber noch etwas anderes und weitaus fundamentaleres, und zwar die Idee, dass nicht nur die Welt ‚vor dem Fenster‘, sondern buchstäblich *alles* in der Welt (und zwar auch das, was sich nur in unseren Köpfen abspielt) dem historischen Wandel unterworfen ist (Jäger & Rüsen, 1992, S. 6–7).¹ Was sich auf den ersten Blick recht harmlos anhört, gewinnt dann an Bedeutung, wenn man bedenkt, dass letztlich unsere gesamte Art und Weise, die Welt ‚da draußen‘ zu konzeptionalisieren, in unserem Kopf statt findet und nicht sozusagen einfach in der Natur ‚niedergeschrieben steht‘ und damit evident ist.

Dadurch unterscheidet sich die moderne wissenschaftliche Historiographie trotz gewisser Kontinuitäten recht deutlich von älteren geschichtsphilosophischen Entwürfen, etwa dem Hegels, der unter der Geschichte (grob gesprochen) ja in erster Linie die Manifestation geistiger Prinzipien verstand, die selbst jedoch unveränderlich, zeitlos existent und damit selbst ahistorisch seien (Jordan, 2016, S. 26–27; Metzger, 2011, S. 118–120); aber natürlich auch von einem weit verbreiteten, populären Verständnis von Geschichte, das davon ausgeht, dass der historische Lauf der Welt durch zeitlose Prinzipien, Gesetze und Ideen bestimmt werde, sei es der technische oder wissenschaftliche Fortschritt oder die allgemeine Höherentwicklung der Natur.

Demgegenüber kann mit Historizität im wissenschaftlichen Sinne die „Gewordenheit“ (Jordan, 2016, S. 22) und *Geschichtlichkeit allen Seins* bezeichnet werden, also sowohl der ‚äußeren Realität‘ (beispielsweise sozialer und politischer, genauso wie natürlicher Zustände) als auch des ‚inneren‘, geistigen Seins, also der Art und Weise, wie wir die äußere Welt konzeptionalisieren. Ein solches Verständnis von Historizität würde in seiner äußersten Form sogar bestreiten, dass es überhaupt irgendeine ontologische Größe (ob körperlich oder geistig) gibt, die *nicht* dem Wandel unterworfen ist, und die daher auch immer Anfang und Ende haben kann (Foucault, 1987).

¹ Gewiss bestehen auch gewichtige Unterschiede zwischen den klassischen, teilweise deutlich positivistisch argumentierenden geschichtswissenschaftlichen Entwürfen des 19. Jahrhunderts und späteren, stärker hermeneutisch angelegten Ansätzen (etwa auch in der Tradition Hans-Georg Gadamers) oder gar ‚post-modernen‘ Positionen wie der Michel Foucaults oder Michel de Certeaus. Im vorliegenden Text soll jedoch vereinfachend auf die tendenziell *verbindenden* Elemente der verschiedenen Ansätze in der wissenschaftlichen Historiographie seit dem 19. Jahrhundert eingegangen werden, mit denen diese sich von der älteren materialen Geschichtsphilosophie abhob, auch wenn gewisse Kontinuitäten besonders in der frühen Geschichtswissenschaft nicht zu übersehen sind (Jordan, 2016, S. 22–61).

Ein häufig angeführtes Beispiel ist das Konzept der Nation; hier lässt sich zum einen zeigen, dass sich bestehende Nationen im Laufe der Zeit immer wieder verändert haben, zum Beispiel, indem sie Grenzen neu gezogen haben, sich gespalten oder neue politische Systeme etabliert haben. Daneben lässt sich aber auch zeigen, dass die Art und Weise, die menschliche Welt in Nationen aufzuteilen, nicht schon immer und überall verbreitet war. So etablierten sich spätestens ab dem 18. Jahrhundert (zunächst schwerpunktmäßig in Europa und Nordamerika) politische Diskurse, die etwa Ideen von Volkssouveränität oder Rechtsstaat, „der liberale Grund- und Bürgerrechte wie Meinungs-, Vereinigungs- oder Pressefreiheit garantiert“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 14), gegen die Adels- und Ständegesellschaft positionierten. In Auseinandersetzung damit begannen Kontexte in aller Welt, sich politisch, gesellschaftlich, juristisch und ideologisch neu zu formieren. Auch und vor allem außerhalb Europas führten emanzipatorisch gesinnte, anti-koloniale Nationalbewegungen die in europäischen bürgerlichen Kreisen geführten Debatten fort, um sie nach dem Ende des Kolonialismus schließlich als ideologisch-politische Grundlage der neuen Staaten zu etablieren (Bayly, 2008; Jansen & Borggräfe, 2020). Dieser historische Prozess der Globalisierung des Nationen-Diskurses hat schließlich dazu geführt, dass heute viele Menschen die Ansicht vertreten, dass das scheinbar allgegenwärtige Konzept der Nation ein *universales Prinzip* menschlicher Existenz darstelle, obgleich historisch unumstritten ist, dass es sich dabei tatsächlich um das Produkt einer sich globalisierenden Welt der letzten zwei bis drei Jahrhunderte handelt.

Die Historizität von Nation (als Konzept, aber ebenso als Bestandteil der äußeren Welt) bedeutet also, diesen Gegenstand in Zeit und Raum zu verorten, und das heißt, ihn als ein kontingentes Ergebnis von ganz konkreten historischen Zusammenhängen zu begreifen, und nicht als eine Art zeitlose, universale (und damit letztlich ahistorische) Idee, die sich sekundär in der historischen Welt manifestiert hat. Demnach hätte Nation in ihrer *heutigen* Form weder politisch noch konzeptuell vor ihrem Aufkommen in der Neuzeit existiert – und es ist prinzipiell eine Zeit denkbar, in der die Menschheit nicht mehr nach Nationen im heutigen Sinne aufteilbar ist. Nation hat also keine Existenz für sich, ist kein zeitloses Prinzip menschlicher Organisation (im Sinne einer Idee), sondern ein zeitabhängiges Konzept bzw. eine Kategorie, mit der Menschen in der Geschichte ihre Umwelt verstehbar gemacht und gestaltet haben.

2.2 Historisierung

Wenn man sich nun der Vorgehensweise der Geschichtswissenschaft zuwendet, so besteht diese im Kern darin, die vorausgesetzte Geschichtlichkeit der untersuchten Gegenstände transparent zu machen, indem deren jeweiliges Entstehen, deren Entwicklung und ggf. deren Ende methodisch kontrolliert ans Licht gebracht und in Form literarischer Narrative präsentiert („erzählt“) wird. Die Historisierung der untersuchten Gegenstände hat also zwei Aspekte:

(1) Zum einen (und das ist m. E. das Radikale an ihr) die Bewusstmachung, dass alles (und zwar auch und vor allem das, was uns zeitlos und ‚natürlich‘ erscheint) in Wahrheit nicht nur dem steten Wandel unterworfen, sondern auch das kontingente Ergebnis mehr oder weniger zufälliger historischer Konstellationen und Umstände ist (Foucault, 1987), die auch ganz anders hätten verlaufen können (Historizität).

(2) Der zweite Aspekt der Historisierung besteht darin, diese ‚Entschleierung‘, also die Positionierung der Gegenstände der Welt in Zeit und Raum, praktisch durchzuführen, indem diese, ausgehend vom historischen Quellenmaterial, in historiographischen Narrativen plausibilisiert wird. Postmoderne Historiker_innen wie Hayden White haben dabei gezeigt, dass diese Plausibilisierung keineswegs im Sinne einer exakten Wissenschaft zu verstehen ist, also als eine sachlich korrekte Abbildung oder Repräsentation vergangener Realität, sondern zutiefst abhängig ist von dem individuellen und kontextuellen Verstehenshorizont der jeweiligen Historiker_innen (White, 1994; Foucault, 1987). Und auch nach klassischerer Ansicht ist klar, dass es sich bei den historiographischen (Re-)Konstruktionen der Vergangenheit, dem Nachzeichnen der Prozesse und Entwicklungen, nur um Annäherungen, um das Ausloten von Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten handelt, die nach den Regeln der wissenschaftlichen Praxis diskutiert werden können und sollen, um ein transparentes, jedoch stets vorläufiges, historisches Urteil zu ermöglichen (Markschies, 1995, S. 133–138).

Zusammenfassend zeigt sich also, dass das konsequente Verständnis der Geschichtlichkeit allen Seins, in Kombination mit der methodischen Unschärfe der geschichtswissenschaftlichen Praxis, für die herkömmliche Vorstellung von „Wissen“ eine nicht geringe Herausforderung bedeutet:

(a) Zum einen, weil die Historisierung vor Augen führt, dass kein Gegenstand und kein Kontext kulturwissenschaftlicher Forschung zeitlos und damit sozusagen schon immer da war, und kein Modell zur Konzeptionalisierung der äußeren Wirklichkeit von sich aus universale Gültigkeit besitzt, was vor allem gegen allzu positivistische (oder zum Teil auch phänomenologische) Ansätze gerichtet ist, die in der Gefahr stehen, zur Begründung normativen Wissens herangezogen werden.

(b) Zum zweiten, weil die methodisch abgesicherte Diskursivität und Vorläufigkeit der Ergebnisse geschichtswissenschaftlicher Arbeit zeigt, dass Wissen stets umstritten ist, und Gültigkeit wie Normativität nicht einfach gegeben sind, sondern das Ergebnis diskursiver Aushandlungsprozesse, an denen sich prinzipiell jeder und jede beteiligen kann (Jordan, 2016, S. 13–16). Damit stellt die historische Methode die Multiperspektivität heraus, die der Verständigung über die Wirklichkeit ‚da draußen‘ stets innewohnt – auch und gerade im wissenschaftlichen Kontext.

Trotz dieser Herausforderungen lässt sich die historiographische Vorgehensweise mit den im Titel unseres Aufsatzes genannten Operatoren recht handhabbar operationalisieren.

– *Sich informieren*: Aus der Erkenntnis heraus, dass ein historischer Sachverhalt nur als Produkt seiner konkreten kontextuellen Umstände verstehbar ist, folgt die Anforderung, sich diese Umstände durch gezielte, am Gegenstand orientierte Recherche zu vergegenwärtigen.

– *Strukturieren*: Hier geht es darum, die Fülle des gesammelten Materials zu ordnen, zu hierarchisieren und in einen Zusammenhang mit dem untersuchten Gegenstand zu bringen. Aus dem im Vorfeld Gesagten ist klar, dass die Struktur dem Material nicht von sich aus innewohnt, sondern in erster Linie eine mehr oder weniger kreative Versteheleistung der historisch Arbeitenden ist.

– *Erzählen*: Das am Reißbrett strukturierte Material gilt es nun in eine übersichtliche, informative und ansprechende literarische Form zu bringen. Hier ist es wichtig, pointiert die Plausibilität der zuvor hergestellten Zusammenhänge herauszuarbeiten, um den untersuchten Sachverhalt dem Publikum als Produkt seiner Zeit verstehbar zu machen.

2.3 Religion als historischer Gegenstand

Im Folgenden möchten wir die soeben skizzierten Überlegungen auf den Religionsbegriff übertragen und versuchen, dabei Orte aufzuzeigen, an denen bestehendes Wissen der Schüler_innen integriert und einer kritischen und erkenntniserweiternden Reflexion unterzogen werden kann.

Prinzipiell nimmt die Historisierung von Religion einen ähnlichen Verlauf wie im Falle von Nation. Entgegen der Annahme, dass es sich bei Religion um ein universales Prinzip menschlicher Existenz handelt, impliziert eine Verortung von Religion in Zeit und Raum, dass es sich dabei um ein Produkt konkreter historischer Kontexte handelt, das analog zu diesen Kontexten permanenten Wandlungsprozessen unterworfen ist (Bergunder, 2020). Eine solche Herangehensweise hebt hervor, dass es Religion nicht *an sich* gibt, also im Sinne einer klar umgrenzten Entität mit fixen Eigenschaften (McCutcheon, 1997) – und damit freilich auch nicht die vermeintlichen Manifestationen dieses universalen Prinzips wie ‚das Christentum‘ oder ‚den Islam‘ (Suarsana, 2019, S. 195–201). Das widerspricht natürlich der im öffentlichen Diskurs häufig wahrzunehmenden Position, dass ein Mensch einer dieser klar umrissenen Religionen angehört und ihm deshalb automatisch deren substantielle Eigenschaften zugeordnet werden könnten. Vielmehr argumentiert die historisierende Perspektive genau umgekehrt: Weil konkrete Menschen bestimmte, als religiös markierte Praktiken ausüben und Theologien vertreten, bilden sie den Gegenstand einer Religion erst heraus; doch weil natürlich niemals alle Menschen zu einer bestimmten Zeit auch nur annähernd dieselben Positionen vertreten und sich darüber hinaus die theologischen und rituellen Konzepte mit der Zeit wandeln, ist eine Religion, wie etwa das Christentum oder der Islam, zu keinem Zeitpunkt in ihrem *substantiellen* Kern greifbar, geschweige denn abschließend beschreibbar.

Die historische, kulturwissenschaftlich argumentierende Religionswissenschaft hat daher im Wesentlichen die Bewusstmachung der Historizität aller religiösen Erscheinungen in Gegenwart und Vergangenheit zum Ziel (Bergunder, 2011; Suarsana, 2019, S. 188–195). Indem sie etwa die Geschichte der mittelalterlichen Kirche thematisiert, zeigt sie, dass der römische Katholizismus aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht einfach nur die Manifestation der ‚wahren Kirche‘ ist; indem sie den antikolonialen Widerstand der Ägypter im 19. Jahrhundert untersucht, illustriert sie, dass der politische Islam (und damit auch der radikale Islamismus) nicht einfach nur den ‚wahren Islam‘ oder eine vermeintlich im Mittelalter verhaftete Kultur repräsentiert, sondern das Ergebnis konkreter politischer, militärischer und gesellschaftlicher Konflikte (bspw. in der Kolonialzeit) ist. Oder indem die historische Religionsforschung (zu der ja prinzipiell auch die historisch-kritische Exegese zu zählen ist) die geschichtliche Genese und Kanonisierung der biblischen Überlieferung über die Jahrhunderte transparent macht, zeigt sie, dass die Bibel nicht einfach nur ‚Gottes Wort‘ ist, sondern als das Produkt verschiedener, ganz konkreter historischer Kontexte verstanden werden muss, deren ideologische, soziale und politische Eigenheiten die biblischen Texte ganz entscheidend geprägt haben (Suarsana, 2015, S. 230–245).

Ganz allgemein gesprochen ist die historische Religionswissenschaft also dazu geeignet, eine kritische Reflexion des allgemeinen, scheinbar selbstverständlichen Weltwissens über Religion zu initiieren. Damit wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass gesellschaftliche Erscheinungen dieser Welt, zu der beispielsweise auch die verschiedenen religiösen Gruppierungen und Organisationen zählen, nicht einfach fixe Entitäten sind, sondern aus den konkreten kontextuellen Zusammenhängen erwachsen, und daher auch nur an diesen zu messen sind.

Das Thema, an dem die historische Perspektive in dem vorliegenden Artikel exemplarisch für den schulischen Unterricht aufgearbeitet werden soll, ist Weihnachten. Dieser Gegenstand scheint uns besonders dazu geeignet, die Implikationen der geschichtswissenschaftlichen Vorgehensweise anschaulich zu machen. Zum einen, weil Weihnachten heute ein fester, in seinen Eigenschaften kaum umstrittener Bestandteil des Allgemeinwissens ist: Alle wissen beispielsweise, dass das Weihnachtsfest ein bedeutendes (und darüber hinaus auch das prominenteste) Fest des Christentums ist, an dem die Geburt Jesu gefeiert wird; die meisten kennen die Geburtsgeschichte(n), deren Eckpfeiler häufig als historische Tatsachen zelebriert werden. Hier lassen sich die Implikationen geschichtswissenschaftlicher Arbeit also besonders eindrücklich demonstrieren. Zum anderen, weil die Historisierung von Weihnachten zeigt, dass die aus der heutigen Perspektive auf das Ereignis übertragene innere Logik nicht einer dezidierten *Notwendigkeit* entspringt, also etwa dem zentralen Charakter der Geburt von Jesus, sondern vielmehr bestimmten, z. T. eher zufälligen historischen Konstellationen. Damit illustriert das Beispiel Weihnachten besonders eindrücklich, dass selbst dieses heute so wichtige Fest der Christenheit nicht aufgrund einer historischen oder inneren *Notwendigkeit* gefeiert wird, sondern (wie alles Historische) weitgehend dem historischen „Würfelbecher des Zufalls“² (Foucault, 1987, S. 80) geschuldet ist.

3 Forschungsüberblick zum historischen Gegenstand Weihnachten

Weihnachten gilt heute (zumindest im breiteren öffentlichen Diskurs) als das prominenteste Fest der Christenheit und wird von allen christlichen Festen daher mit Abstand am aufwändigsten begangen. Darüber hinaus gehören die biblischen Erzählungen zur Geburt Christi zum festen Bestandteil von Weihnachten; sie sind allgemein bekannt und werden auch auf vielfältige Weise inszeniert und zelebriert.

Die Historisierung von Weihnachten schließt also erstens die Analyse der historischen Herkunft des Festes und zweitens die Genese der Geburtserzählungen ein.

3.1 Das Weihnachtsfest

Kinder im Grundschulalter dürfte vielleicht überraschen, dass das erste Weihnachtsfest nicht von Maria und Josef anlässlich der Geburt ihres Sohnes gefeiert worden ist. Tatsächlich spottete noch im Jahr 200 der Kirchenvater Clemens von Alexandria über Kollegen, die versuchten, den Tag der Geburt Christi zu bestimmen. Auch sein Zeitgenosse Origenes verurteilte die im hellenistischen Kulturkreis verbreitete Sitte, Geburtstage zu feiern (Demandt, 2005, S. 6). Der älteste Hinweis auf eine Feier im Gedenken an die ‚Geburt‘ Jesu findet sich denn auch in der gnostischen Gemeinde in Alexandria. Diese feierte bereits seit dem 2. Jahrhundert die *spirituelle* Geburt bzw. Taufe Jesu, und zwar am 6. Januar, also dem ägyptischen Neujahrstag (und nicht dem tatsächlichen Geburtstag von Jesus) (Demandt, 2005, S. 6–7). Über die griechische Kirche gelangte das Fest der Epiphanie (Erscheinung) des Herrn bis Mitte des 4. Jahrhunderts auch in die römische Kirche, wo es nun gemäß der nach dem neuen julianischen Kalender berechneten Sonnenwende am 25. Dezember begangen wurde (Bradshaw, 2020, S. 5–8). Im römischen Reich verbreitete es sich möglicherweise auch deshalb, weil es mit der Feier des Sonnengottes *Sol Invictus* im Mithras-Kult zusammenfiel, der zu dieser Zeit im gesamten Reich verbreitet war und mit dem Aufstieg der christlichen Staatsreligion allmählich im Christentum aufging (Bradshaw, 2020, S. 8–10; Roll & Stuhlmann, 2003, S. 455–456). Insgesamt tat sich die antike Kirche daher zunächst schwer, das Fest offiziell anzuerkennen, weil es im engen Zusammenhang mit vielen vorchristlichen Traditionen stand. Erst im 5. und 6. Jahrhundert räumten die römischen Kaiser als Oberhäupter der alten Kirche dem Fest einen gewissen Stellenwert ein (Demandt, 2005, S. 8–10), nachdem es vor allem im Westen (wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die arianische Lehre) einige Verbreitung gefunden hatte (Bieritz, 2014, S. 109).

Auch in der Folgezeit nahm das Geburtsfest von Jesus (wie auch die meisten anderen kirchlichen Feste) zahlreiche weitere, vor allem volksreligiöse Traditionen auf; so entspringt der Heilige Abend der germanischen Praxis, den Tag mit der vorangegangenen Nacht beginnen zu lassen (Demandt, 2005, S. 13). Das Aufrichten des Weihnachtsbaums entspricht äußerlich der besonders im deutschsprachigen Raum verbreiteten Sitte, Bäume zu besonderen Anlässen aufzustellen (etwa Maibäume oder Kirmesbäume) (Demandt, 2005, S. 13), geht aber wahrscheinlich vor allem auf liturgische Praktiken innerhalb der mittelalterlichen Kirche zurück (Bertaina, 2020, S. 266). Erstmals ist das Aufstellen

² Foucault zitiert hier aus Nietzsches *Menschliches, Allzumenschliches*.

eines immergrünen Tannenbaumes zu Weihnachten etwa Mitte des 16. Jahrhundert im Elsass bezeugt und verbreitete sich von dort aus zunächst im süddeutschen Raum (Bertaina, 2020, S. 266–267). Erst im 18. Jahrhundert erfährt die Praxis des Aufstellens und Schmückens von Weihnachtsbäumen allgemeinere Verbreitung vor allem in Deutschland, zunächst an Fürstenhöfen und bei städtischen Patriziern (Demandt, 2005, S. 13–14). Ab Beginn des 19. Jahrhunderts machte das englische Königshaus den Weihnachtsbaum dann auch in England populär (Bertaina, 2020, S. 268–269).

Dennoch haben Untersuchungen ergeben, dass dem Weihnachtsfest bis zu diesem Zeitpunkt in der breiten Bevölkerung kaum eine herausgehobene Stellung unter den übrigen christlichen Festen zugeschrieben wurde, auch wenn sich seit dem Mittelalter in manchen Regionen ein durchaus reichhaltiges Brauchtum um das Fest entwickelte (Roll & Stuhlmann, 2003, S. 460). Das zentrale Ereignis des Kirchenjahres war traditionell Ostern, was sicherlich auch seiner theologisch herausragenden Bedeutung zu verdanken war (Bieritz, 2014, S. 48–50). In manchen Kontexten wurde das Weihnachtsfest bis ins 18. Jahrhundert hinein sogar überhaupt nicht gefeiert: Vor allem unter den Puritanern in England und Amerika gab es viele entschiedene Gegner dieses Festes, da seine theologische Bedeutung gering, seine Verflechtung mit volksreligiösem, vermeintlich ‚heidnischem‘ Brauchtum aber umso größer war (Holmes, 2020; Miller, 2011, S. 13–14).³

Dies änderte sich recht nachhaltig im 19. Jahrhundert im Zuge der aufkommenden Globalisierung und der zunehmenden infrastrukturellen und kommunikativen Verflechtung der verschiedenen Kontexte. Im imperialen Weltreich England war – neben der Praxis des Königshauses – möglicherweise die Veröffentlichung von Charles Dickens' Erzählung *A Christmas Carol* ausschlaggebend für die rasche Popularisierung des Weihnachtsfests in größeren Teilen der Bevölkerung (Miller, 2011, S. 14). Deren Beliebtheit war nach Einschätzung einiger Forscher⁴ mitverantwortlich dafür, dass sich Weihnachten im angloamerikanischen Raum als das zentrale christliche Fest etablierte, als das wir es heute kennen. In Deutschland hatte sich parallel (und in Verbindung) dazu eine Festtradition gebildet, die im Angesicht der als Bedrohung empfundenen Ereignisse der französischen Revolution und der napoleonischen Kriege den Fokus vor allem auf die Familie und das Privatleben legte (Perry, 2010, S. 13–64). Auch im Rest Europas und in den vereinigten Staaten entwickelte sich das Weihnachtsfest vor dem Hintergrund einer aufkommenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung und der damit verbundenen Entstehung des modernen Bürgertums zu einem bürgerlichen Familienfest. Hand in Hand mit der Herausbildung der verschiedenen nationalen Identitäten wurde das Weihnachtsfest so zum zentralen gemeinschafts- und gesellschaftsstiftenden Faktor stilisiert, gemäß dem Motto: „Deutsche Art ist es, Weihnacht zu feiern!“⁵

Erst ab dieser Zeit bildete sich allmählich die heutige, globale Form von Weihnachten als Familienfest heraus, das inzwischen auch in vielen nicht-christlich geprägten Ländern begangen wird. Doch trotz seiner ‚modernen‘, bürgerlichen Form galt bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Weihnachtsfest als Repräsentation einer ganz ‚eigenen‘ (spezifisch englischen, deutschen oder französischen) ‚uralten‘ (lokalen oder nationalen) Tradition (Miller, 2011, S. 14–16) – eine Annahme, die ebenfalls bereits in Dickens Erzählung nachzuweisen ist. Die Forschung ist sich allerdings weitgehend darüber einig, dass es sich bei Weihnachten *in seiner heutigen Form und gesellschaftlichen Bedeutung* im Wesentlichen um ein Produkt des 19. Jahrhunderts handelt.

3.2 Die Geburtsgeschichten

Ähnlich überraschend dürften die Erkenntnisse auch bezüglich der Geburtsgeschichten von Jesus sein. Das allgemein bekannte Narrativ erzählt ja von der Geburt Jesus in Bethlehem, wo er in einem Stall zur Welt gekommen sein soll.

Das erste historische Problem ist der Geburtsort: Bethlehem. So weiß Markus, der älteste Evangelist, nichts von einer Geburt dortselbst, geschweige denn von Geburtsgeschichten.⁶ Er spricht ausschließlich von Jesus, dem Nazarener, was nach antiker Praxis auf den Herkunftsort Nazareth, ein damals weltgeschichtlich völlig unbedeutendes Dorf, hinweist. Auch Johannes, der jüngste der vier Evangelisten, kennt die Tradition der Bethlehemgeburt offenbar nicht. Er berichtet, wie der Jünger Philippus mit dem Vorwurf konfrontiert wird, dass Jesus nicht der Messias sein könne, weil nach damals verbreiteter jüdischer Überzeugung der Messias in Bethlehem, der Stadt Davids, geboren sein müsste (Joh 1,46⁷; s. auch Joh 7,42⁸).

³ Mitte des 17. Jahrhunderts war das Weihnachtsfest in England aufgrund eines durch das puritanische Parlament unter Oliver Cromwell erlassenen Dekrets sogar zeitweise verboten. Auch in Massachusetts stand das Feiern von Weihnachten zwischen 1659 und 1681 unter Strafe (Holmes, 2020, S. 168–172).

⁴ Für eine kritische Diskussion dieser These vgl. Larsen, 2020, S. 35–37.

⁵ Aus einer Weihnachtsansprache des Kavallerie-Kommandeurs Hermann Binding von 1915: „Keiner unserer Feinde kennt den Zauber, die Macht des Lichterbaumes auf unser Gemüt, auf unsere Kraft. [...] Mit dieser Gewissheit wird unser heutiges Kriegswihnachtsfest [...] zu einem Symbol und sichtbaren Zeichen ungeheurer Gemeinsamkeit unserer deutschen Art“ (zitiert nach: Breuer & Breuer, 2000, S. 21).

⁶ Dies gilt auch für die übrigen neutestamentlichen Texte (mit Ausnahme von Mt und Lk) sowie für die frühchristliche Überlieferung (Antes, 2012, S. 64).

⁷ Joh 1,45f.: 45 Philippus findet Nathanael und spricht zu ihm: Wir haben den gefunden, von dem Mose im Gesetz und die Propheten geschrieben haben, Jesus, Josefs Sohn, aus Nazareth. 46 Und Nathanael sprach zu ihm: Was kann aus Nazareth Gutes kommen! Philippus spricht zu ihm: Komm und sieh!

⁸ Joh 7,41–43: 41 Andere sprachen: Er ist der Christus. Wieder andere sprachen: Soll der Christus etwa aus Galiläa kommen? 42 Sagt nicht die Schrift: Aus dem Geschlecht Davids und aus dem Ort Bethlehem, wo David war, kommt der Christus? 43 So entstand seinetwegen Zwietracht im Volk.

Hier sind wir am Kern des Problems angekommen; denn während Philippus bei Johannes nicht auf diesen Vorwurf reagiert, finden wir die Verteidigung dagegen an anderer Stelle in der Bibel, und zwar bei Matthäus und Lukas (Huizenga, 2020, S. 205–206). Vor allem letzterer liefert eine besonders ausgefeilte Begründung dafür, warum Jesus zwar den Beinamen „von Nazareth“ trägt, jedoch in Bethlehem geboren sein soll – und zwar die Volkszählung unter Kaiser Augustus. Diese sollte alle Familienoberhäupter gezwungen haben, in ihre Herkunftsorte zurückzukehren, um sich zählen zu lassen, sodass Maria und Josef zu diesem Zweck von Nazareth (in Galiläa) nach Bethlehem (in Judäa) gezogen seien, wo Maria dann Jesus zur Welt brachte (Lk 2,1–7).

Doch diese Erklärung ist aus mehreren Gründen unwahrscheinlich: Zum einen ist die Volkszählung als Anlass für den Ortswechsel unplausibel, weil ja dann jede solche Erhebung zu einer kleinen Völkerwanderung geführt hätte (Demandt, 2005, S. 4). Zum zweiten aber ist historisch problematisch, dass für diese Zeit nur eine Volkszählung belegt ist, und zwar in Judäa (!) im Jahre 6 n. Chr., durch den Legaten von Syrien, Quirinius, den Lukas ja auch namentlich erwähnt. Weil aber zumindest Matthäus (und auch Lk 1,5) die Geburt Jesu unter die Regentschaft des bereits 4 v. Chr. gestorbenen Herodes legt, entsteht ein „chronologisches Problem“, wie Alexander Demandt es ausdrückt. Er hält die Bethlehem-Geburt daher für eine „spätere Messiaslegende“, die eingeführt wurde, um das Problem der Nazarethgeburt zu umgehen (Demandt, 2005, S. 4)⁹. Die Bethlehemgeburt hätte demnach keinerlei historischen Kern; Jesus stammte dann höchstwahrscheinlich aus Nazareth, wie sein Beiname impliziert, und über seine Geburt wäre nichts weiter bekannt. Selbst das Geburtsjahr ist umstritten, und das genaue Datum völlig unklar.

Weitgehender Konsens scheint in der Forschung auch darüber zu bestehen, dass in den ersten Jahrzehnten Maria als Mutter und Josef als Vater von Jesus galten. Die Berichte bei Matthäus über Josefs Entdeckung der Schwangerschaft Mariens reagieren vielleicht auf jüdische Vorwürfe einer unehelichen Geburt; auch ist die Jungfrauengeburt ein in der Antike weit verbreitetes Merkmal herausgehobener Männer, auch und vor allem des Mithras (Demandt, 2005, S. 6), dessen Figur ja möglicherweise in das antike Weihnachtsfest eingeflossen ist. Demgegenüber begründen die Stammbäume bei Lukas (Lk 3,23–38) und prinzipiell auch bei Matthäus (Mt 1,1–17), die Jesus als direkten Nachkommen Davids bezeugen wollen, die Genealogie von Jesus über Josef, was dafür spricht, dass die Tradition der Jungfrauengeburt erst sekundär (Mt 1,18–25; Lk 1,26–38) eingeführt wurde, ansonsten aber noch unbekannt war¹⁰.

Die grobe Skizzierung der historiographischen Erkenntnisse zu Weihnachten macht deutlich, dass der Bezugspunkt dieses Festes niemals der *historische* Jesus gewesen ist. Denn bei den verschiedenen historischen Textzeugen handelt es sich, wie wir gesehen haben, keineswegs um vermeintlich objektive Repräsentationen vergangener Ereignisse, sondern vielmehr um Versuche der später als Evangelisten bezeichneten Autoren, ihre zeitgenössische Umwelt zu verstehen und zu konzeptionalisieren. Dementsprechend stellen die „Evangelien keine Lebensbiographien zum Leben Jesu“ dar (Antes, 2012, S. 65), sondern haben die *Verkündigung* der Glaubensbotschaft im Rahmen ihres jeweils eigenen Jesusbildes zum Inhalt (Antes, 2012, S. 65). Auch und gerade das Geburtsfest von Jesus ist damit klar in den Kontext der Verkündigung einzuordnen – und sollte nicht im Sinne einer Gedenkfeier anlässlich eines historischen Ereignisses missverstanden werden. Dies impliziert freilich auch, dass das Fest selbst dem steten historischen Wandel unterworfen war, weil seine kirchliche und gesellschaftliche Funktion, seine liturgische und brauchtümliche Ausgestaltung sowie sein politischer Stellenwert stets durch die verschiedenen zeitgeschichtlichen Kontexte geprägt waren, in denen es gefeiert wurde.

4 Weihnachten in der Schule

Weihnachten hat insbesondere in den ersten Schuljahren einen hohen Stellenwert und bezeichnet hier den Zeitraum vom ersten Advent bis Dreikönig. Dieses Fest lässt sich als besondere Zeit des Jahres bezeichnen, in der die Schüler_innen Geschenke vorbereiten und erhalten, Lieder singen oder Gedichte aufsagen, wobei diese Aktivitäten nicht unbedingt einen Bezug zu den Lehrplänen haben. Weihnachten kann aber auch ein Unterrichtsgegenstand im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts sein. Die Lernziele beziehen sich in diesem Fall auf Wissen und Kenntnisse zum Fest an sich (zum Beispiel die Erzählung der Geburt von Jesus) oder zu den damit verbundenen Traditionen (wie etwa Adventskalender oder Tannenbaum).

In den beiden folgenden Unterabschnitten beleuchten wir Weihnachten aus diesen beiden Perspektiven: Weihnachten zum einen als eine Zeit, in der besondere Riten zelebriert werden, und zum anderen als Unterrichtsgegenstand.

⁹ Zur Diskussion des chronologischen Problems vgl. Huizenga, 2020.

¹⁰ Dafür spricht auch, dass Jesus etwa in Joh 6,42 als Sohn Josephs bezeichnet wird, ebenso in Lk 4,22; in Mk 6,3 dagegen als Sohn Marias.

4.1 Weihnachten als traditionelles Brauchtum

In diesem Abschnitt stützen wir uns hauptsächlich auf empirische Daten aus dem Kanton Waadt. Sie wurden im Rahmen einer explorativen Studie erhoben, bei der wir Studierenden der Pädagogischen Hochschule einen Fragebogen vorgelegt¹¹ und anschliessend Leitfadeninterviews¹² geführt haben. Daten aus zwei Facharbeiten über die pädagogische Praxis in der Adventszeit im 1. und 2. Zyklus¹³ aus dem Kanton Waadt runden das Datenmaterial ab (Poletti & Rösch, 2020; Martin & Pauli, 2012). Diese lokale Begrenzung hat den Vorteil, dass sie eine kontextualisierte Sichtweise bietet. Sie stösst allerdings insofern an ihre Grenzen, als sich die Erkenntnisse aus der Auswertung der Daten nicht auf die gesamte Schweiz übertragen lassen. Dennoch werfen sie eine Reihe von Fragen auf, die sich auch in einem anderen Kontext stellen. Das gilt insbesondere für Deutschland (Klassen & Scheer, 2019), wo Weihnachten instrumentalisiert wurde, um die Werte des Bürgertums zu vermitteln und das Nationalbewusstsein zu stärken (Ahner, 2019; Weber-Kellerman, 1978).

Für die Waadtländer Schule sind spätestens zwischen 1910 und 1920 Weihnachtsrituale dokumentiert. So ist in der „Feuille d'Avis de Lucens“ vom Dezember 1915 zu lesen, wie sich eine Schulklasse aus Oulens um einen Weihnachtsbaum schart und im Beisein des Pfarrers und eines Chors aus ortsansässigen jungen Damen singt und Gedichte vorträgt (Baudat, 1986, S. 131). Aus mehreren Erlebnisberichten geht hervor, dass die Weihnachtsfeier in der Schule ein überaus sozialer Anlass war, an dem neben den Familien auch andere Mitglieder der Dorfgemeinschaft wie etwa der Pfarrer teilnahmen. Aus unseren Befragungen ergibt sich, dass an den Waadtländer Schulen verschiedene traditionelle Praktiken auch heute weiterhin gepflegt werden. Weihnachtsbasteleien, der Austausch von Geschenken, der Adventskalender und weihnachtliche *chantées*¹⁴, zu denen in der Regel die Eltern eingeladen werden, haben in diesem Kanton auch heute noch einen hohen Stellenwert.

Im Kontext der Schule, die sich grundsätzlich konfessionsneutral gibt, kann die feierliche Dimension dieser Riten befremden. Lehrpersonen, die sich für die Pflege dieser Traditionen einsetzen, argumentieren unter anderem damit, dass es sich um örtliche kulturelle und gesellschaftliche Praktiken handelt, die sich nicht oder kaum auf die Religion beziehen. Dass sie in der Schule gepflegt werden, rechtfertigt sich ihrer Ansicht nach durch die Mehrheitskultur der Schweiz, aber auch durch die Freude, die sie den Schüler_innen bereiten (Poletti & Rösch, 2020). Andere Personen wiederum sind der Meinung, dass diese Praktiken in einer säkularen Schule keinen Platz mehr haben oder dass sie nicht ihrer Gemeinschaft entsprechen und somit gegen die Religionsfreiheit der Familien verstossen.¹⁵ Wurden in der Vergangenheit eher Kommerz und Spiritualität gegeneinander aufgerechnet, so sind es heute weitgehend das Kulturelle und das Religiöse, wobei auch hier dasselbe binäre Entweder-oder-Denken zu finden ist (Scheer & Klassen, 2019). Was die Praktiken betrifft, sind sowohl im schulischen als auch im gesellschaftlichen und familiären Bereich verschiedenste Anpassungen zu beobachten. Unsere Befragungen dokumentieren, wie die Schule damit umgeht, wenn Schüler_innen eine Dispens beantragen: Den Schüler_innen werden andere Aktivitäten zum Thema Winter oder Neujahr angeboten oder sie werden vorübergehend in eine andere Klasse versetzt, zum Beispiel wenn Weihnachtslieder eingeübt werden. Für den privaten Raum, die Familien, stehen uns für den Kanton Waadt keine Daten zur Verfügung. Befragungen von türkischen Familien in Berlin zeigen jedoch, dass Weihnachten auf verschiedenste Weise Einzug gehalten hat. Weil Kinder an Weihnachten im Mittelpunkt stehen, scheint dieses Fest eine Sonderstellung einzunehmen (das gilt auch in der Schule) und dafür zu sorgen, dass bestimmte Rituale wie Tannenbaum und Geschenke vermehrt übernommen werden. Wie in der Schule wird Weihnachten auch in muslimischen Familien mit der Neujahrsfeier assoziiert. Diese Assoziation bringt neue Arten zu feiern hervor, nicht nur in den Familien, sondern auch in öffentlichen Räumen wie beispielsweise in Istanbul, wo gegen Jahresende immer häufiger Weihnachtsbäume aufgestellt und Geschenke ausgetauscht werden. Diese familiären und gesellschaftlichen Praktiken wurden von Reimers (2019) als „Ausdruck der Globalisierung und gleichzeitig der Säkularisierung des Weihnachten“ (S. 208) interpretiert.

Die von christlichen Traditionen geprägte Schule und die kulturell diverse und säkulare Schule stehen beim Thema Weihnachten in einem Spannungsverhältnis. Auch Praktiken, wie sie im Kanton Waadt beschrieben werden, stellen die Beziehung zwischen öffentlichem und privatem Raum auf die Probe. Wenn Schüler_innen in der Schule einen

11 Der Fragebogen wurde vom 18. Dezember 2018 bis 15. Januar 2019 den Lehrpersonen in Ausbildung zum Bachelor Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud) vorgelegt. Von 162 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, berichten 27 von Situationen, die sie persönlich im Zusammenhang mit kultureller und religiöser Diversität erlebt haben. Von diesen 27 Situationen beziehen sich 15 explizit auf Weihnachten.

12 Von den 27 Personen, die mit einer Situation in Zusammenhang mit kultureller und religiöser Diversität konfrontiert waren, erklärten sich 9 dazu bereit, an einem 45- bis 90-minütigen Leitfadeninterview teilzunehmen. Diese Gespräche wurden zwischen 2019 und 2021 geführt.

13 Der erste Zyklus umfasst die Klassen 1H-4H (4-8 jährige Schüler_innen); der zweite Zyklus umfasst die Klassen 5H-8H (9-12 jährige Schüler_innen).

14 Weihnachtliche *chantées* bezeichnen ein geselliges Beisammensein in der Adventszeit, bei dem Weihnachtslieder angestimmt werden und ein kleiner Imbiss serviert wird. Im Kanton Waadt werden die *chantées* von protestantischen Kirchgemeinden aber auch von einigen Schulen organisiert.

15 Bei unseren Daten betrafen neun der fünfzehn Situationen, die im Zusammenhang mit Weihnachten genannt wurden, Schüler_innen, die eine Dispens oder eine Anpassung aus religiösen Gründen beantragt haben. Bei einem Fall handelt es sich um einen Schüler aus einer atheistischen Familie, jedoch im Zusammenhang mit Ostern. Bezogen auf die insgesamt 162 Antwortenden ist nur ein geringer Prozentsatz betroffen. Ein Artikel der Tageszeitung *Le Temps* (Wahli Di Matteo, Dezember 2017) beschreibt, welche Formen des Umgangs mit Weihnachten die Schulen gefunden haben, und lässt Lehrpersonen, Mitglieder der Schulbehörden und den Präsidenten der Union Vaudoise des Associations Musulmanes (UVAM, Union muslimischer Organisationen Waadt) zu diesem Thema zu Wort kommen.

Adventskranz basteln, Weihnachtskekse backen, einen Tannenbaum schmücken, Gedichte aufsagen und Lieder singen, tritt die Schule de facto an die Stelle christlich geprägter Familien, in denen diese Bräuche gepflegt werden. Offen bleibt auch die Frage, welches Lernziel erreicht werden soll. Der Grossteil dieser Aktivitäten und Riten hat eine unterhaltende und sozialisierende Funktion (Beziehung der Schüler_innen untereinander, aber auch Einbezug der Familien, insbesondere durch den Austausch von Geschenken) und knüpft nicht an geistes- oder sozialwissenschaftliches Wissen an.¹⁶ Diese Aktivitäten fallen auch nicht unter die Kompetenzen des Lehrplans 21: Wie im Folgenden noch erläutert wird, beziehen sich die Kompetenzen NMG.12.4 und ERG.4.3 auf fachliches Lernen über Festtraditionen und das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft und nicht auf die Ausübung mehr oder weniger säkularisierter kultureller oder religiöser Praktiken im schulischen Bereich.

4.2 Weihnachten als Wissensgegenstand

Weihnachten kann im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts auch als Lerninhalt vermittelt werden. Die Lernziele beziehen sich auf das Wissen um Traditionen, die mit Weihnachten verbunden sind, oder auf biblische Erzählungen mit Bezug auf den Weihnachtszyklus. Dieser Teil geht auf die Lehrpläne der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz sowie auf die Lehrmittel „Un monde en couleurs“ (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005) und „Blickpunkt 1 und 2“ (Pfeiffer & Schmid, 2012; 2013) ein.

Im Westschweizer Lehrplan wird das Thema Feste im Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schüler_innen und dem pädagogischen Hinweis „Religiöse Aspekte von weltlichen Aspekten der Feste unterscheiden“¹⁷ genannt, was auch die Auseinandersetzung mit den Traditionen einschliessen kann (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2011). Im 2. Zyklus sollen die Schüler_innen „Die Bedeutung der wichtigsten religiösen Feste“¹⁸ erläutern. Am stärksten ist der Bezug auf Weihnachten allerdings in den Lehrmitteln für den 1. Zyklus: Eine Lernsequenz ist den „Weihnachtstraditionen“¹⁹, eine weitere der „Geburt von Jesus“²⁰ gewidmet. In diesem Rahmen werden die folgenden Traditionen behandelt, einige davon knüpfen an schulische Praktiken an: die Adventszeit und ihre Bräuche (Adventskalender, Adventskranz, Weihnachtsmärkte usw.), Krippen, Nikolaus und Christkind, Weihnachtsspezialitäten (Truthahn, Bûche de Noël und Dreikönigskuchen), Geschenke und Tannenbaum (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005). Die Geburt von Jesus wird anhand von biblischen Erzählungen mit Bezug auf den Weihnachtszyklus vermittelt (Verkündigung, Geburt in Bethlehem, Ankunft der Heiligen Drei Könige). Dabei werden die Texte über Kunstwerke erschlossen, eine Methode, die vor 2010 weit verbreitet war (Desponds, Fawer Caputo & Rota, 2015) und für eine in der Bibelwissenschaft verankerte Didaktik typisch ist (Desponds, 2021). Interessanterweise greift die neue Auflage des Buchs für die Schüler_innen diese Darstellungslogik auf, wobei vergleichende Elemente mit anderen religiösen Traditionen eingebunden werden: der Erzengel Gabriel und die Geburt Isas aus muslimischer Perspektive, Erzählungen einer aussergewöhnlichen Geburt im alten Ägypten, im antiken Griechenland und im Buddhismus mit Fokus auf den Vergleich zwischen den Geburtsgeschichten von Jesus und Buddha (Dutoit & Girardet, 2020). Diese Entwicklung des Schülerbuchs belegt, dass Weihnachten als Unterrichtsgegenstand fortbesteht, aber auch, dass dieses Thema im Kontext der religiösen Vielfalt (Grünheid & Mecheril, 2017) und anhand eines verstärkt religionskundlich ausgerichteten Ansatzes untersucht werden muss.

Im Lehrplan 21 der Deutschschweiz wird Weihnachten im Kompetenzbereich NMG.12.4 über Festtraditionen erwähnt. Die Schüler_innen des 1. Zyklus sollen erzählen, wie die Feste in der Familie gefeiert werden (u. a. Weihnachten), die wichtigsten Merkmale benennen, über ihre soziale Funktion nachdenken und vergleichbare Elemente zwischen den verschiedenen Festen erkennen (NMG.12.4.1). Im 2. Zyklus sollen die Schüler_innen christliche Feste, Brauchtum und Festzeiten der verschiedenen Feste anhand ihrer Bräuche und Erzählungen erläutern und miteinander vergleichen (NMG.12.4.2). Im 3. Zyklus liegt der Schwerpunkt auf der Veränderung der Festtradition in der Familie und in der Gesellschaft, auf dem Vergleich ihrer Grundkomponenten, auf dem Respektieren der Bedeutung von Festzeiten für religiöse Gemeinschaften, einschliesslich für kulturelle Minderheiten, auf der Bedeutung säkularer Gedenktage und der Fähigkeit der Schüler_innen, sie zu gestalten (ERG.4.3). Ein Blick auf die Lehrmittel, insbesondere auf die Unterrichtsmaterialien „Blickpunkt“ für die Unterstufe, zeigt, dass wiederum der Samichlaus und die Adventszeit mit ihren Bräuchen (Adventskalender, Weihnachtsbeleuchtung der Strassen und Häuser, Kauf von Geschenken, Einüben von Liedern und Gedichten für den Weihnachtsabend) thematisiert werden. Die Geburt von Jesus und die Heiligen Drei Könige werden wie in der französischsprachigen Schweiz im Zusammenhang mit Bibeltexten, aber auch mit Schweizer Bräuchen wie dem Dreikönigskuchen oder dem christlichen Brauchtum der Sternsinger behandelt. Im „Klassenmaterial“ wird ein Vergleich mit der koranischen Erzählung der Geburt Isas aufgestellt, der im Buch für die Schüler_innen nicht zu finden ist (im Gegensatz zum Westschweizer Pendant).

16 Auch im Lehrplan für die Westschweiz ist Basteln zum Thema Weihnachten nicht vorgesehen.

17 *Distinguer dans les fêtes les aspects religieux des aspects profanes*

18 *La signification des principales fêtes religieuses*

19 *Traditions de Noël*

20 *La naissance de Jésus*

Das Schülerbuch bietet jedoch einen vergleichenden Ansatz zum Thema Anzünden der Kerzen an Chanukka und im Advent. In der Mittelstufe ist eine Seite dem Ursprung von Weihnachten gewidmet. Dabei wird erwähnt, dass Weihnachten auch von Nichtchristen gefeiert wird.

In der Westschweiz wie in der Deutschschweiz ist Weihnachten also ein Wissensgegenstand, der ab der Einschulung thematisiert wird. In den Schulbüchern „Un monde en couleurs“ und „Blickpunkt 1“ wird Weihnachten aus dem Blickwinkel einer Tradition eines Teils der Schweizer Bevölkerung und aus dem Blickwinkel der Bibeltexte erschlossen. Während der erste Ansatz der Ethnologie zuzuordnen ist und sich auf die Erfahrung der Schüler_innen und ihr Wissen über ihr Umfeld bezieht, ist der zweite Ansatz eher der Bibelkunde zuzuordnen. In „Blickpunkt 2“ wird darauf eingegangen, wie Weihnachten in verschiedenen Ländern gefeiert wird. Das Lehrmittel bietet damit einen kontextualisierten Ansatz für das Weihnachtsfest, der in den Westschweizer Lehrmitteln mit Ausnahme des impliziten „lokalen“ Kontextes fehlt. Ein Vergleich zwischen dem Westschweizer Lehrplan und dem Lehrplan 21 zeigt unter anderem, dass letzterer sowohl bei der Beschreibung der Kompetenzen als auch der Progression in den Kompetenzstufen detaillierter und kohärenter ist als sein Westschweizer Gegenstück.

5 „Sich informieren“, „strukturieren“ und „erzählen“ im Lehrplan 21: die historische und die religionskundliche Perspektive anhand der drei Operatoren

In den beiden letzten Teilen gehen wir nur auf den Lehrplan 21 ein. Wir haben uns folgende Ziele gesetzt: (1) die Kompetenzbereiche identifizieren, die anhand der drei genannten Operatoren mit Weihnachten in Bezug gesetzt werden können, und (2) beurteilen, inwieweit es der Lehrplan 21 (LP 21) ermöglicht, Weihnachten aus einer *religionsgeschichtlichen Perspektive* im Sinne des ersten Teils des Artikels zu erschliessen. Für die historische Perspektive stützen wir uns auf den Kompetenzbereich NMG.9 (1. und 2. Zyklus) sowie die Kompetenzen 6 und 7 des nachfolgenden Fachbereichs „Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG)“ (3. Zyklus). Für die religionskundliche Perspektive beziehen wir uns auf den Kompetenzbereich NMG.12 (1. und 2. Zyklus) sowie auf die Kompetenzen 3 und 4 des auf der Sekundarstufe nachfolgenden Fachbereichs „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ (3. Zyklus).

Handlungs-Aspekte im LP 21	Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels)	Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21)	Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologische Kompetenzen)	Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung)
Sich die Welt erschliessen	Aus der Erkenntnis, dass ein historischer Sachverhalt nur als Produkt seiner konkreten kontextuellen Umstände verstehbar ist, folgt die Anforderung, sich diese Umstände durch Recherche zu vergegenwärtigen	Sich informieren Recherchieren, befragen, sich erkundigen; Informationen aus Bildern, Texten, Karten, Tabellen, Diagrammen und Grafiken erschliessen; finden, zusammentragen, lesen, verarbeiten, auswerten	NMG.9.2.e können sich aus Sachtexten, Karten, Quellen ein differenziertes Bild einer historischen Epoche erarbeiten	NMG.12.1.c können in der Umgebung und in Medien religiöse Spuren entdecken, Informationen dazu erschliessen und darstellen (Friedhof, religiöse Gebäude, Gegenstände, Symbole)
			RZG.7.2 a können zu einem selber gewählten geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien finden, diese fachgerecht beschreiben und nach Quellenarten ordnen	

Tab. 1: Sich informieren (nach LP 21)

Handlungs-Aspekte im LP 21	Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels)	Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21)	Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologischen Kompetenzen)	Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung)
Sich in der Welt orientieren	Die Fülle des gesamten Materials zu ordnen, zu hierarchisieren und in einen Zusammenhang mit dem untersuchten Gegenstand zu bringen; Struktur ist mehr oder weniger kreative Leistung (Multiperspektivität und Rekonstruktion)	Strukturieren In Beziehung setzen, in einen Zusammenhang stellen, systematisieren, vernetzen	NMG.9.1 auf einem Zeitstrahl einordnen NMG.9.3 Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird (NMG.9.3)	NMG.12.5. können einzelne Elemente (z. B. Feste, Gebäude, Gegenstände) der entsprechenden Religion zuordnen.
			RZG.7.2 a können zu einem selber gewählten geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien finden, diese fachgerecht beschreiben und nach Quellenarten ordnen	ERG.4.3 können an einem Beispiel beschreiben, wie sich Festtraditionen in Familie und Gesellschaft verändern und den Wandel kulturell einordnen (z. B. Generationen, Migration, Modernisierung)

Tab. 2: Strukturieren (nach LP 21)

Nach der im zweiten Teil unseres Artikels unterbreiteten Operationalisierung besteht das Strukturieren darin, das Material zu organisieren und den Bezug zum Lerngegenstand herzustellen. In dieser Tabelle gehen wir davon aus, dass ein Ereignis auf einem Zeitstrahl einordnen und Elemente (z. B. ein Fest) einer Religion zuordnen Möglichkeiten sind, das Material zu organisieren und Wissen zu strukturieren. Diese Zuordnung zum Operator „strukturieren“ ist vielleicht nicht angebracht, da die Liste der Handlungsweisen des Lehrplans 21 auch den Operator „ordnen“ enthält. Dasselbe gilt möglicherweise auch für die Kompetenzstufe ERG.4.3, bei der es darum geht, den Wandel der Festtraditionen kulturell einzuordnen. Hier ist zu beachten, dass die Feste unter einem dynamischen und diachronen Gesichtspunkt betrachtet werden.

Nach der Operationalisierung aus Teil 2 ist das Strukturieren auch eine Form von (Re-)Konstruktion. Das erklärt, dass die Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird“ (NMG.9.3) in unserer Tabelle erscheint. Auch hier ist es die historische Perspektive des Lehrplans 21, die der im zweiten Teil unseres Artikels aufgezeigten historiografischen Vorgehensweise am nächsten kommt.

Handlungs-Aspekte im LP 21	Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels)	Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21)	Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologischen Kompetenzen)	Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung)
Sich in der Welt orientieren	Das am Reißbrett strukturierte Material gilt es nun in eine übersichtliche, informative und ansprechende literarische Form zu bringen (Multiperspektivität und Rekonstruktion)	Erzählen Zusammenhängend berichten; in eine Reihenfolge stellen und dabei Sachen, Situationen für sich klären	NMG.9.2 eigene Entwicklung und die Entwicklung ihrer Familie über drei Generationen erzählen. NMG.9.3.f können verstehen, dass man ein historisches Ereignis in unterschiedlicher Weise erzählen kann.	NMG.12.4 können von Festanlässen in der Familie oder der Umgebung erzählen (z. B. Geburtstag, Weihnachten) und Merkmale benennen (z. B. Vorbereitung, Rollen, Rituale, Gegenstände). NMG.12.2 können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen.
			RZG.6.2.c können mit vorgegebenen Materialien eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert erzählen.	ERG.4.3.a können ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Festtraditionen austauschen.

Tab. 3: Erzählen (nach LP 21)

Dieser Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Erzählung im 1. Zyklus in beiden Perspektiven eher lebensweltlich als historisch ausgerichtet ist. Das gilt auch für die religionskundliche Perspektive im 3. Zyklus, die einen Erfahrungsaustausch zum Thema Festanlässe vorsieht. Dazu ist zu bemerken, dass sich die Erzählung in NMG.9.2 über drei Generationen erstreckt und somit eine gewisse historische Tiefe erhält.

Geschichte ist eine (Re-)Konstruktion anhand von Spuren aus der Vergangenheit. Deshalb kann ein und dasselbe Ereignis in unterschiedlicher Weise erzählt werden. Dieser Sachverhalt wird in der Kompetenzstufe NMG.9.3.f thematisiert. Im 3. Zyklus sollen die Schüler_innen in der Lage sein, eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert zu erzählen: In diesem Rahmen könnte beispielsweise die Erfindung des Weihnachtsfestes im 19. Jahrhundert erschlossen werden. Nach Kompetenzstufe NMG.12.2 „Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen“ kann der Operator „erzählen“ auf die Geschichte der Geburt von Jesus angewendet werden. Es geht hier allerdings darum, zwischen „erzählen“ im Sinne von „historisches Material in einer literarischen Form wiedergeben“ und „erzählen“ im Sinne von „nacherzählen“ zu unterscheiden. Im ersten Fall sind nach der in NMG.9.3 formulierten Multiperspektivität unterschiedliche Erzählungen möglich. Im zweiten Fall hingegen besteht eine dogmatische Perspektive, falls die biblische Geschichte ohne besondere didaktische Rahmung erzählt wird (Frank & Bleisch, 2015).

6 Ausblick: Chancen und Grenzen der historischen und der religionskundlichen Perspektiven im Rahmen eines Unterrichts zum Thema Weihnachten

Für die Frage nach den Chancen und Grenzen erscheint es uns sinnvoll, die wichtigsten Ergebnisse unserer Analysen des Lehrplans 21 in der folgenden Tabelle zusammenzufassen:

Historische Perspektive	Religionskundliche Perspektive
Erforschung der Spuren der Vergangenheit	Erforschung auf Grundlage von Materialien aus der Gegenwart
Geschichte als Re-Konstruktion und als multiperspektivische Erzählung	Bedeutung des Vergleichs und des kulturellen Ansatzes
Historisches Material wird mit einem historischen Thema in Bezug gesetzt (strukturieren)	Veränderungen einer Festtradition in der Familie und der Gesellschaft werden mit kulturellem Wandel in Zusammenhang gebracht (strukturieren)
Erzählen = lebensweltlich im 1. Zyklus Die Erfahrung der Familien über mehrere Generationen steht im Mittelpunkt	Erzählen = lebensweltlich im 1. Zyklus und im 3. Zyklus Die Erfahrung der Schüler_innen steht im Mittelpunkt
Erzählen = historisches Material in einer literarischen Form wiedergeben	Erzählen = wenn nacherzählen, dann möglicherweise problematisch

Tab. 4: Vergleich zwischen der historischen und der religionskundlichen Perspektive (LP 21)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich die beiden Perspektiven durch ihren Schwerpunkt unterscheiden: In der historischen Perspektive liegt er auf der Vergangenheit, in der religionskundlichen Perspektive auf der Gegenwart. Dieser Unterschied lässt sich mit den Kompetenzbereichen in Verbindung bringen, auf die sich diese beiden Perspektiven beziehen: Geschichte und Religionskunde. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in der religionskundlichen Perspektive die Erfahrung der Schüler_innen im Vordergrund steht. Das erklärt sich daraus, dass diese Perspektive auf die Gegenwart und speziell auf das Umfeld und die Lebenswelt der Schüler_innen ausgerichtet ist. Bei der historischen Perspektive hingegen liegt das Interesse bereits ab dem 1. Zyklus auf einer Familiengeschichte, die sich über mehrere Generationen erstreckt und damit eine Erforschung der Vergangenheit vorsieht. Auch bei den methodologischen Kompetenzen besteht ein Unterschied: In der historischen Perspektive werden die Grundlagen der (Re-)Konstruktion und der Multiperspektivität unterstrichen. In der religionskundlichen Perspektive hingegen treten die mit der ethnografischen Herangehensweise verbundenen Kompetenzen zutage (Spuren in der Umgebung erkennen, die Daten zwischen verschiedenen Traditionen vergleichen). Die Erzählung ihrerseits ist in beiden Perspektiven präsent, allerdings mit der für die religionskundliche Perspektive aufgezeigten Grenze einer womöglich dogmatischen Verwendung, wenn diese Erzählung ohne didaktische Rahmung wie eine Nacherzählung der religiösen Erzählungen konzipiert ist.

Nachdem wir diese Unterschiede festgehalten haben, stellt sich nur noch die Frage, welche Vorteile und Grenzen die historische Methode in Bezug auf einen Unterricht zum Thema Weihnachtsfest hat. Mit Blick auf die beiden ersten Teile unseres Artikels zur historiografischen Vorgehensweise und ihrer Anwendung auf das Weihnachtsfest zeigt sich, dass der Unterrichtsgegenstand Weihnachten durch methodologische, in den Kompetenzbereichen NMG.9, RZG.6 und RZG.7 aufgebaute Kompetenzen sinnvoll erschlossen werden kann.

Die Distanz, die ein historischer Ansatz schafft, und das Augenmerk, das auf die Quellen und ihre Kontextualisierung gerichtet wird, erweisen sich als Vorteil für die Untersuchung eines Festanlasses, der für zahlreiche Lehrpersonen und Schüler_innen zu ihrer vertrauten Umgebung gehört und daher ohne Weiteres kritiklos als übergreifendes und zeitloses Ereignis verstanden werden könnte. In diesem Sinne könnte die Untersuchung des gegenwärtigen Wandels einer solchen Festtradition einen historischen Ansatz ergänzen, wie das von ERG.4.3 vorgesehen wird; beispielsweise, um zu erschliessen, wie das Fest ab dem 19. Jahrhundert nach und nach die heutige Form angenommen hat (siehe Teil 3). Die Multiperspektivität berücksichtigt die Vielfalt von Sichtweisen auf ein und dasselbe Ereignis.

Sie und das Bewusstsein, dass jede Sichtweise (auch die eigene) eine Re-Konstruktion darstellt, sind wichtige Kompetenzen, die in einem schulischen und gesellschaftlichen Kontext, der die Offenheit für kulturelle und religiöse Vielfalt betont, aufgebaut werden müssen. Denn wie wir in Teil 4 gesehen haben, wird Weihnachten nicht von allen Menschen gefeiert und auch die Weihnachtsbräuche unterscheiden sich.

Dass die historische Perspektive Vorteile für die Auseinandersetzung mit einem Fest wie Weihnachten birgt, heisst nicht, dass die religionskundliche Perspektive des Lehrplans 21 keine Vorteile bietet. Die Distanznahme und die Verfremdung können auch durch den Vergleich diverser Aspekte erzielt werden²¹. Wie wir gesehen haben, ist der Vergleich in der religionskundlichen Perspektive sehr präsent. Das setzt selbstverständlich voraus, dass der Vergleich keine Hierarchisierung zum Ziel hat oder eine solche bewirkt. Ebenso trägt die Dezentrierung, die in der Religionswissenschaft, aber auch in der Geschichte eine zentrale Rolle spielt, dazu bei, die eigenen Vorannahmen zu verstehen. Das ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung eines toleranten Verhaltens und die Offenheit für Andersartigkeit, wie sie im Lehrplan 21 im Bereich ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘ (Durisch Gauthier, 2020) propagiert wird. Sie kann auch hilfreich sein, wenn die Festtraditionen und die religiöse Vielfalt erschlossen werden.

Die Grenzen eines historischen Ansatzes für Weihnachten bestehen darin, wie die Schüler_innen, aber auch die Lehrpersonen Geschichte verstehen. Wie wir in Teil 2 gesehen haben, wird Geschichte häufig als eine Wissenschaft angesehen, die sich zum Ziel gesetzt hat, die (historischen) Ereignisse der Vergangenheit ans Licht zu bringen. Wie jedoch eine Analyse der Erzählungen zur Geburt von Jesus gezeigt hat (Teil 3), berichten diese nicht von der Geburt des historischen Jesus, ebenso wenig wie Weihnachten eine Gedenkfeier anlässlich eines historischen Ereignisses ist. Die Grenze liegt hier also weniger in der historischen Methode als im Verständnis der schulischen Akteure für das Fach „Geschichte“ und seine Ziele. Eine weitere Grenze des historischen Ansatzes ist der Fokus auf Fragen wie „Ist diese Figur oder dieses Ereignis der Erzählung historisch oder nicht?“. Lautet die Antwort „Nein“, besteht eine erhebliche Gefahr, dass sich die Schüler_innen nicht mehr für die Fachinhalte interessieren – sei es, weil das Ereignis oder die Erzählung dadurch an Legitimität verliert, sei es, weil allein schon die Beantwortung dieser Frage als Lernziel verstanden wird. Wie wir wissen, erfüllen diese vorrangig nicht historischen Erzählungen wie etwa Mythen oder apologetische Berichte wie jene der Geburt von Jesus wichtige Funktionen in Religionssystemen und sind selbstverständlich an sich historische Artefakte – sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Wahrnehmung –, die im Laufe der Zeit einem Wandel unterworfen sind. Diese Erzählungen als historische Artefakte zu betrachten, ist keine Selbstverständlichkeit. Sie mit einer Alternativfrage wie etwa „Fiktion oder Realität“ zu erschliessen, kann zu Hindernissen und Missverständnissen führen.²² Darüber hinaus werden bei diesem Zugang eine Reihe von Fragen nicht beantwortet, wie beispielsweise: Welche Bedeutung haben diese Erzählungen für die Menschen, an die sie sich richten? Welche Symbole greifen sie auf? In welcher Beziehung stehen sie zum Religionssystem als Ganzes? Die religionskundliche Perspektive mit ihrem vergleichenden und kulturellen Ansatz bietet Zugänge, mit denen diese Aspekte besser aufgezeigt werden können.



Über die Autor_innen

Nicole Durisch Gauthier, Dr. phil. und Lehramt für die Sekundarstufe II, ist Professorin für Didaktik der Religionswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Yan Suarsana, Dr. theol. und Lehramt an Gymnasien, ist Professor für Globalgeschichte des Christentums am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. suarsana@uni-bremen.de

²¹ Zur begrenzten Rolle des Vergleichs für das Fach Geschichte siehe Meylan (2015, S. 86). Meylan bezieht sich an dieser Stelle auf Bloch (1928), dessen Argumentation er nach wie vor als gültig erachtet.

²² Dieser Zugang wird beispielsweise vom Westschweizer Geschichtslehrplan empfohlen.

Literatur

- Ahner, H. (2019). Gut gegen Weihnachtsstimmung. Kulturwissenschaftliche Lesarten eines Festes. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 144, 1825–1829.
- Antes, P. (2012). *Christentum. Eine religionswissenschaftliche Einführung*. Berlin: LIT.
- Baudat, F. (1986). *Noël. Ombres et Lumières*. Fribourg: Delval.
- Bayly, C. A. (2008). *Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780–1914*. Frankfurt: Campus.
- Bergunder, M. (2020). Umkämpfte Historisierung. Die Zwillingsgeburt von „Religion“ und „Esoterik“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und das Programm einer globalen Religionsgeschichte. In K. Hock (Hg.), *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie* (S. 47–131). Leipzig: EVA.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 19(1/2), 3–55.
- Bertaina, D. (2020). Trees and Decorations. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 265–276). Oxford: Oxford University Press.
- Bieritz, K.-H. (2014). *Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart*. (Überarb. Aufl. von Christian Albrecht). München: C.H. Beck.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bloch, M. (1928). Pour une histoire comparée des sociétés occidentales. *Revue de synthèse historique* 46, 15–50.
- Bradshaw, P. F. (2020). The Dating of Christmas. The Early Church. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 3–14). Oxford: Oxford University Press.
- Breuer, J. & Breuer R. (2000). *Von Wegen Heilige Nacht! Das Weihnachtsfest in der politischen Propaganda*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Secrétariat de la CIIP. Am 30. September 2021 bezogen von <https://www.plandetudes.ch>
- Demandt, A. (2005). *Sieben Siegel. Essays zur Kulturgeschichte*. Köln: Böhlau.
- Desponds, S. (2021). Didactique des sciences des religions. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Hg.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Desponds, S.; Fawer Caputo, C. & Rota, A. (2015). L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. In J.-P. Willaime (Hg.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoise* (S. 83–98). Paris: Riveneuve.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft. Am 9. Juli 2021 bezogen am 30. September von <https://www.lehrplan21.ch>
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation* (8), 12–42. doi: 10.7202/1070031ar
- Dutoit, Y.; Girardet S. & Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Cycle 1*. Lausanne: Enbiro.
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (2020). *Un monde en couleurs. Cycle 1*. (Überarb. Aufl.). Lausanne: Agora.

- Foucault, M. (1987). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In W. Seitter (Hg.), *Michel Foucault. Von der Subversion des Wissens* (S. 69–90). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (S. 188–202). Bern: hep.
- Grünheid, I. & Mecheril, P. (2017). Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. In J. Budde, A. Dlugosche & T. Sturm (Hg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 287–306). Opladen: Barabra Budrich.
- Holmes, A. R. (2020). Reformed and Dissenting Protestants. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 167–182). Oxford: Oxford University Press.
- Huizenga, L. A. (2020). Bethlehem and the Census. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 203–212). Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, F. & Rüsen, J. (1992). *Geschichte des Historismus*. München: C.H. Beck.
- Jansen, C. & Borggräfe, H. (2020). *Nation – Nationalität – Nationalismus*. Frankfurt: Campus.
- Jordan, S. (2016). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Larsen, T. (2020). The Nineteenth Century. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 35–50). Oxford: Oxford University Press.
- Markschies, C. (1995). *Arbeitsbuch Kirchengeschichte*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Martin, D. & Mamie, P. (2011). *Les pratiques des enseignants vaudois pendant la période de Noël*. Mémoire professionnel sous la direction de C. Fawer Caputo, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing Religion. The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. Oxford: Oxford University Press.
- Metzger, F. (2011). *Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Haupt.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde* 1, 85–94.
- Miller, D. (2011). *Weihnachten. Das globale Fest*. Berlin: Suhrkamp.
- Perry, J. (2010). *Christmas in Germany. A Cultural History*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2012). *Blickpunkt 1. Religion und Kultur. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag, Zürich.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag, Zürich.
- Poletti, C. & Rösch, R. (2020). *Les principes organisateurs des pratiques enseignantes durant l'Avent au cycle 2 : un accueil à la diversité culturelle et religieuse ?* Mémoire professionnel sous la direction de S. Desponds Meylan, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Reimers, S. (2019). „Was genau feiert Ihr eigentlich an Weihnachten?“. Unterschiedliche Perspektiven auf Weihnachten in deutsch-türkischen Familien in Berlin. In M. Scheer & Klassen, P. E. (Hg.), *Der Unterschied den Weihnachten macht. Differenz und Zugehörigkeit in multikulturellen Gesellschaften* (S. 193–222). Tübingen: tvv.

- Roll, S. K. & Stuhlmann, R. (2003). Art. Weihnachten/Weihnachtsfest/Weihnachtspredigt. In *Theologische Realenzyklopädie, Band 35* (S. 453–471). Berlin: De Gruyter.
- Scheer, M. & Klassen, P. E. (Hg.) (2019). *Der Unterschied den Weihnachten macht. Differenz und Zugehörigkeit in multikulturellen Gesellschaften*. Tübingen: tvv.
- Suarsana, Y. (2015). Die Sagbarkeit Gottes. Poststrukturalistische Theorie, historisch-kritische Methode und die Theologie der Religionen. *Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft* 41(2–3), 224–260.
- Suarsana, Y. (2019). Postkoloniale Theorie und Religionsgeschichte. Implikationen eines konsequent-historischen Religionsverständnisses für Religionswissenschaft und Theologie. *Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft* 45(2–3), 188–209.
- Wahli Di Matteo, F. (18. Dezember 2017). Le Noël religieusement correct de l'école. *Le Temps*.
- Weber-Kellermann, I. (1978). *Das Weihnachtsfest. Eine Kultur- und Sozialgeschichte der Weihnachtszeit*. Luzern: C.J. Bucher.
- White, H. (1994). Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In C. Conrad & M. Kessel (Hg.), *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion* (S. 123–157). Stuttgart: Reclam.

Beobachten und Befragen im religionskundlichen Unterricht

Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Petra Bleisch & Ansgar Jödicke

Bei der Entwicklung einer religionskundlichen Didaktik stellt sich – unter anderem – die Frage, welches Verhältnis die Didaktik zu fachwissenschaftlichen Erkenntnissen haben soll. Der Artikel behandelt dieses Verhältnis an einem Beispiel, nämlich dem Einsatz von Befragungen und Beobachtungen im schulischen Unterricht. Die Konzeption von Beobachten und Befragen im schulischen Unterricht wird am „Lehrplan 21“ und dem Lehrmittel „Blickpunkt“ dargestellt, dann mit einer sozialwissenschaftlich orientierten Religionswissenschaft und mit dem didaktischen Konzept des forschend-entdeckenden Lernens kontrastiert. Dies ermöglicht einerseits, die Vorgaben des Lehrplans zu konkretisieren und die Vorschläge des Lehrmittels weiterzuentwickeln. Andererseits kann das Verhältnis von Religionswissenschaft und religionskundlicher Didaktik differenzierter bestimmt werden.

In the development of a didactic of religious studies at school the question arises, among other things, what relationship this didactic should have to the associated academic disciplines. The article examines this relationship by means of an example, namely the didactical methods of interviewing and observation in school lessons. The article compares the use of these methods in four different contexts: the Swiss national curriculum „Lehrplan 21“, the Swiss textbook „Blickpunkt“, the methodology of social sciences/academic study of religions, and the didactic concept of inquiry-based learning. The comparison results in two findings: both, the curriculum and the textbook would profit from the model of inquiry-based learning which is well informed regarding the social sciences' methodology. Furthermore, the comparison enables a more nuanced relationship between social sciences/academic studies of religions and didactics of religious studies at school.

Lors du développement d'une didactique orientée sciences des religions se pose – entre autres – la question de sa relation avec les connaissances disciplinaires. Cet article traite de cette relation en prenant pour exemple l'utilisation des démarches « questionner » et « observer » dans le cadre de l'enseignement scolaire sur les religions. Il présente la façon dont le « Lehrplan 2 » et le moyen d'enseignement « Blickpunkt » conçoivent les actions de questionner et d'observer, puis il contraste cela avec des données issues d'une science des religions orientée vers les sciences sociales et avec le concept didactique des démarches d'investigation scientifique. Cela permet, d'une part, de concrétiser les directives du plan d'étude et de développer les propositions du moyen d'enseignement ; d'autre part, de définir de manière plus différenciée la relation qui existe entre les sciences des religions et la didactique d'un enseignement scolaire sur les religions.

1 Einleitung

Mit dem Lehrplan 21 hat sich in der Schweiz der religionskundliche Unterricht als staatlich angebotener Unterricht für alle Schüler_innen etabliert und in die Didaktik des Sachunterrichts eingeschrieben. Die Entwicklung einer eigenen religionskundlichen Didaktik steht jedoch erst in den Anfängen und das Verhältnis von Religionswissenschaft und Religionskundendidaktik wurde bislang erst in Ansätzen thematisiert (z. B. Johannsen & Bleisch, 2015; Frank, 2016). Dieses Verhältnis kann sehr eng verstanden werden, womit im Extremfall Unterricht als didaktisch aufbereitete Religionswissenschaft betrieben werden soll (so z. B. Alberts, 2012; Frank, 2013). Es kann aber auch eher weit aufgefasst werden, wie das allgemein in der Sachunterrichtsdidaktik üblich ist. Dann wird der Unterricht primär von den Schüler_innen und nicht von den Bezugswissenschaften her gedacht (z. B. Kalcsics & Wilhelm, 2017). Der Bezug kann sich zudem auf konzeptuelles Wissen beschränken (z. B. Frank, 2015; Johannsen & Bleisch, 2015) oder auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) in den Blick nehmen und sich damit methodischen Apekten aus der Fachwissenschaft zuwenden. Dieser Beitrag fragt nach Möglichkeiten, wie bei der Entwicklung einer religionskundlichen Fachdidaktik an die Fachwissenschaft angeknüpft werden kann, indem fachwissenschaftliche Methodenreflexion mit fachdidaktisch reflektierten DAH an einem Beispiel miteinander in Bezug gesetzt werden. Ausgangspunkt des Beitrags ist das Lernen durch direkte Begegnungen mit Vertreter_innen von Religionsgemeinschaften, bzw. Menschen mit Religionsbezug im Klassenzimmer oder an ausserschulischen Lernorten wie z. B. der Moschee – zwei Settings, die in

religionskundlich orientierten Unterrichtskonzepten und punktuell in Lehrmitteln vorgeschlagen werden. Hier zeigt sich ein klarer Anknüpfungspunkt an die sozialwissenschaftliche Forschung. In der qualitativ-empirischen Sozialforschung und der Sozialanthropologie dienen die Befragung von Menschen und die Beobachtung sozialer Situationen als Standardmethoden zur Erforschung der sozialen Wirklichkeit. Solche Methoden spielen auch in der Religionswissenschaft eine – wenngleich unterschiedlich bewertete – Rolle (vgl. Kurth & Lehmann 2011).

In welchem Verhältnis steht eine fachwissenschaftliche Reflexion des Beobachtens und Befragens zur fachdidaktischen Reflexion? Diese Frage ist auch über die Schweiz und den Lehrplan 21 hinaus von Relevanz, da Befragen und Beobachten auch in anderen Lehrplänen und Lehrmitteln eingesetzt werden (z. B. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2015; Höffe & Müller, 2013; Hanraths, 2014; 2015).

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst eruiert, was der Lehrplan 21 und das in der deutschsprachigen Schweiz verbreitetste Lehrmittel „Blickpunkt“ zum Beobachten und Befragen vorschlagen (Abschnitt 2). Die Überlegungen in Abschnitt 3 nehmen Bezug auf die Methodenreflexion in den Sozialwissenschaften. Die zahlreichen Methodenbücher (z. B. Bohnsack et al., 2018; Strübing, 2018; Flick, 2017) enthalten jedoch noch keine Formulierung von Kompetenzen. Um für eine religionskundliche Didaktik anschliessbar zu sein, bedarf die sozialwissenschaftliche Methodendiskussion einer ersten Übersetzung¹. Daraufhin werden forschungsorientierte Lehr-Lernformen aus benachbarten Fachdidaktiken mit Bezug auf das Befragen und Beobachten vorgestellt (Abschnitt 4). Diese Überlegungen bilden den Hintergrund, auf dem im folgenden Abschnitt die didaktischen Reflexionen über das forschend-entdeckende Lernen gemeinsam mit Vorarbeiten aus der religionskundlichen Didaktik zusammengeführt und in Beziehung zu den fachwissenschaftlich geforderten Kompetenzen gesetzt werden. Damit wird das forschend-entdeckende Lernen für die religionskundliche Didaktik fruchtbar gemacht (Abschnitt 5). Der Vergleich der verschiedenen Kontexte, in denen Beobachten und Befragen thematisiert werden (Lehrplan, Lehrmittel, Fachwissenschaft, Didaktik), ermöglicht es schliesslich, das Verhältnis der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft zu diskutieren (Abschnitt 6).

2 Befragen und Beobachten im Lehrplan 21 und im Lehrmittel „Blickpunkt“

In den didaktischen Hinweisen zu den Deutschschweizer Fachlehrplänen für die Fächer Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) und Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG)² fordert der Lehrplan von den Lehrpersonen die Gestaltung von „inhaltlich attraktiven und methodisch durchdachten Lernumgebungen“, die unter anderem gekennzeichnet sind durch

- direkten Kontakt mit Menschen (auch ausserhalb der Schule),
- das Stellen und Beantworten eigener Fragen,
- die forschend-entdeckende Beschäftigung mit Fragen und Sachen, sowie
- die zunehmende Eigenständigkeit und Kooperation in der Planung und Darstellung von Vorhaben (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014c).

In den Formulierungen religionskundlicher Kompetenzen (NMG.12 und ERG.3 & ERG.4) sind diese Ansprüche ansatzweise sichtbar. Der grösste Teil der im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen für den religionskundlichen Unterricht zielt auf das Entdecken und Erkennen religiöser Sachverhalte. Schüler_innen sollen diese „erschliessen“, „erkunden“, „beschreiben“, „erläutern“ und „darstellen“ können (D-EDK, 2014a; 2014b). Insbesondere in folgenden zwei Kompetenzstufen werden die oben genannten didaktischen Ansprüche konkretisiert:

- NMG.12.5.c (Zyklus 2): Die Schülerinnen und Schüler können untersuchen, wie Menschen mit ihren religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen ihr Leben gestalten und sie können ihnen respektvoll begegnen (D-EDK, 2014a).
- ERG.4.4.a (Zyklus 3): Die Schülerinnen und Schüler erkunden religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung (z. B. Begegnungen, Besichtigungen, Recherchen, Interviews) (D-EDK, 2014b).

¹ Der Übersetzungsvorgang, der hier geleistet wird, gestaltet sich parallel zu anderen Überlegungen in der religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik (vgl. z. B. Kirsch, 2017; Neumaier, 2017; Stegmann, 2019; Weiß & Radermacher, 2015).

² Der Lehrplan 21 integriert religionskundliche Kompetenzen für die Primarstufe ins Fach NMG und für die Sekundarstufe I ins Fach ERG (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014a; 2014b).

Situationen des Befragens und Beobachtens haben Eingang in deutschsprachige Lehrmittel gefunden. Hier soll am Beispiel des Befragens im Lehrmittel „Blickpunkt – Religion und Kultur“ exemplarisch aufgezeigt werden, in welche Aufgabenstellungen das Befragen eingebettet wurde und wie die Schüler_innen dazu angeleitet werden. Dazu werden die Lehrmittelkommentare einer Inhaltsanalyse unterzogen.

Den Lehrpersonen in der Deutschschweiz steht für den Unterricht die Lehrmittelreihe „Blickpunkt“ zur Verfügung, die kurz vor der Einführung des Lehrplans 21 erschien und inzwischen in fast allen Deutschschweizer Kantonen eingeführt wurde. In „Blickpunkt 2“ (Bernet et al., 2013) für die Jahrgangsklassen 4–6 (6–8 Harmos) finden sich zwei „Didaktische Impulse“, die mit den eingangs genannten didaktischen Hinweisen des Lehrplans 21 in Beziehung gesetzt werden können: „Gäste einladen“ (S. 34) im Rahmen des Unterrichts zu religiösen Festen und „Exkursion“ (S. 63) zur Erkundung von religiösen Gebäuden. In beiden Vorschlägen sollen sich die Schüler_innen zuerst anhand der Lehrmittelmateriale Wissen erarbeiten. Für die „Begegnung“ mit Gästen sollen die Schüler_innen anschliessend Fragen formulieren; für die Exkursion sollen sie Aufträge von der Lehrperson ausführen, die inhaltlich von den Lehrmittelauteur_innen nicht näher bestimmt werden. Den Abschluss bilden jeweils das Festhalten und Verarbeiten der neu gewonnenen Informationen. Ein analoges Vorgehen mit Aufträgen der Lehrperson schlägt „Blickpunkt 3“ für die Jahrgangsklassen 7–9 (9–11 Harmos) unter „Methode: Zu Gast bei...“ vor (Zangger et al., 2013, S. 92–93). Unter der Überschrift „Projekt: Religion und Kultur im Leben meiner Grosseltern“ regt „Blickpunkt 3“ an, dass die Jugendlichen ihre Grossmutter, ihren Grossvater oder eine andere Person befragen – wahlweise zu einem besonderen Gegenstand oder einem schwierigen Erlebnis ohne spezifischen Religionsbezug oder aber zur Bedeutung von Religion in deren Leben. Die Schüler_innen sind aufgefordert, sich Notizen zu machen und das Ergebnis zu präsentieren (S. 50). Dazu stehen ihnen im Klassenmaterial Fragen, die gestellt werden können, sowie Leitfragen für die Präsentation zur Verfügung.

Befragen ist in der Lehrmittelreihe „Blickpunkt“ eine DAH, die punktuell als Methode der Erkenntnisgewinnung in Aufgaben genutzt wird. Werden die Aufgaben mit den Vorgaben des Lehrplans in Bezug gesetzt, fällt auf, dass lediglich „Blickpunkt 2“ vorsieht, dass Schüler_innen eigenständig Fragen entwickeln sollen. In „Blickpunkt 3“ werden diese vom Lehrmittel vorgegeben. In keinem der Vorschläge ist eine Eigenständigkeit bei der Planung vorgesehen. Diese obliegt der Lehrperson.

3 Befragen und Beobachten in den Sozialwissenschaften

Befragung und Beobachtung sind Standardmethoden der qualitativ-sozialwissenschaftlichen und anthropologischen Forschung (z. B. Strübing, 2018, S. 53–77 und S. 79–107) und können als interpretative Methodologie bezeichnet werden.³ Studierende erwerben in einer sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung die Fähigkeit, die mit Befragungen und Beobachtungen verbundenen Vorgänge als Methode reflektiert einzusetzen. Welche Kompetenzen benötigen Forschende, die eine solche Forschung planen und durchführen? Ohne Anspruch auf epistemologische Vollständigkeit werden wir im Folgenden vier Aspekte aufbereiten, die für den Transfer in eine religionskundliche Didaktik von Interesse sein könnten: die Kontrolle der Bedingungen der Datensammlung (1), die Kontextualisierung der gewonnenen Daten (2), die Indexierung wissenschaftlichen Wissens (3) und schliesslich der Umgang mit Wertungen (4).

1. Sozialwissenschaftliche Methodenreflexion begegnet spontan gestellten Fragen und unmittelbar ins Auge fallenden Beobachtungen mit grosser Skepsis – auch wenn diese mit der Aura von Authentizität umgeben sind. Ein hoher Anteil der methodischen Reflexion zielt darauf ab, die Bedingungen zu kontrollieren unter denen wissenschaftliches Wissen gewonnen wird. Wir haben es nirgends mit einfachen „Fakten“ zu tun, sondern müssen diese „herauspräparieren“ (Strübing, 2014, S. 41–50). Die Sozialwissenschaften arbeiten an dieser Stelle mit dem Begriff „Daten“ und sie legen grossen Wert darauf zu reflektieren, wie diese Daten gewonnen wurden. Das, was spontan und unmittelbar ins Auge fällt, dient gerade nicht als Basis für Wissen in einer wissenschaftlichen Forschung. Es kann allenfalls in einem explorativen Sinn erste Eindrücke liefern. Sozialwissenschaftlich arbeitende Religionswissenschaftler_innen haben die Kompetenz, gerade die unmittelbar ins Auge fallenden Beobachtungen bei realen Begegnungen einzuklammern und die Voraussetzungen zu reflektieren, die Wissen generieren.

³ Die Stärken und Schwächen dieses – nicht alternativlosen, aber doch weit verbreiteten – Zugangs können hier nicht weiter diskutiert werden. Unter „interpretativen Methoden“ versteht man eine Familie sozialwissenschaftlicher Ansätze, die wissenschaftliche Verfahren zur Interpretation qualitativ erhobener Daten ins Zentrum stellen und dies damit begründen, dass auch die zu erforschende soziale Wirklichkeit aus Akteur_innen bestehe, „die mit Absichten und mit Deutungskompetenz ausgestattet sind“ (Strübing, 2018, S. 3).

Diese Art der Reflexion kann am Beispiel der in sozialwissenschaftlicher Forschung verwendeten Fragen kurz illustriert werden. Ein wesentliches Instrument zur Generierung von Wissen sind die Fragen. Wissenschaft hat mit Neugierde zu tun. Allerdings ist das Stellen von Fragen keineswegs eine urwüchsige Kompetenz. Sie muss erlernt werden (z. B. Kruse, 2015; Helfferich, 2021). Es ist ein entscheidender Schritt für die Studierenden, ein alltagspraktisch-rezeptives Interesse an Religion in die Fähigkeit zu transformieren, wissenschaftliche Fragen zu stellen und zu verstehen, dass das hervorgebrachte Wissen ganz fundamental von diesen Fragen abhängt. Gute Fragen stellen ist wohl eines der herausragenden Kennzeichen guter Wissenschaft. Nur die wenigsten Fragen, die im Leben wichtig sind, sind wissenschaftlich beantwortbare Fragen. Student_innen erwerben im Studium die Kompetenz, solche Fragen zu formulieren und zu verstehen, dass wissenschaftliche Wissensbestände durch solche Fragen generiert werden. Dies gilt für die gestellten Forschungsfragen und gleichermaßen für die in einem Interview gestellten Fragen. Einführungen in die Interviewtechnik beschäftigen sich immer auch mit der Lehre der Frage (z. B. Ullrich, 2019, S. 84–97) und der Reflexion über den Einfluss, den die Fragen auf die Ergebnisse der Befragung haben. Die Frage „Sind Sie gegen Terrorismus?“ ist beispielsweise suggestiv und deshalb ungeeignet. Aber auch die abgewandelte Frage „Was halten Sie vom Terrorismus?“ ist wenig hilfreich, da sie Antworten produziert, die sozial Erwünschtes, nämlich die Ablehnung von Terrorismus, als Antwort geradezu erzwingt. In beiden Fällen besteht die Problematik der Frage darin, dass die Antwort durch die Frage ungünstig beeinflusst wird: entweder wird die Antwort durch die Frage in eine bestimmte Richtung gelenkt oder es ist damit zu rechnen, wie im zweiten Beispiel, dass sozial kompetente Interviewpartner_innen die „richtigen“ nämlich sozial erwünschten Antworten geben. In beiden Fällen verzerrt die Frage die Wahrnehmung der sozialen Realität. Deshalb werden bei empirischen Forschungsarbeiten die Fragen auf keinen Fall spontan gestellt, sondern genau vorbereitet und überdacht.

2. Die durch Interviews oder Beobachtung gewonnenen Daten müssen kontextabhängig interpretiert werden. Eine Kompetenz geschulter Absolvent_innen besteht darin, immer den Entstehungskontext der Daten im Auge zu haben. Religiöse Quellen sprechen nie für sich selbst. Eine gute Kenntnis der Interview- bzw. Beobachtungssituation ist die Voraussetzung dafür, dass Forschung sinnvoll geplant und durchgeführt werden kann. Insofern ist es z. B. für Befragungen wichtig, sich zu verdeutlichen: Wer sagt etwas? In welcher Tradition steht er oder sie? Welche Rolle nimmt die befragte Person ein? Was sind die gesellschaftlichen, vielleicht auch politischen Rahmenbedingungen bei der Generierung der Daten?

Beispielsweise könnte ein Interviewpartner (nehmen wir an, es handelt sich hier um einen Mann) in einem sozialwissenschaftlichen Interview erzählen, was für ihn Religion sei und inwiefern Religion für ihn im Leben wichtig sei oder nicht. In der Forschung lässt sich dies dann als *popular religion/popular faith* (Badone, 1990) einordnen und das entsprechende Konzept aus der Religionssoziologie übernehmen. Wenn er beispielsweise sagt, dass er zwar Katholik sei, aber der Papst ihm nicht wichtig sei, dann wird das als Differenz zwischen der katholisch-kirchlichen Lehrmeinung und der Ansicht des interviewten Katholiken notiert. Wird dieselbe Aussage z. B. von einem Priester geäußert oder von einem Mitglied einer Ethikkommission über Abtreibung, dann muss dieselbe Äußerung anders interpretiert werden, weil die Rolle der interviewten Person eine andere ist. Wird eine Person zu dieser Frage als Expert_in interviewt, muss dies schon bei der Konzeption des Interviews berücksichtigt werden (Bogner et al., 2014).

Wissen über Religion, wie es von den Interviewpartner_innen geäußert wird, ist nicht kontextlos und es ist entscheidend z. B. die Rollen der interviewten Personen zu kennen, die Interviewaussagen machen. So zitiert beispielsweise die Religionswissenschaftlerin Gritt Klinkhammer in einem Beitrag über muslimische Frauen in Deutschland mehrere Interviewauszüge von Interviewpartnerinnen mit unterschiedlichem Hintergrund: z. B. eine Abiturientin aber auch eine Vorsitzende der Deutschsprachigen Islamischen Frauengemeinschaft (Klinkhammer, 2006).

3. Die Kontextabhängigkeit des Wissens über Religionen gilt aber nicht nur für die Daten, sondern auch für wissenschaftliches Wissen selbst. Zum ersten wird alle Forschung aus bestehenden Wissensbeständen heraus entwickelt. Ein klassischer Arbeitsschritt in einem empirischen Forschungsdesign ist deshalb die Anbindung an bestehende Wissensbestände, die Entwicklung der Forschungsfrage aus diesen Wissensbeständen heraus und die Einordnung des neuen Wissens in die bestehenden Wissensbestände. Das was interessiert, könnte schon irgendwo stehen oder von jemandem gesagt worden sein. Das in der Literatur gewonnene Wissen ermöglicht es, präzise Forschungsfragen zu entwickeln, die ein detaillierteres Wissen hervorbringen oder bestehende Wissensbestände in Frage stellen können. Und schliesslich sind Erkenntnisse nur einsichtig, wenn sie an bestehendes Wissen anschliessen bzw. diesem gegebenenfalls widersprechen. Bei Studienanfänger_innen hinterlässt das oft einen überwältigenden Eindruck. Wie soll man sich zurechtfinden, wo es doch so viel zu wissen gibt?

Dies führt zur zweiten Weise, wie die Wissenschaft Wissen über Religion als kontextabhängig betrachtet. Wissenschaftler_innen denken stark in Kategorien von Autorität, Paradigma und Schule. In der Epistemologie mag es Streit darüber geben, ob solche Orientierungspunkte rationalen Kriterien folgen oder einfach nur eingespielte

Gewohnheiten sind, im Alltag der Lehre und Forschung sind sie jedenfalls gang und gäbe. Für die Orientierung in den gesellschaftlichen Wissensbeständen dienen Autoritäten, Paradigmen und Schulbezeichnungen als Abkürzung, um Wissensbestände in Relation zu ihren Entstehungskontexten einzuordnen. Die zu erlernende Kompetenz besteht nun darin, ganz generell davon auszugehen, dass sich Wissen über Religion überhaupt nur in Relation zu Annahmen, Überzeugungen, Werten etc. bilden lässt. Wissen ist immer relationales Wissen, das mit einem Index versehen ist. Wie wurde es produziert? Wer sagt das? Warum? Welche Annahmen werden vorausgesetzt? In welche anderen Wissensbestände reiht sich das ein? Aus welcher Schule kommt dieses Wissen? So kann sich beispielsweise eine Interpretation von Interviews mit Zeitzeug_innen entweder auf die hermeneutische Wissenssoziologie (Schnettler Baer, 2014) berufen oder auf die Oral History (Sommer & Quinlan, 2018). Entsprechend werden andere Informationen aus den Interviews gewonnen.

Ein wissenschaftlicher Text trägt beispielsweise dazu bei, die zu befragenden Menschen schon vor dem Interview bis zu einem gewissen Grad zu verstehen. Dennoch kann dieses Vorwissen nicht einfach als Wahrheit angesehen werden. Der Text wird wissenschaftlich so gelesen, dass sein Inhalt als abhängig betrachtet wird von dem Standpunkt, der Perspektive, der Frage, der Methode der Autorin oder des Autors. Dieser Standpunkt wird in den Texten zwar in der Regel expliziert, indem z. B. gesagt wird, dass man diese oder jene Methode benutze oder sich an diese oder jene Theorie halte. Aber diese Explikation ist nie vollständig wie sowohl in der Hermeneutik als auch im Poststrukturalismus immer wieder hervorgehoben wurde (Hitzler & Hohner, 1997). Es lassen sich neue Voraussetzungen entdecken, die im Text gemacht wurden. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Gender-Forschung. Diese stellt z. B. fest, dass irgendeine Theorie eine männliche Perspektive auf die Religion werfe. Dabei hatte der Autor dazu gar nichts gesagt. Aber genau dies eröffnet die Möglichkeit eine andere Perspektive anzulegen und Wissensbestände neu zu ordnen.

4. Religion fand in dieser kurzen Skizze möglicher sozialwissenschaftlicher Kompetenzen bislang keine spezifische Berücksichtigung. Ähnlich hätten Kompetenzen des Beobachtens und Befragens auch für akademische Disziplinen wie Soziologie, Sozialanthropologie, Geschichte oder Politikwissenschaft, die sozialwissenschaftliche Methoden nutzen, formuliert werden können. Diese Beobachtung passt zu dem Umstand, dass in der Religionswissenschaft „Religion“ immer stärker in enger Verflechtung mit sozialen, historischen und politischen Faktoren untersucht wird (Stausberg & Engler, 2016).

Gibt es dennoch Spezifika? Als „religionsspezifische“ Kompetenz (insbesondere in der Religionswissenschaft) wurde häufig die Fähigkeit genannt, sich bei der Erforschung von Religion nicht von religiösen oder anti-religiösen Ansprüchen und Überzeugungen leiten zu lassen (Fitzgerald, 2000). Die Reflexion des eigenen Standpunktes betrifft auch subtilere Fragen der Annäherung an ein Forschungsgebiet. Bestimmte Verhaltensweisen oder Überzeugungen einer religiösen Tradition können den Forschenden stärker oder weniger stark vertraut bzw. fremd sein. Die wissenschaftliche Erforschung kann bei Vertrautem ein Gefühl der Verfremdung auslösen und bei Fremdem ein Gefühl der ethischen oder ästhetischen Herausforderung. Zumindest ist aber Vertrautheit per se kein Vorteil für die Interpretation – unter bestimmten Umständen sogar ein Nachteil (Giordano, 1998).

In einer Untersuchung über kollektive Rituale in einer individualisierten Gesellschaft könnte z. B. die katholische Messe im Vergleich zu Sonnwendfeiern im Neopaganismus beobachtet und analysiert werden. Durch den Fachbegriff „Ritual“ lässt sich eine Verbindung zwischen den beiden Praktiken herstellen. Für die Katholikin oder den Katholiken ist das, was am Sonntag traditionell um 10 Uhr stattfindet, die „Messe“ oder der „Gottesdienst“. Ein religionswissenschaftlicher Blick wird es als „Ritual“ bezeichnen. Schon die Verwendung dieses Begriffs kann befremdlich sein. Natürlich verstehen Katholik_innen, was gemeint ist. Es ist kein Problem der Fachsprache oder Komplexität. Der Begriff rückt lediglich das, was geschieht, in einen anderen Kontext und macht ihn vergleichbar mit Dingen, die für Katholik_innen gerade nicht in dem Begriff Sonntagsgottesdienst mitgedacht werden.

Ein wichtiger Aspekt methodischer Kompetenzen ist der Umgang mit eigenen ethischen oder religiösen Einstellungen: sich distanzieren, Verfremdung ebenso wie ethisch fragwürdige Abweichung jenseits vertrauter ethischer Urteile zulassen. Bei genauer Betrachtung ist jedoch auch dieser Aspekt nicht religionsspezifisch. Auch in anderen Forschungsfeldern in den Sozialwissenschaften werden ethische, politische oder ästhetische Werte untersucht, zu denen auch die Forschenden Stellung nehmen. Welche Rolle die Werte der Forschenden selbst in der Forschung spielen, ist Gegenstand umfangreicher Diskussionen (Zecha, 2006).

4 Befragen und Beobachten in didaktischen Entwürfen des forschend-entdeckenden Lernens

In der fachdidaktischen Literatur, mit historischen Vorläufern in der Reformpädagogik und der Hochschuldidaktik, haben forschungsnahe Settings im naturwissenschaftlichen Unterricht der Volksschule Eingang gefunden und werden inzwischen auch für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das historische Lernen und politische Bildung entworfen (z. B. Roy & Gremaud, 2017; Wolter, 2018; Knörzer, Förster, Franz & Hartinger, 2019; Krebs & Szukala, 2021). Beobachten und Befragen können auf diese Weise, selbst wenn sie nicht explizit genannt werden, in dieser didaktischen Tradition situiert werden.

In der fachdidaktischen Literatur für den Unterricht in der Volksschule finden sich verschiedene Begriffe für die Ludwig Huber (2019) als Oberbegriff „forschungsnahe Lernen“ vorschlägt und in „forschungsorientiertes Lernen“ (auf Forschung gründender Unterricht) und „forschungsorientiertes Lernen“ (zur Forschungspraxis hinführender Unterricht) unterscheidet. Forschendes Lernen als Lernform zeichnet sich für ihn dadurch aus,

dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen, über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Ausführung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. (Huber, 2009, S. 11)

Für den Volksschulunterricht schlägt Dietmar Höttecke (2010) für forschungsorientiertes Lernen den Begriff „forschend-entdeckendes“ Lernen vor. Dieser Klammerbegriff verweist zum einen auf einen forschungsähnlichen Lernprozess, der offen gestaltet ist und sich an der Qualität wissenschaftlicher Forschung orientiert (forschen), und zum anderen auf das Produkt des Lernens, das für die Lernenden zu Beginn noch verborgen ist (entdecken) „und mit einem hohen Grad an Handlungsorientierung, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung angeeignet werden soll“ (S. 5). In ihrer Diskussion um die Begriffsbestimmung forschend-entdeckenden Lernens im Geschichtsunterricht weist Heike Wolter (2018) darauf hin, dass „entdecken“ dabei mehr auf zufällige Erkenntnisse abziele und im Unterricht auch „nachentdecken“ umfasse, wenn Schüler_innen bekannte Wissensbestände für sich neu erschliessen. Wolter unterscheidet dabei zwischen „freiem entdeckendem“ und „gelenkt-entdeckendem“ Lernen. Bei letzterem greift die Lehrperson stärker ein und gibt beispielsweise die Leitfrage bereits vor.

Nach Knörzer, Förster, Franz & Hartinger (2019) lassen sich forschungsnahe Lehr-Lernformen aus zwei verschiedenen Perspektiven begründen: bildungstheoretisch und anthropologisch. Die bildungstheoretische Begründung stützt sich auf die Überzeugung, „dass Forschung als kulturell bedeutsame Tätigkeit und Kompetenz in einer von Wissenschaft geprägten Gesellschaft ein sinnvolles und nützliches Bildungsgut schon für Kinder darstellt“ (S. 11). Die anthropologische Begründung stützt sich auf die Prämisse, dass Kinder bereits Forschende sind. Dieser Fähigkeit müsse Gelegenheit gegeben werden, sich zu entfalten. Dazu können lerntheoretische Begründungen angeführt werden. Der Wissenserwerb gilt dann als nachhaltig und effektiv, wenn Lernende sich aktiv am Lernprozess beteiligen und Erkenntnisse selbst oder durch eigene Einsicht erwerben (z. B. Kahlert, 2016; Wolter, 2018).

Für die Lehrperson ergibt sich daraus ein „didaktisches Dilemma“ (Höttecke, 2010): Das freie forschend-entdeckende Lernen ist nötig, damit die Schüler_innen lernen können, den Prozess eigenständig zu gestalten. Gleichzeitig brauchen sie Begleitung und Unterstützung, damit diese Prozesse nicht in Überforderung enden. Die Frage, welche Form von Unterstützung (*scaffolds*) die Schüler_innen für den Erwerb welcher Kompetenzen brauchen, ist Gegenstand aktueller Forschung (z. B. Arnold, Kremer & Mayer, 2017 für den naturwissenschaftlichen Unterricht). Das forschend-entdeckende Lernen ist als Lehr-Lernform nicht unumstritten (z. B. Zankel, 2018, S. 28–31), was aber an dieser Stelle nicht ausgeführt werden kann.

Die Konkretisierung forschend-entdeckenden Lernens für die Volksschule hat verschiedene Modelle hervorgebracht. Wir beziehen uns im nachfolgenden Abschnitt auf zwei Unterrichtsmodelle: Patrick Roy und Bertrand Gremaud (2017) haben aus einer Vielzahl an Vorschlägen aus dem englisch- und französischsprachigen Raum ein Modell für den multiperspektivischen BNE-Unterricht in der Primarschule entwickelt. Dieses Modell ist interessant, weil es explizit auch für die Anwendung mit jüngeren Kindern gedacht ist und Forschen als gemeinsamen Prozess von Lehrpersonen und Schüler_innen auffasst. Roy & Gremaud modellieren den Prozess in vier Phasen: problematisieren, planen, untersuchen und konzeptualisieren (S. 19). Heike Wolter (2018) schlägt ein Modell für forschend-entdeckenden Unterricht im historischen Lernen für die Primar- und Sekundarstufen vor, das sieben Phasen umfasst: Fragestellung entwickeln, Lernprozess strukturieren, recherchieren, Informationen sammeln sowie ordnen und verknüpfen, Ergebnisse darstellen, Ergebnisse präsentieren und Lernprozess reflektieren (S. 69–70). Besonders interessant sind hier Wolters Überlegungen zur Befragung von Zeitzeug_innen, da diese Methode aus der Oral History sich an sozialwissenschaftliche Forschung anlehnt.

5 Modell forschend-entdeckenden Lernens für den Religionskundeunterricht

In diesem Abschnitt werden die didaktischen Reflexionen über das forschend-entdeckende Lernen gemeinsam mit Vorarbeiten aus der religionskundlichen Didaktik zusammengeführt. Da es hier weniger um die didaktischen Schritte als um die Vergleichbarkeit mit der fachwissenschaftlichen Reflexion geht, werden die Modelle und Zugänge nicht einzeln dargestellt, sondern in einem Modell synthetisiert und jeweils mit der fachwissenschaftlichen Reflexion aus Abschnitt 3 abgeglichen.

In bisherigen Entwürfen für eine religionskundliche Didaktik haben Überlegungen zu forschungsorientierten Lehr-Lernformen noch kaum Eingang gefunden. Als erste legten Udo und Monika Tworuschka bereits 1982 nahe, die teilnehmende Beobachtung mit Einschränkungen als Methode auf den Unterricht über Weltreligionen zu übertragen (S. 90). Die Einschränkungen betreffen die Frage der Umsetzbarkeit. Eine Immersion über längere Zeit in eine andere Kultur sei für den Unterricht nicht praktikabel, allerdings sei eine zeitlich beschränkte Teilnahme an Bräuchen, Festen, Riten und Lebensweisen, sowie das Führen von Gesprächen mit „Andersgläubigen“ (S. 90) für das bessere Verstehen gewinnbringend. Diese Überlegungen wurden nicht operationalisiert und in Folge von religionskundlichen Didaktiken nicht weiter aufgenommen. Erst viele Jahre später wurde die Arbeit an einer religionskundlichen Didaktik in Angriff genommen. Katharina Frank (2016) schlägt in ihrem allgemeinen Kompetenzmodell für den religionskundlichen Unterricht unter „Forschungskompetenz“ vier Aspekte mit einem klaren sozialwissenschaftlichen Bezug vor: Fragestellungen entwickeln, Daten erheben, Ergebnisse reflektieren und darstellen sowie Vorgehensweise reflektieren (S. 27). Diese Kompetenzen erscheinen im Modell selbst nicht als Phasen, werden aber von Frank und Franziska Pilgram-Frühauf (2016) in einem Unterrichtsvorschlag für das Gymnasium als Phasen angewendet.

Die weiteren Ausführungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei den Phasen-Modellen von Roy & Gremaud (2017) und Wolter (2018) und integrieren die Arbeit von Frank (2016). Bei der Einteilung des forschend-entdeckenden Lernens in Phasen unterscheiden sich die beiden Modelle nur in einem wesentlichen Punkt voneinander. Während bei Wolter (2018) die Reflexion des Prozesses am Schluss steht, bauen Roy & Gremaud (2017) die Reflexion nach jeder Phase ein. Dies wird nicht explizit begründet, aber es scheint plausibel, dass gerade für jüngere Schüler_innen eine fortlaufende Reflexion lernwirksamer ist. Sowohl Wolter (2018) als auch Roy & Gremaud (2017) erklären, dass sie ihre Prozessmodelle nicht unbedingt als linear verstehen; ein Forschungsprozess könne ganz oder in Teilen mehrmals durchlaufen werden. Das offene Setting mache es möglich, dass Schüler_innen auch Sackgassen einschlagen würden und z. B. eine Neuplanung der Datenerhebung nötig werde. Oder Wissenslücken werden in der Konzeptualisierungsphase erkannt und geschlossen.

Alle Modelle sind aus einer sozialwissenschaftlich informierten Position geschrieben, auch wenn dies nicht immer explizit erwähnt wird. Die folgenden fünf, sozialwissenschaftlich relevanten Phasen spielen jedenfalls eine wichtige Rolle.

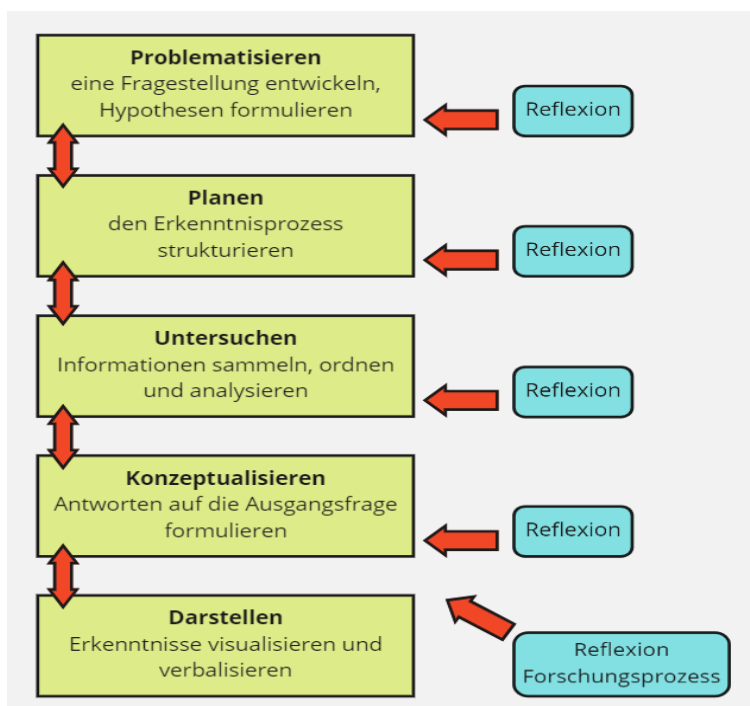


Abb. 1: Modell forschend-entdeckenden Lernens (eigene Darstellung)

(1) Problematisieren: eine Frage- und Problemstellung entwickeln

In der Problematisierungsphase präsentiert die Lehrperson Unerwartetes, Irritierendes, Unbefriedigendes, Widersprüchliches, das Motivation und Interesse der Schüler_innen weckt und gleichzeitig fachliches Lernen ermöglicht (Roy & Gremaud, 2017, S. 111–115; Wolter, 2018, S. 70–74; Frank, 2016, S. 27). Das Interesse wird dann gemeinsam in relevante und realisierbare religionskundliche Fragen überführt. Als relevant gelten Fragen, die fachliches Lernen ermöglichen; als realisierbar gelten Fragen, die im Rahmen schulischen Lernens auch potenziell beantwortbar sind und als religionskundlich im sozialwissenschaftlichen Sinne gelten Fragen, die auf Beobachtbares und Befragbares abzielen. Anschliessend werden Hypothesen gebildet. Diese haben im weiteren Unterrichtsverlauf den Zweck, die Schüler_innen darin zu unterstützen bei der Sache zu bleiben (Wolter, 2018, S. 75). Die Bildung von Hypothesen erlaubt es der Lehrperson zudem, den Stand des Vorwissens und der Vorstellungen der Schüler_innen zu erfassen. Die Prüfung der Hypothesen am Ende des Prozesses zeigt der Lehrperson den Verlauf von Denkprozessen (Wolter, 2018, S. 76).

Diese Phase bedarf einer guten Vorbereitung und engen Begleitung der Lehrperson, die – im didaktischen Dilemma forschend-entdeckenden Lernens steckend – sowohl das eigenständige Fragen-stellen-Können der Schüler_innen fördern und als auch einen machbaren und fachlich relevanten weiteren Lernprozess ermöglichen muss.

Roy & Gremaud (2017) schlagen vor, diese Phase mit einer gemeinsamen Reflexion (*débat argumenté*) zu begleiten, in der gemeinsam über die Zulässigkeit von Fragen und die Relevanz von Hypothesen nachgedacht wird.

Wie oben in Abschnitt 2 beschrieben, werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung Frage- und Problemstellungen nach einer intensiven Beschäftigung mit Literatur und ersten Feldkontakten formuliert und präzisiert. Die grosse Bedeutung dieser Phase wird sowohl von Wolter (2018) als auch von Roy und Gremaud (2017) betont. In der Didaktik des Sachunterrichts wird gleichzeitig hervorgehoben, dass es wichtig sei, Fragen, die Kinder spontan stellen, aufzugreifen (z. B. Krauss, 2019). Diese müssen aber im Modell forschend-entdeckenden Lernens für den weiteren Prozess bearbeitet werden, um als Forschungsfragen zu funktionieren. Für eine religionskundliche Didaktik ist diese Phase in zweierlei Hinsicht entscheidend. Zum einen müssen die Fragen sich auf religionsbezogene Gegenstände beziehen, damit sie für einen Religionskundeunterricht relevant werden. Zum anderen müssen die Fragen unter einer wissenschaftlichen Perspektive gestellt werden (Abschnitt 3) und nicht einer religiös-theologischen. So müsste beispielsweise die Frage „Darf man sich eigentlich Bilder von Gott machen?“ (religionen-entdecken.de, 2020) umformuliert werden in „Wer bestimmt für wen, ob Menschen sich Bilder von Gott machen dürfen?“

(2) Planen: den Erkenntnisprozess strukturieren

Jeder Forschungsprozess – unabhängig ob in der Volksschule oder in der Universität – benötigt eine Planungsphase, in der festgelegt wird, mit welchen Methoden welche Daten erhoben werden sollen und wer welche Aufgaben übernimmt (Roy & Gremaud, 2017, S. 116; Wolter, 2018, S. 77–79). In einem sozialwissenschaftlich-orientierten Projekt wird dabei insbesondere überlegt, welche Personen wozu genau befragt werden könnten und welche Beobachtungsanlässe interessant wären. Auch diese Phase wird von der Lehrperson begleitet, indem sie die Schüler_innen unterstützt, eine realistische Planung vorzunehmen. In dieser Phase üben sich Schüler_innen auch in methodischen überfachlichen Kompetenzen. In der gemeinsamen Reflexion kann über die Relevanz und Tauglichkeit gewählter Verfahren und möglicher Quellen (Personen, Beobachtungsanlässe, aber auch Bilder und Videos) sowie über die Umsetzbarkeit der Planung nachgedacht werden. Hindernisse können dabei antizipiert werden.

Da Interviewpartner_innen aus einer bestimmten Perspektive sprechen und religiöse Praktiken in einem bestimmten Kontext stattfinden (vgl. Abschnitt 3), beeinflusst die Auswahl geeigneter Personen oder Ereignisse die Ergebnisse der Forschung und muss deshalb von der Lehrperson begleitet werden.

(3) Untersuchen: Informationen sammeln, ordnen und analysieren

In der Untersuchungsphase wird das Forschungsvorhaben umgesetzt. Dabei werden die spezifischen Arbeitsweisen wie Befragen und Beobachten sowie das Festhalten von Ergebnissen und damit das Herstellen und Analysieren eigener Daten eingeübt (Roy & Gremaud, 2017, S. 116; Wolter, 2018, S. 80–114; Frank, 2016, S. 27). Auch hier unterstützt die Lehrperson die Schüler_innen in vielfältiger Weise, wie beispielsweise:

- Fragen für die Interviews formulieren; Kontakte zu geeigneten Personen herstellen
- Beobachtungsanlässe organisieren
- Geeignete Vorauswahl von Materialien treffen

- Weitere Materialien und Informationen suchen (Bibliotheken, Internet)
- Notizen und Zusammenfassungen erstellen
- Daten analysieren
- Informationen aufeinander beziehen und dabei Zusammenhänge, Widersprüche und Lücken, bzw. neues Informationsbedürfnis erkennen
- Erkenntnisse herausarbeiten

In einer Reflexion wird gemeinsam über die Qualität der Interviewfragen und Beobachtungen, der anderswie gesammelten Informationen sowie über die Angemessenheit der Auswahl von Personen und Beobachtungsanlässen nachgedacht.

Nach Wolter (2018, 98–101) muss die Befragung von Zeitzeug_innen besonders intensiv begleitet werden, da es für Schüler_innen schwierig ist, die Belastbarkeit von Aussagen einzuschätzen und zu erkennen, dass Erzählungen nicht einfach der Wahrheit entsprechen, sondern subjektiv, emotional gefärbt und aufgrund von (normalen) Erinnerungsprozessen konstruiert sind. Diese Erkenntnis entspricht auch sozialwissenschaftlich orientierten Methoden wie Befragungen und Beobachtungen (vgl. Abschnitt 3). Gerade die Erfahrung, dass sozialwissenschaftliche Forschung möglicherweise bei (religiös) Vertrautem ein Gefühl der Verfremdung und bei (religiös) Fremdem ein Gefühl der ethischen oder ästhetischen Herausforderung auslöst, verlangt nach einer engen Begleitung der Schüler_innen.

(4) Konzeptualisieren: Antworten auf die Ausgangsfragen formulieren

In der Konzeptualisierungsphase werden die gewonnen Erkenntnisse zusammen- und auf die Eingangs gestellten Fragen und formulierten Hypothesen zurückgeführt, indem Antworten auf die Fragen formuliert und Hypothesen überprüft werden. Überraschende Ergebnisse werden eingeordnet und, soweit möglich und sinnvoll, generalisierte Informationen abgeleitet indem beispielsweise Erklärungen vorgeschlagen werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden neue Fragen formuliert, womit ein erneuter Forschungszyklus in Gang gesetzt werden könnte (Roy & Gremaud, 2017, S. 117; Wolter, 2018, S. 113–114; Frank, 2016, S. 27).

In der gemeinsamen Reflexion denken Schüler_innen darüber nach, ob ihre Fragen, Hypothesen, Erklärungen bzw. Ergebnisse kohärent sind.

Während die sozialwissenschaftliche Forschung durch ihre Erkenntnisse zur Erweiterung, Modifizierung oder Bildung von Theorien im Forschungsfeld beiträgt, sind die Erwartungen an forschend-entdeckenden Unterricht in der Volksschule weitaus bescheidener. Der Vergleich von Interviewaussagen durch die Schüler_innen oder Beobachtungsergebnissen von Schüler_innen kann aber insbesondere dazu beitragen, Deutungen von Religion und religiöser Praxis als vielfältig zu erkennen und eine Distanzierung zu eigenen Haltungen, Ansichten und Praktiken einzuüben. Der Vergleich mit ihrem ursprünglichen Vorwissen kann den Lernprozess für Schüler_innen bewusst machen (Wolter, 2018, S. 76).

(5) Darstellen: Erkenntnisse verbalisieren und visualisieren

Für Wolter (2018) gehört auch das Präsentieren der Ergebnisse zum forschend-entdeckenden Unterricht, da „[n]eue, ergänzende oder auch alternative Orientierungen“ (Wolter, 2018, S. 114) auch durch Kommunikation unter Schüler_innen entstehen würden. Insbesondere könnten in einer gemeinsamen Diskussion nicht nur Erkenntnisse zusammengeführt und kritisch besprochen werden, es wird auch grundlegend über den ganzen Forschungsprozess, dabei aufgetauchte Probleme und über Lösungsansätze nachgedacht.

6 Diskussion

Befragung und Beobachtung werden im Lehrplan 21 und im Lehrmittel „Blickpunkt“ für den religionskundlichen Unterricht vorgegeben; sie werden in didaktischen Entwürfen, z. B. des forschend-entdeckenden Lernens, eingebettet und es sind Standardmethoden in den Sozialwissenschaften. Die Äquivalenz der Methoden (Sprechen mit Menschen, Betrachten religiöser Architektur bzw. Praxis) ist gegeben – mit der Einschränkung, dass im schulischen Kontext eher von Besichtigung oder von Besuchen gesprochen wird als von Beobachtung. Für die methodologische Reflexion ist dies jedoch weniger wichtig als die grossen Unterschiede in der Handhabung. Wie die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik konkret aussehen kann ist damit noch nicht festgelegt. Wir resümieren zunächst den Befund dieses Vergleichs, um dann zu fragen, ob sich allgemeinere Aussagen ableiten lassen, ob und wie die Fachwissenschaft für die Fachdidaktik hilfreich sein kann.

Insgesamt reflektieren die didaktischen Entwürfe die fachwissenschaftliche Methodologie; in den sehr knappen Hinweisen im Lehrplan und im Lehrmittel fehlen jedoch grundsätzliche Elemente der fachwissenschaftlichen Methodenreflexion. Unter Berücksichtigung der Kriterien sozialwissenschaftlicher Forschung sowie der fachdidaktischen Überlegungen fällt bei den Aufgaben aus „Blickpunkt 2“ und „Blickpunkt 3“ auf, dass in allen Unterrichtsvorschlägen keine Problemstellung gegeben ist. Warum genau Grosseltern bezüglich der Bedeutung von Religion in ihrem Leben, Gäste zu ihren Festtraditionen befragt oder religiöse Gebäude erkundet werden sollen, bleibt unklar. Schüler_innen sollen nur in der Aufgabe in „Blickpunkt 2“ (Bernet et al., 2013, S. 34) eigenständig Fragen stellen – in den anderen Aufgaben wird ihnen das durch das Lehrmittel oder die Lehrperson abgenommen. An keiner Stelle ist vorgesehen, dass Schüler_innen eigenständig Erkenntnisprozesse planen oder Informationen auf ihren Erkenntniswert hin prüfen. Die so formulierten Aufgabenstellungen lassen nicht nur wesentliche sozialwissenschaftliche methodische Prämissen unberücksichtigt, sie erfüllen auch nicht die in den oben vorgestellten, didaktischen Modellen geforderten Kontextualisierungen. Die Aufgabenstellungen in den Lehrmitteln setzen das Befragen von Menschen bezüglich der Bedeutung von Religion in ihrem Leben, bzw. ihre rituelle Praxis, also lediglich punktuell und aus einer fachdidaktischen Perspektive unzulänglich ein. Eine Erweiterung durch die Lehr-Lernform des forschend-entdeckenden Lernens würde erlauben, die Informationen gezielter zu gewinnen und zu kontextualisieren.

Im Lehrplan 21 werden die Kompetenzen allgemein formuliert: Schüler_innen können „untersuchen, wie Menschen mit ihren religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen ihr Leben gestalten“ (D-EDK, 2014a) und „religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung“ (D-EDK, 2014b) erkunden. Ein Modell forschend-entdeckenden Lernens ermöglicht, diese für den Unterricht zu konkretisieren. Eine Weiterentwicklung des Lehrmittels und der konzeptionellen Verwendung des Beobachtens und Befragens im Lehrplan könnte mit Referenz auf die in der Didaktik diskutierten Modelle erreicht werden. Insgesamt ist also die grössere Differenz nicht zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Reflexion, sondern zwischen fachdidaktischen Modellen und schulisch-praktischen Unterrichtsvorschlägen.

Da die fachwissenschaftliche Diskussion grösstenteils in die Didaktik Eingang gefunden hat, stellt sich die Frage, welche Rolle die Fachwissenschaft in dem hier behandelten Fall noch spielen könnte. Für eine Beurteilung soll an dieser Stelle zunächst das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und der spontanen Tätigkeit von Schüler_innen diskutiert werden. Knörzer, Förster, Franz & Hartinger (2019) weisen darauf hin, dass den wissenschaftlichen und kindlichen Forschungstätigkeiten jeweils andere Grammatiken zugrunde liegen. Während wissenschaftlich Forschende Fragestellungen auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse und aus einem theoretischen Kontext heraus nach jahrelangem Lesen aufwerfen und dann den Forschungsprozess planen und strukturieren, also beispielsweise experimentieren oder beobachten, stehen bei Kindern die Erfahrungen an erster Stelle. Kinder beobachten und probieren aus, was in höchstem Masse spontan und situativ angeregt ist und erst später und nicht systematisch sprachlich verfasst wird, während bei wissenschaftlich Forschenden Sprache der Erfahrung vorgelagert ist und Forschungserfahrungen in den bestehenden Bezugshorizont von den Forschenden reflektiert eingebettet werden. Kinder bedürfen für eine Reflexion ihrer Forschungserfahrungen der Begleitung durch Erwachsene (Knörzer et al., 2019). Wenn nun kindliches Forschen einer anderen Grammatik folgt als akademisches Forschen, kann daraus abgeleitet werden, dass forschend-entdeckendes Lernen als Modellierung von Unterricht einer Einführung bedarf. Kindliches Forschen würde so sukzessive über die Schuljahre hinweg in wissenschaftliches Forschen überführt. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wäre dann in Bezug auf die Methodenorientierung graduell zu denken: Je älter die Schüler_innen, desto enger und umfassender wird der Bezug zu einem fachwissenschaftlich orientierten Forschungsprozess. Genereller gesagt und auf die Religionswissenschaft als fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin des religionskundlichen Unterrichts bezogen: Ein nicht eng und exklusiv gedachter Bezug ermöglicht es, Kompetenzen für verschiedene Alters- und Schulstufen aufbauend zu denken und zu entwickeln.

Dies bedeutet umgekehrt, dass mit jüngeren Schüler_innen einzelne Aspekte forschend-entdeckenden Lernens eingeübt werden können. So kann beispielsweise geübt werden, (Forschungs-)Fragen zu stellen und zu überlegen,

ob ein bestimmter Text darauf eine Antwort geben könnte. Oder es könnten vorgängig bestimmte Methoden – wie beispielsweise das Stellen von offenen und geschlossenen Fragen – eingeübt und dann in einem forschend-entdeckenden Unterricht angewendet werden. In diesen Formen wäre der Bezug zur Fachwissenschaft nicht nur graduell, sondern auch punktuell, d. h. eine bestimmte (Teil-)Methode aus der sozialwissenschaftlichen Forschung würde punktuell im Unterricht eingeübt und genutzt.

Forschend-entdeckender Unterricht erfordert eine intensive Begleitung durch die Lehrpersonen. Diese müssten idealerweise ihrerseits in sozialwissenschaftlicher Methodik und religionskundlichen Kenntnissen geschult sein, um insbesondere die Entwicklung von geeigneten Frage- und Problemstellungen sowie der Problematisierungs- und der Konzeptualisierungsphase die Schüler_innen adäquat unterstützen zu können. Das wiederum bedeutet, dass auf der Ebene der Ausbildung von Lehrpersonen eine engere Beziehung von Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft vonnöten ist.

Modelle forschend-entdeckendes Lernens eignen sich dazu, die allgemein formulierten Kompetenzen des Lehrplans 21 („erkunden“, „untersuchen“) zu konkretisieren. Sie zeigen aber auch die Diskrepanzen auf, die zwischen einer fachwissenschaftlich informierten Didaktik und allzu einfachen Implementierungen wie z. B. im Lehrmittel „Blickpunkt“ bestehen. Für die Entwicklung einer religionskundlichen Fachdidaktik zeigt das Beispiel, dass bei einer engen Anbindung an die Fachwissenschaft aufwendige Transferprozesse notwendig sind. Selbst wenn jedoch der Transfer aus den Sozialwissenschaften und der didaktischen Modellbildung in die schulische Praxis nur mit Abstrichen möglich sein sollte, könnte zumindest die Warnung vor voreiliger Inanspruchnahme von Authentizität und Evidenz beim Beobachten und Befragen Gehör finden.



Über die Autor_innen

Petra Bleich ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Professorin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“. petra.bleischp@edufr.ch

Ansgar Jödicke ist habilitierter Religionswissenschaftler. Er arbeitet als Lehr- und Forschungsrat an der Universität Freiburg im Departement für Sozialwissenschaften. ansgar.joedicke@unifr.ch

Literatur

- Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 299–312). Berlin: De Gruyter.
- Arnold, J.; Kremer, K. & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)* 23(1), 21–37. DOI: 10.1007/s40573-016-0053-0
- Badone, E. (Hg.) (1990). *Religious Orthodoxy and Popular Faith in European Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Bernet, M.; Giezendanner, H.; Schmid, K.; Senn, P. & Zangger, M. (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Bohnsack, R.; Geimer, A. & Meuser, M. (Hg.) (2018). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (Überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014a). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014b). *Lehrplan 21. Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014c). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft. Didaktische Hinweise*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3>
- Fitzgerald, T. (2000). *The Ideology of Religious Studies*. New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (Überarb. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In M. Döbler, K. Frank, T. Hannemann, A. Hindriksen, T. Ishikawa & E.-M. Kenngott (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61–103). Bremen: Universität Bremen.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (3), 19–33.
- Frank, K. & Pilgram-Frühauf, F. (2016). Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge vom 7. Januar 2015 auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris“. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (3), 62–81.
- Giordano, C. (1998). I Can Describe Those I Don't Like Better than Those I Do. 'Verstehen' as a Methodological Principle in Anthropology. *Anthropological Journal of European Cultures* (7), 27–41.
- Grimm, H. & Möller, K. (2019). Lässt sich das hypothesenbezogene Schlussfolgern auch in heterogenen Lerngruppen fördern? In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 39–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanraths, U. (2014). *Fair Play 5/6. Ethik/Praktische Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Hanraths, U. (2015). *Fair Play 7/8. Ethik/Praktische Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Helfferich, C. (2021 [2004]). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R. & Honer, A. (Hg.) (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Höfle, A. & Müller, E. (2013). *Leben leben 1. LER. Ethik. Ausgabe Brandenburg und Sachsen-Anhalt*. Baar: Klett.
- Höttecke, D. (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht. Ein Überblick zu Hintergründen, Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten entsprechender Unterrichtskonzeptionen. *Unterricht Physik* (119), 4–16.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & E. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW Universitätsverlag.
- Huber, L. (2019). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 19–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Johannsen, D. & Bleich, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213–220). Bern: hep.

- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen*. Bern: Schulverlag.
- Kirsch, A. (2017). Zugänge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (5), 41–53.
- Klinkhammer, G. (2006). Emanzipation und Islam in der Diaspora. Zur Religiosität von Musliminnen der zweiten Generation in Deutschland. In M. Kalsky & D. Strahm (Hg.), *Damit es anders wird zwischen uns. Interreligiöser Dialog aus der Sicht von Frauen* (S. 84–97). Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Knörzer, M.; Förster, L.; Franz, U. & Hartinger, A. (2019). Editorial. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 9–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, T. (2019). Zur Entwicklung von Fragen beim gemeinsamen Forschen von Kindern. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 114–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krebs, O. & Szukala, A. (2021). *Forschendes Lernen im Politikunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. (Überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kurth, S. & Lehmann, K. (Hg.) (2011). *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1 – 10. Teil C, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Jahrgangsstufen 5 – 10*. Am 24. November 2021 bezogen von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf
- Neumaier, A. (2017). Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (5), 91–103.
- Religionen-entdecken.de (2020). *Fragen und Antworten. Darf man sich eigentlich Bilder von Gott machen?* Am 16. November bezogen von <https://www.religionen-entdecken.de/fragen/4942/darf-man-sich-eigentlich-bilder-von-gott-machen>
- Roy, P. & Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Revue des HEP* (22), 99–124.
- Schnettler, B. & Baer, A. (2014). Zur Soziologie des Zeitzeugen. Erinnerung zwischen Subjektivität, Sozialität und kommunikativer Konstruktion. In A. Pöferl & N. Schröer (Hg.), *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 223–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, B. W. & Quinlan, M. K. (2018). *The Oral History Manual*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stausberg, M. & Engler, S. (Hg.) (2016). *The Oxford Handbook of the Study of Religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Stegmann, R. (2019). Einführungen in religiöse Traditionen lehren. Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (8), 173–185.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. (Überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. (Überarb. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Tworuschka, U. & Tworuschka, M. (1982). *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Ullrich, C. G. (2019). *Das diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 371–396. DOI: 10.1515/zfr-2015-0016
- Wolter, H. (2018). *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Zangger et al. (2013). *Blickpunkt 3. Religion und Kultur. Mittelstufe. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Zankel, S. (2018). *Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte. Mit über 125 Ideen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Zecha, G. (Hg.) (2006). *Werte in den Wissenschaften. 100 Jahre nach Max Weber*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

Normative und analytische Problemstellungen

Philipp Hetmanczyk & Urs Schellenberg

Der Artikel beleuchtet den Religionsvergleich im religionskundlichen Unterricht aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Er geht dabei vom veränderten Stellenwert des Religionsvergleichs in der Fachwissenschaft aus und analysiert vor diesem Hintergrund Ausführungen zum Religionsvergleich im deutschschweizerischen Lehrplan 21. Der Artikel diskutiert daran anschliessend fachdidaktische Überlegungen zum Religionsvergleich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und im Schulunterricht. Es wird argumentiert, dass der Vergleich nicht lediglich als Methode innerhalb des schulischen Unterrichts eingeführt werden soll, sondern seine Relevanz in einer selbst-reflexiven und differenzorientierten Herangehensweise entfaltet.

The article examines the comparison of religions in religious education from a Study of Religions perspective as well as from the angle of didactics. It describes how the status of comparison in the Study of Religions has changed during the history of the discipline. Against the background of these developments, the article analyzes the role of comparing religions in the Swiss-German curriculum 21 and discusses didactical considerations on comparative religion in the classroom as well as in the training and further education of teachers. It is argued that the comparison should not be introduced merely as a method within school teaching, but that its relevance unfolds in a self-reflective and difference-oriented approach.

L'article apporte un double éclairage, disciplinaire et didactique, sur la comparaison entre religions conduite dans l'enseignement en matière de religions. Il prend comme point de départ le changement de statut de la religion comparée dans la discipline académique et, sur cette toile de fond, analyse les déclarations sur la religion comparée dans le curriculum suisse allemand *Lehrplan 21*. L'article aborde ensuite les considérations didactiques sur la religion comparée dans la formation, la formation continue des enseignant-e-s et dans la salle de classe. Enfin, l'article soutient que la comparaison ne devrait pas être introduite simplement comme une méthode dans l'enseignement scolaire, mais que sa pertinence se déploie dans une approche autoréflexive et contrastive.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher religiöser Pluralisierung gehört es zum Selbstverständnis der Perspektive Religionskunde innerhalb der Kompetenzbereiche „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) des Lehrplan 21¹, dass auch dort Religion nicht im Singular, sondern im Plural behandelt wird. Wo es aber um verschiedene Religionen geht, da liegt auch der Vergleich nicht fern. Das Vergleichen gehört somit, wie in anderen Fachperspektiven auch, zu den zentralen Denk-, Arbeits-, und Handlungsweisen (DAH). Ungeachtet des Stellenwerts, den der Vergleich in ERG einnimmt, sind in der religionskundlichen Fachdidaktik bislang noch wenig systematische Überlegungen darüber angestellt worden, welche Implikationen mit dem Vergleich als fachrelevanter DAH eigentlich einhergehen und welche didaktischen Schlüsse daraus für den Volksschulunterricht gezogen werden können.

Der vorliegende Beitrag möchte daher der Rolle des Vergleichs in der Religionskunde, seinen impliziten Problemstellungen sowie möglichen didaktischen Konsequenzen nachgehen. Hierzu soll auch ein Blick auf den Vergleich in der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin der Religionswissenschaft geworfen werden. Denn obwohl der Vergleich als eine der fachrelevanten DAH für den ERG Unterricht gilt, so hat er als Methode (in) der Religionswissenschaft eine wechselhafte Geschichte hinter sich und ist daher nicht unumstritten. Folglich geht es nicht zuletzt um die Frage, welchen Beitrag die Religionswissenschaft als fachwissenschaftliche Referenzdisziplin für ERG leisten kann, wenn es um eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Vergleich als DAH innerhalb der Religionskunde geht. Bereits diese kurze Problematisierung des Vergleichs in der Fachwissenschaft deutet nämlich an, dass ein solcher Beitrag nicht einfach darin bestehen kann, eine „objektive“ Methode des Religionsvergleichs bereit zu stellen, die sich fachdidaktisch einfach adaptieren liesse. Stattdessen wird dafür plädiert, den Vergleich fachwissenschaftlich nicht nur nach seinem „Wie“ sondern auch nach seinem „Wozu“ zu befragen.

¹ Aktueller Lehrplan der Deutschschweizer Kantone (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016).

Dafür wird der vorliegende Beitrag zunächst eine Betrachtung des Vergleichs in der fachgeschichtlichen Entwicklung der Religionswissenschaft vornehmen. Davon ausgehend wird die Rolle des Vergleichs im Lehrplan 21 betrachtet und im Licht der fachwissenschaftlichen Entwicklungen reflektiert. Daraus sollen schliesslich fachdidaktische Überlegungen abgeleitet werden.

2 Der Vergleich in der Religionswissenschaft

Der konjunkturelle Stellenwert des Vergleichs ist im Laufe der religionswissenschaftlichen Fachentwicklung mitunter starken Schwankungen ausgesetzt gewesen. Dabei startete der Religionsvergleich während der konstitutiven Anfangsphase der Religionswissenschaft zunächst mit einem Konjunkturhoch. Friedrich Max Müller argumentierte bekanntermassen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für eine komparativ arbeitende Religionswissenschaft – sein 1873 ursprünglich in Englisch publiziertes Werk „Introduction to the Science of Religion: Four Lectures“ erschien ein Jahr später in deutscher Ausgabe unter dem Titel „Einführung in die vergleichende Religionswissenschaft“ (Müller 1874). Für viele Autoren dieser Zeit, die im Nachhinein als „Klassiker“ der Religionswissenschaft gelten sollten, bildete der Vergleich die zentrale Methode religionswissenschaftlicher Forschung. Dies hat sich nicht zuletzt auch in der Widmung religionswissenschaftlicher Lehrstühle im deutschsprachigen Raum niedergeschlagen, wo an religionswissenschaftlichen Instituten oftmals eine Professur für sog. *vergleichende Religionswissenschaft* besteht (z. B. Heidelberg, Leipzig, Zürich).

Gleichwohl ist der Vergleich trotz seiner konstitutiven Bedeutung in der religionswissenschaftlichen Fachgeschichte verschiedentlich in die Kritik geraten bis hin zu dessen völliger Zurückweisung (Freiberger, 2016, S. 53). Die Ursachen für diese Konjunkturflaute können einerseits auf die Abwendung der Religionswissenschaft von der Religionsphänomenologie sowie andererseits auf ihre Hinwendung zu postmodernen und postkolonialen Ansätzen zurückgeführt werden. Beide Prozesse sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Die Ursache für die Abwendung von der Religionsphänomenologie seit den 1970er Jahren bildete vor allem die Neuausrichtung der Religionswissenschaft hin zu einem historisch und sozialwissenschaftlich orientierten Empirie- und Methodenverständnis (Stausberg, 2012, S. 6). Für Autoren wie Rudolph Otto, Gerardus Van der Leeuw, Friedrich Heiler oder Mircea Eliade fungierte die Phänomenologie noch als gleichsam erlebnishafter Zugang zu Religion. Der Nachvollzug religiösen Erlebens durch die Forschenden sollte ein tieferes Verständnis von Religionen im Plural, vor allem aber auch „des Religiösen“ im Singular bzw. „an sich“ ermöglichen. Dem Vergleich kam bei diesem Unterfangen insofern eine wichtige Rolle zu, als durch Vergleiche einer grossen Fülle religionshistorischer Materialien ein überhistorisches Religionskonzept belegt werden sollte, dessen Kern das „Heilige“ bilde, eine Kategorie elementarer menschlicher Erfahrung, welche sich in den verschiedenen historischen Erscheinungen in der Religionsgeschichte manifestiere. Der Vergleich sollte folglich dazu dienen, „hinter“ diese historischen Erscheinungen zu blicken und den vermeintlich metahistorischen Kern, die Essenz des Religiösen, zu identifizieren (Hock, 2014, S. 71). Mit der Kritik an und der beginnenden Abwendung von der Phänomenologie als unhistorischer, dekontextualisierender, essentialisierender und letztlich auch subeektiv-religiös gefärbter Zugangsweise zu Religion geriet auch der Vergleich als ihre primäre Methode in die Kritik. Diese Kritik äusserte sich dahingehend, dass sich die phänomenologische Tendenz zu Dekontextualisierung und Essentialisierung auch im Vergleich als Methode niedergeschlagen hat. Das Problem der Enthistorisierung und Dekontextualisierung wurde z. B. prominent in Jonathan Z. Smiths' Artikel „In Comparison a Magic Dwells“ formuliert, in dem sich Smith u.a. kritisch mit dem Vergleichsansatz bei Eliade auseinandersetzte (Smith, 1982).

Als zweiter wichtiger Impuls für die fachwissenschaftliche Distanzierung vom Religionsvergleich wird ferner die postmoderne und postkoloniale Auseinandersetzung mit der Kategorie „Religion“ seit den 1990er Jahren genannt (Freiberger, 2019). Beide teilen gleichermassen eine Skepsis gegenüber den hegemonialen Wissensordnungen und Meistererzählungen der Moderne, wie beispielsweise das einer teleologischen Fortschrittsgeschichte mitsamt einer sich global vollziehenden Säkularisierung und Liberalisierung nach westlichem Zuschnitt. Gemäss der postmodernen und postkolonialen Kritik ist in diesen Meisternarrativen auch ein bestimmtes Religionskonzept angelegt (Religion als „das Andere“ der Moderne²), dessen Konstruktionsgeschichte zudem selbst eng mit der Kolonialgeschichte Europas verflochten sei.

Sowohl die postmoderne als auch die postkoloniale Theoriediskussion haben einen beträchtlichen Einfluss auf die Fachwissenschaft im Allgemeinen ausgeübt, was sich auch auf den fachwissenschaftlichen Umgang mit dem

² Die Religionswissenschaft hat allerdings bereits früh und der an ihr geübten postkolonialen Kritik vorausgehend auf die Rolle von Religion für das Selbstverständnis der Moderne hingewiesen (siehe Seiwert, 1995).

Religionsvergleich im Speziellen ausgewirkt hat. So haben sich zahlreiche Studien mit der Dekonstruktion des Religionsbegriffs als vermeintlicher Universalkategorie auseinandergesetzt, die nicht unwesentlich durch Religionsvergleiche konstruiert wurde (Freiberger, 2019). Der Vergleich ethnographischer und historischer Materialien ermöglichte die Ausdehnung des Religionsbegriffs auf Gegenstände anderer gesellschaftlicher und geographischer Kontexte, die – so die postmoderne und postkoloniale Kritik – über kein direktes sprachliches Äquivalent zum westlichen Religionsbegriff als einer differenzierten Sphäre des Sozialen verfügten (z. B. Indien, China, Japan) (Kollmar-Paulenz, 2012, S. 82). Erst durch die komparative Betrachtung dieser Gegenstände anhand solcher Vergleichsgrößen wie „Theologien“, „heilige Schriften“, „Rituale“, „Götter“, „Opfer“ etc. konnte „Religion“ als etwas, das nicht nur im christlichen Kontext, sondern auch in anderen Kulturen vorzufinden sei, zu einer vermeintlich universalen Kategorie ausgeweitet werden (Bergunder, 2016).

Die komparative Gegenüberstellung und mithin die Einordnung von Gegenständen, Handlungen oder Vorstellungskomplexen in die Kategorie „Religion“, die historisch nicht miteinander verbunden waren, wurde aus postmoderner und insbesondere aus postkolonialer Perspektive als Akt der Nivellierung kritisiert, da damit die Differenz und Individualität der verglichenen Objekte/Akteure/Handlungen etc. ignoriert würden. Die dekontextualisierte Gleichsetzung isolierter Gegenstände im Vergleichsprozess befördere zudem deren Essentialisierung, da sie als alleinige Repräsentanten einer Religion fungierten, während die Komplexität kontextuell verwobener Sachverhalte verloren ginge. Wie Freiberger betont, war die dezidiert postmoderne und postkoloniale Kritik am Religionsvergleich zwar eher rar, aber ihre fundamentale Kritik an der in der Religionswissenschaft bis dahin unreflektierten Konstruktionsgeschichte des Religionsbegriffs hat unweigerlich einen substantiellen Anteil an den jüngeren fachwissenschaftlichen Vorbehalten gehabt, die dem Religionsvergleich innerhalb der letzten Jahrzehnte entgegengebracht wurden. Zugleich, so scheint es, hat sie damit aber auch eine selbstreflexive Neuaneignung des Vergleichs in der Religionswissenschaft ermöglicht (Freiberger, 2019, S. 56, 65).

Selbstreflexiv bedeutet hierbei zunächst, dass der Religionsvergleich seinen Stellenwert als unhinterfragter Erkenntnisprozess eingebüsst hat, für welchen Gegenstände verglichen werden, die gleichermassen unhinterfragt und als objektiv gegeben betrachtet werden. Ein fachwissenschaftlicher Beitrag zu einer Auseinandersetzung mit der Didaktik des Religionsvergleichs im Kontext des schulischen Unterrichts über Religion(en) kann deshalb nicht lediglich darin bestehen, bestimmte Verfahrensweisen des Vergleichs bereitzustellen, die es dann didaktisch aufzubereiten gilt. Stattdessen sollten sowohl Gegenstände als auch Zielsetzungen des Vergleichs einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Vor dem skizzierten Hintergrund der fachgeschichtlichen Entwicklungen wird daher vorgeschlagen, den Vergleich didaktisch sowohl als Verfahrensweise zur Wissensgewinnung inklusive seiner analytischen Voraussetzungen als auch hinsichtlich seiner programmatischen und allenfalls impliziten Zielsetzungen zu behandeln. Dafür erscheint es sinnvoll, die reflexive Perspektive auf den Vergleich auf zwei Ebenen anzusetzen – auf einer „analytischen“ und einer „normativen“ Ebene des Vergleichs. So verweist diese Ebenendifferenzierung doch darauf, dass es beim Religionsvergleichen nicht nur um die Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, sondern stets auch um dessen analytisch-konzeptionelle Voraussetzungen sowie um normative Anliegen geht.

Dementsprechend kann ein solch selbstreflexiver Vergleich in Hinblick auf die analytische Ebene die Prüfung seiner theoretischen und konzeptionellen Prämissen bedeuten: Was sind die Bestandteile des Vergleichs? Wie ist der betreffende Vergleich aufgebaut? Was sind die Bezugsgrößen des Vergleichs? Welche Konzepte von „Religion“ und/oder „religiöser Differenz“ werden zugrunde gelegt?

Hinsichtlich der normativen Ebene kann sodann nach den programmatischen Implikationen gefragt werden: Was soll weshalb miteinander verglichen werden? Was ist die implizite oder explizite Zielsetzung des betreffenden Religionsvergleichs? Wie soll mit den Ergebnissen verfahren werden? Diese Fragen stellen sich nicht zuletzt deshalb, da auch der wissenschaftliche Religionsvergleich nicht von einem gesellschaftlich abgelösten Standort aus stattfindet, quasi aus dem akademischen „Elfenbeinturm“. Vielmehr partizipiert auch ein wissenschaftlicher Religionsvergleich an den normativen Aushandlungen über Religion(en) in einer Gesellschaft. So können Aussagen über Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb oder zwischen Religionen deren Identitätskonstruktionen zuwiderlaufen, indem entweder Exklusivitätsansprüche nivelliert oder Identität stiftende Gemeinsamkeiten in Frage gestellt werden. Der Religionsvergleich steht jedoch nicht nur in Wechselwirkung mit religiösen Identitätsdiskursen, sondern spielt auch in verschiedenen anderen Kontexten eine Rolle, wenn es um die soziale Verhandlung dessen geht, was „Religion“ sei, was sie gesellschaftlich leisten solle, oder wie sie sich zu anderen sozialen Sphären verhalte. In dieser Hinsicht gehört zur Reflexion der normativen Dimension des Vergleichs eine Betrachtung seiner Funktion in sozialen Kontexten wie Wissenschaft, Medien, Politik oder Schule.³

Entsprechend dieser Programmatik soll der Religionsvergleich im Lehrplan 21 einer näheren Betrachtung unterzogen werden, wo einige der eben genannten Punkte exemplifiziert werden sollen.

3 Vergleiche hierzu auch Freibergers ausführliche Darlegungen zur Notwendigkeit eines selbstreflexiven Arbeitens in dem von ihm vorgeschlagenen Schrittfolgen des Vergleichsvorgehens (Freiberger, 2019, S. 81–110, 111–166).

3 Der Religionsvergleich im Lehrplan 21

Vorangehend wurden die fachwissenschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich des Religionsvergleichs skizziert. Insbesondere die dabei dargestellte Verschiebung von phänomenologischen hin zu postmodernen Ansätzen eines reflexiven Religionsvergleichs erscheint für dessen fachdidaktische Vermittlung relevant. So legen die fachwissenschaftlichen Entwicklungen nahe, dass der Religionsvergleich in der Schule nicht nur in der Vermittlung einer Vergleichsmethode sondern vielmehr auch in der reflexiven Auseinandersetzung mit den normativen und analytischen Implikationen des Religionsvergleichs bestehen sollte. Von dieser Argumentation ausgehend, sollen im Folgenden die didaktischen Hinweise und Ausführungen des LP 21 zum Religionsvergleich (3.1.) sowie deren normative Implikationen (3.2.) diskutiert werden, woraus schliesslich weiterführende Überlegungen zur Didaktik des Religionsvergleichs angeschlossen werden (3.3.)

Methodisch ist anzumerken, dass es sich bei der folgenden Analyse und Diskussion nicht um eine hermeneutische Erschliessung dessen handelt, was die Autorinnen und Autoren des Lehrplan 21 „tatsächlich“ gemeint haben könnten. Vielmehr soll dargelegt werden, wie sich die Aussagen des Lehrplan 21 im Licht verschiedener differenztheoretischer Ansätze darstellen und welche Rückschlüsse daraus auf die möglichen analytischen und normativen Implikationen des Religionsvergleichs gezogen werden können.

3.1 Allgemeine Ausführungen und didaktische Hinweise im Lehrplan 21 zum Religionsvergleich

Der Lehrplan 21 beschreibt den Vergleich zunächst allgemein als analytischen Prozess. Der Vergleich wird assoziiert mit kognitiven Aktivitäten wie „unterscheiden“, „gegenüberstellen“, „differenzieren“, „abgleichen“, „überprüfen“. Er gehört damit zu den Fähigkeiten um „sich in der Welt zu orientieren“, wozu beispielsweise auch „ordnen“, „benennen“, „erzählen“, „beurteilen“ und andere Fähigkeiten zählen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, S. 269). Diese allgemeine Charakterisierung des Vergleichs deckt sich überwiegend mit den verschiedenen Fachperspektiven des Bereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG). Auch dort wird der Vergleich als wichtiges Erkenntnisinstrument genannt, das einem überwiegend analytisch-wissenschaftlichem Anliegen folge, um die wahrgenommene Umwelt differenzierend zu beschreiben und aufgrund von festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschieden Typen und Kategorien zu bilden (z. B. D-EDK, 2016, S. 279–280; 285). Ein wesentliches Erkenntnisinteresse des Vergleichs für die meisten Fächer der Gruppe NMG richtet sich demzufolge auf die Herstellung von Differenz und Unterscheidungsmerkmalen. In Geographie dient es auch dazu, zu thematisieren, wie wahrgenommene Unterschiede nicht nur mit sozioökonomischen Realitäten, sondern auch mit gesellschaftlichen Prozessen der Zuschreibung, Klischeebildung und Stereotypisierung zusammenhängen (D-EDK, 2016, S. 296).

Angesichts der Zentralität religiöser Pluralität für die Konstitution und die Ziele des Faches könnte man annehmen, dass Vergleiche zwischen den Religionen ein gängiges Lernverfahren und Unterfangen des Fachs „Ethik, Religion, Gemeinschaft“ (ERG) sind, welche ebenfalls zum Fachbereich NMG gehört. Gemäss Lehrplan scheint dies allerdings nur eingeschränkt der Fall zu sein. So fällt zunächst der quantitative Unterschied auf. In Kontrast zur Prominenz des Vergleichs in den oben genannten Fächern ist der Vergleich im Kompetenzaufbau der religionskundlichen Perspektive zwar präsent, taucht im Lehrplan jedoch weniger häufig auf: Für das Fach Geographie nennt der Lehrplan die Kompetenz des Vergleichens für den ersten und zweiten Zyklus explizit immerhin neun Mal, bei ERG kommt der Vergleich lediglich vier Mal vor. Ferner scheint aber auch ein qualitativer Unterschied hinsichtlich der Zielsetzung des Vergleichens zwischen ERG und den anderen NMG Perspektiven zu bestehen. Denn, obwohl die Schüler_innen in ERG Konzepte und Praktiken verschiedener Traditionen vergleichen sollen, um etwas über die „Vielfalt“ von, aber auch innerhalb von Religionen zu erfahren, ist die Religionskunde die einzige Perspektive im Lehrplan mit einer didaktischen Empfehlung zum Vergleich. Diese Empfehlung spricht primär die Frage der Neutralität an, nämlich in dem Sinn, dass Vergleiche zwischen Religionen keine der verglichenen Entitäten disqualifizieren oder bevorzugen sollen: Vergleiche sollen in einer rein deskriptiv-neutralen Weise erfolgen (D-EDK, 2016, S. 262). Darüber hinaus enthält die Empfehlung aber auch eine bemerkenswerte Einschränkung:

Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z. B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z. B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), [...]. (D-EDK, 2016, S. 262)

Dieser didaktische Hinweis ist nicht nur wegen seiner einschränkenden Herangehensweise an den Vergleich bemerkenswert, die seine Nützlichkeit auf „Einzelfälle“ reduziert, sondern es ist auch bemerkenswert, dass besonderer Wert auf die Rolle des Vergleichs hinsichtlich der Herstellung einer Verbindung zwischen den Vergleichsobjekten gelegt wird.

Grundsätzlich könnte zwar gesagt werden, dass jeder Vergleich Verbindungen zwischen seinen Komparanda durch das/die dritte(n) des Vergleichs (*tertium comparationis*), d.h. durch gemeinsame Bezugspunkte des Vergleichs herstellt. Das Anliegen, das in dem Kommentar zum Ausdruck kommt, scheint jedoch kein derart theoretisches, sondern ein praktisches zu sein. So sieht der Lehrplan 21 vor, der Unterricht über Religion solle sich generell an einem Ansatz der „Begegnung und des Dialogs“ (D-EDK, 2016, S. 262) orientieren. Dieses Anliegen, das der Lehrplan 21 mit der religionskundlichen Perspektive verknüpft, entspricht den grundsätzlichen Leitvorstellungen, die sich in allen Ansätzen zum nicht- oder überkonfessionellen Unterricht über Religion an öffentlichen Schulen finden lassen, nämlich dass das Fach ein Beitrag zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Religionen in multireligiösen Gesellschaften leisten soll (Jensen, 2008; Organization of Security and Co-operation in Europe [OSCE], 2007). ERG bildet hierzu keine Ausnahme, sodass die Engführung des Religionsvergleichs auf die Sichtbarmachung verbindender Elemente zwischen den Religionen auch in dieser Hinsicht verstanden werden kann. Darüber hinaus lassen sich jedoch noch weitere Hypothesen bilden, zum Beispiel über die im Lehrplan zugrunde gelegte Perspektive auf Religion und religiöse Differenz. Diese Hypothesen sollen im Folgenden anhand einer Betrachtung verschiedener Denkansätze zur Konzeption von „Differenz“ erläutert werden.

3.2 Religionen und religiöse Differenz im Religionsvergleich

Weiter oben wurde bereits angedeutet, dass im Religionsvergleich zwischen einer normativen Ebene einerseits und einer analytischen Ebene andererseits unterschieden werden könnte. Ein Aspekt dieser normativen Ebene in den Äusserungen zum Religionsvergleich im Lehrplan 21 wurde bereits skizziert. Demgemäss diene der Vergleich in den Perspektiven ERG nicht in erster Linie der Identifizierung von Unterschieden oder Besonderheiten, sondern der Vergleich solle Verbindungen zwischen verschiedenen religiösen Traditionen herstellen, um Dialog, Verständnis und Toleranz zu fördern. Diesem politischen wie gleichermassen pädagogischen Anliegen⁴ des Religionsvergleichs im Lehrplan 21 geht auf analytischer Ebene ein implizites Verständnis von Religion bzw. religiöser Differenz voraus.

Formal ist die analytische Ebene des Religionsvergleichs durch die Gegenüberstellung mindestens zweier Vergleichsgegenstände bezüglich eines oder mehrerer Vergleichspunkte (*tertium comparationis*) gekennzeichnet. Als Komparanda des Religionsvergleichs fungieren typischerweise religiöse Praktiken, Vorstellungen, Festzeiten, religiöse Orte und Räume, Texte, Bilder, Kleidung oder andere Artefakte. Was lässt sich nun aufgrund der Ausführungen zum Religionsvergleich im Lehrplan 21, nämlich dass der Religionsvergleich primär Verbindendes zwischen den Komparanda betonen soll, über die Konzeption von Religion und religiöser Differenz aussagen?

Diesbezüglich kann zunächst gefragt werden, wie der Lehrplan 21 religiöse Differenz versteht. Dabei kann allgemein zwischen verschiedenen Konzeptualisierungsweisen von (religiöser) Differenz unterschieden werden, wovon auf zwei an dieser Stelle genauer eingegangen werden soll. So kann religiöse Differenz als das Produkt sozialer Zuschreibungsprozesse verstanden werden, also als etwas, das nicht einfach gegeben ist, bevor Menschen in Interaktion miteinander treten, sondern eben erst durch diese entsteht. Differenz wäre demzufolge das Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen im Zuge sozialer Interaktion, indem bestimmte Merkmale als bedeutsam identifiziert und als „Gemeinsamkeiten“ oder „Unterschiede“ klassifiziert werden (Burr, 1995; Winter, 2020). Aus solch einer sozialkonstruktionistischen Perspektive entstehen religiöse Unterschiede als sozial wahrnehmbare Gegenstände also überhaupt nur dann, wenn Menschen ihren religiösen Überzeugungen und Praktiken die Rolle eines Differenzmarkers zusprechen. Im Gegensatz dazu kann (religiöse) Differenz als etwas verstanden werden, das unabhängig von sozialer Interaktion und den sich darin vollziehenden Zuschreibungsprozessen besteht. Unterschiede bezüglich religiöser Praxis und religiöser Überzeugungen sind in dieser Perspektive faktisch gegeben und nicht erst das Ergebnis sozialer Interaktion. Aus einer solchen essentialistischen Perspektive wird Differenz als innere Qualität von Individuen oder auch Kollektiven verstanden. Dementsprechend erscheinen in dieser Perspektive nicht nur Unterschiede sondern auch Identitäten als stabile Gebilde, die sich biologisch oder auch durch ererbte Traditionen begründen (Hearn & Louvrier, 2015).

Je nachdem, ob Differenz als durch soziale Interaktion hergestellt oder als unabhängig davon bestehend aufgefasst wird, verändert sich auch der Problemfokus. Mit der Fokussierung auf Prozesse der Differenzherstellung durch Zuschreibungen stellen sich aus sozialkonstruktionistischer Perspektive stets auch Fragen nach den In- und Exklusionsdynamiken solcher Zuschreibungen. Differenz ist dabei nicht das eigentliche Problem, sondern erst deren soziale Bewertung und Klassifikation, die Stereotypisierungen und Exklusion zur Folge haben können. Kontrastierend dazu liegt das gesellschaftlich problematische Potential aus einer essentialistischen Perspektive auf Differenz nicht in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Bewertung von Differenz, sondern in letzterer selbst. Denn wenn Differenz als Repräsentation inhärent fixierter und stabiler Entitäten verstanden wird, die über festgefügte Grenzen verfügen, dann stellt sich aus dieser Perspektive weniger die Frage nach den Möglichkeiten einer positiven Bewertung von Differenz, sondern primär das Problem der Vermittlung und Überwindung bestehender Grenzen durch Moderation und einer Suche nach Gemeinsamkeiten.

⁴ Entsprechend dieser Spezifizierung wird im Folgenden die normative Ebene des Religionsvergleichs als „politisch-pädagogische Ebene“ angesprochen.

In dieses Spektrum der unterschiedlichen Konzepte von Differenz und Gemeinsamkeit lassen sich nun auch die Ausführungen des Lehrplan 21 zum Vergleich im Curriculum des ERG-Unterrichts einordnen. So scheint der Vergleich darin als Problemlösung dafür zu fungieren, dass religiöse Differenz in den Ausführungen des Lehrplan 21 auf Religionen als klar umrissene und essentialistisch verfasste Einheiten verweist. Die Stossrichtung des Religionsvergleichs bewegt sich in dieser Logik sodann auch nicht vom Indifferenten hin zu Differenz und Unterscheidung, sondern umgekehrt. Ausgehend von einem implizit vorausgesetzten Verständnis religiöser Differenz als essentiell gegeben, stellt der Vergleich eine Strategie zur Überwindung dieser Differenz dar, indem er Gemeinsamkeiten über Religionsgrenzen hinweg konstruieren soll.

3.3 Weiterführende Überlegungen

Der Blick in die problematische Geschichte des Religionsvergleichs sollte verdeutlichen, dass der Religionsvergleich keine voraussetzungslose Methode zur Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden darstellt. Stattdessen bedarf ein fachwissenschaftlich zeitgemässer Umgang mit dem Religionsvergleich einer Reflexion seiner Implikationen und Voraussetzungen. Dies bestätigt sich mit dem Blick auf den Religionsvergleich im Lehrplan 21. Auch dieser operiert sowohl mit konzeptionellen Implikationen und Vorannahmen, die es sichtbarzumachen und schliesslich auch zu reflektieren gilt. Sie betreffen auf einer analytischen Ebene konzeptuelle Implikationen über „Religion“ und „Differenz“, woraus sich auf einer politischen-pädagogischen Ebene Anschlussfragen zur Zielsetzung des Religionsvergleichs ergeben. Soll der Religionsvergleich im Unterricht Differenzen herausstellen und mithin deren Wahrnehmungsweisen, Bewertungen und Stereotypisierungen behandeln? Oder soll es um die Auflösung von Differenz als Mittel zur Gemeinschaftsstiftung gehen?

Die Sichtbarmachung und Reflexion dieser beiden Ebenen erscheint zudem auch deshalb sinnvoll, da die Perspektive ERG gemäss Lehrplan 21 einen spezifischen Zugang zum Vergleich unterhält, der sich von dem anderer Fachperspektiven unterscheidet. Auch dies wurde an anderer Stelle bereits kurz angedeutet, soll hier aber nochmals Erwähnung finden: Im Vergleich zu den anderen Fachperspektiven ist der Vergleich in ERG nicht primär auf die Erzeugung von Differenz und Unterscheidung ausgerichtet, sondern auf die Herstellung von Gemeinsamkeiten, was im Kontext der politischen Dimension der Perspektive ERG zu sehen ist: Die Herstellung von Gemeinsamkeit oder Vertrautheit entspricht dem „auf Dialog und Begegnung“ ausgerichteten Grundtenor der Perspektive ERG im Lehrplan 21 und zielt daher auf eine entsprechende Förderung von Respekt, Dialogfähigkeit und interkulturellem Verständnis ab (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 252). Ohne grundsätzlich diese Zielsetzung zur Disposition zu stellen, kann jedoch gefragt werden, ob es zur Erreichung dieser Zielsetzung und Kompetenzbildung nicht noch weiterer, kognitiver Kompetenzen bedarf. Es wird vorgeschlagen, *Differenzierungsvermögen* im Sinne erhöhter Ambiguitätstoleranz (Furnham & Ribchester, 1995) als eine solche Kompetenz hinzuzunehmen. Dies setzt voraus, dass „Differenz“ in Bezug auf Religionsfragen anders angegangen wird als im Lehrplan 21 ERG angelegt.

Kritisch erscheint für ein solches Unterfangen die Perspektive auf religiöser Differenz als „Problem“, die es im Religionsvergleich zu überwinden gelte. Wie dargestellt, fusst diese Perspektive auf der Annahme, dass Religionen über feste/stabile Identitäten verfügen und Unterschiede zwischen Religionen deren jeweilige „Wesenhaftigkeit“ repräsentierten. Aus dieser Perspektive werden Religionen folglich nach innen hin als homogene Gebilde verstanden, während sie sich nach aussen hin wesentlich voneinander unterscheiden. Religiöse Differenz ist somit nicht etwas, das erst durch soziale Zuschreibungsprozesse entstehe, sondern den betreffenden Gegenständen qualitativ, gleichsam essentiell, inhärent sei. Wie ebenfalls weiter oben dargestellt, stellt „Differenz“ im Gegensatz dazu aus sozialkonstruktionsistischer Sicht kein Problem an sich dar. Differenz wird aus dieser Perspektive erst dann problematisch, wenn „Differenz“ eben nicht mehr differenziert betrachtet, sondern verallgemeinernd zu Stereotypen- und Vorurteilen über vermeintlich fixierte Eigenschaften des jeweiligen Gegenübers verdichtet wird (Winter, 2020, S. 227). Aus dieser Perspektive wäre folglich nach mehr und nicht nach weniger an Differenzierung zu fragen.

Wie bereits erwähnt, beinhaltet der Geographieteil des Lehrplans 21 ein Vergleichsmodell, das zunächst veranschaulichen soll, wie unterschiedliche Lebensbedingungen aufgrund von Klima, Topographie oder ökonomischen Verhältnissen zu unterschiedlichen Lebensweisen führen, um in einem zweiten Schritt die gesellschaftliche Rolle solcher Differenzen im Hinblick auf Zuschreibungen und deren diskursive Verfestigung in Form von Klischees oder Stereotypen zu thematisieren:

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Beschreibungen und Zuschreibungen zu Räumen und Bevölkerungsgruppen in der Wohnregion und in der Schweiz auseinandersetzen, sich dazu informieren, Vergleiche vornehmen sowie Aussagen überprüfen und einschätzen (z. B. Was ist typisch? Was ist anders? Zuschreibungen, Klischees, Realitäten). (D-EDK, 2016, S. 296)

Ein solcher Ansatz kann als Orientierungspunkt für eine Fachdidaktik des Religionsvergleichs dienen, in der Letztgenannter weniger auf eine Strategie der Differenznivellierung als auf die Herstellung eines positiven Bezugs zu Differenz zielt. Dies bringt fachdidaktisch jedoch andere Herausforderungen mit sich.

4 Vergleich aus fachdidaktischer Sicht

Ungeachtet dessen, ob man den Vergleich für eine geeignete Methode innerhalb der Fachdidaktik Religionskunde erachtet, findet der Vergleich statt, auch ohne aktiv in den Unterricht getragen zu werden. Dies allein spricht schon für eine sorgfältige Einführung in den Vergleich als Methode und eine Behandlung des Vergleichs als Unterrichtsgegenstand. Bereits in der Wahrnehmung und Einordnung unserer Umwelt spielt der Vergleich eine wesentliche Rolle. Er erlaubt uns Bekanntes von Unbekanntem zu unterscheiden und das Gesehene in bestehende oder neue Kategorien und Konzepte einzuordnen. Schüler_innen stellen auch religionsbezogene Vergleiche selbst an. Das beginnt z. B. mit der Wahrnehmung, dass gewisse Kinder der Klasse Weihnachten feiern, während andere dies nicht tun. Den Schüler_innen begegnen zudem konkrete religionsbezogene Vergleiche regelmässig in ihrem Umfeld - von Kinderbüchern bis zu Sozialen Medien werden Vergleiche angestellt oder nahegelegt. Und schliesslich spielt der Vergleich sowohl im Lehrplan 21 als auch in aktuellen Lehrmitteln wie dem Blickpunkt eine Rolle.

Oben wurde in der fachwissenschaftlichen Betrachtung des Vergleichs zwischen einer analytischen und einer normativen bzw. politisch-pädagogischen Ebene unterschieden. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen und den schulischen Unterricht sind diese um die Ebene der Metakonzepte zu ergänzen. In Anlehnung an Limón (2002) sollen hier unter Metakonzepten Unterrichtsgegenstände verstanden werden, die sich auf die Methoden und die Methodenreflexion der Bezugsdisziplinen beziehen. Anstatt Schüler_innen lediglich aufzufordern, vorgegebene Gegenstände miteinander zu vergleichen, wird das Vergleichen selbst zum Unterrichtsgegenstand. Gleichsam wie der Vergleich innerhalb der Religionswissenschaft zum Gegenstand ihrer Forschung und Reflexion selbst wurde, soll im Folgenden auch überlegt werden, inwiefern der Vergleich über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hinaus zum eigenen Unterrichtsgegenstand auf den verschiedenen Stufen gemacht werden soll.

5 Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Der Vergleich wird nicht nur vom Lehrplan 21 als Zugang vorgeschlagen, er wird auch von unterschiedlichen Lehrmitteln nahegelegt. Dies geschieht explizit, wenn z. B. im Zürcher Lehrmittel der Sekundarstufe „Blickpunkt 3“ vorgeschlagen wird, die Portraits zweier unterschiedlicher jüdischer Jugendlicher zu vergleichen (Zangger et al., 2013) oder auch implizit, wenn z. B. im Unterstufenlehrmittel derselben Reihe verschiedene Darstellungsformen des Nikolaus nebeneinander eingeführt werden (Gebbs et al., 2012, S. 84–85). Würde man noch zum Schluss kommen, der Vergleich sei kein geeignetes heuristisches Instrument für die Schule, so müsste man aufgrund des gegebenen Lehrplans und der gegebenen Lehrmittel, welche den Vergleich vorsehen, die Lehrpersonen zweifellos dazu befähigen, angemessen und reflektiert mit diesen Vergleichen umzugehen. Dies bedingt sowohl Fähigkeiten und Kenntnisse hinsichtlich der analytischen als auch bezüglich der politisch-pädagogischen Ebene.

Auf der analytischen Ebene geht es um einige grundsätzliche Fähigkeiten (und Gewohnheiten) welche sich die Lehrpersonen aneignen sollten:

Lehrpersonen

- können die Erkenntnisziele des Vergleichs bestimmen.
- können adäquate Vergleichsgegenstände auswählen und die Vergleichsebene bestimmen.
- können die Vergleichsgegenstände historisch und kulturell kontextualisieren.

Vergleiche sollten auch im schulischen Kontext nicht ohne ein spezifisches Erkenntnisziel erfolgen. Das Erkenntnisziel fokussiert den Vergleich und grenzt die Reichweite des Vergleichs ein. Gleichsam ist es auch das Erkenntnisziel, welches eine Beurteilung bezüglich der Bildungsrelevanz zulässt. Lehrpersonen sollten also zunächst befähigt werden, bildungsrelevante und dem Gegenstand angemessene Erkenntnisziele zu formulieren. Die Lehrpersonen sollten adäquate Vergleichsgegenstände auswählen und die Reichweite des Vergleichsvorhabens bestimmen können.

Das bedingt, dass sie in der Aus- und Weiterbildung Gelegenheit hatten, kritisch darüber nachzudenken, was adäquate Gegenstände und sinnvolle Vergleichsfragen sein können und was nicht. Und es bedingt die Fähigkeit, die ausgesuchten Gegenstände historisch und gesellschaftlich einzubetten. Es legt sich nahe, in der Aus- und Weiterbildung mit Vergleichen aus den gängigen Lehrmaterialien zu arbeiten sowie mit Vergleichen, die im öffentlichen Diskurs oft angetroffen werden.

Dies sollte es Lehrpersonen ermöglichen, den Vergleich an sich kritisch zu reflektieren und auf seine Grenzen hin zu befragen. Gerade bezüglich der in Lehrmitteln und in Kinder- und Jugendliteratur gerne benutzten Grossvergleichen, in denen z. B. „das Gebet im Judentum“ mit „dem Gebet im Islam“ verglichen werden, sollten sie fähig sein, die Grenzen solcher Vergleiche mit den Schüler_innen kritisch zu beleuchten und selbst sparsam mit solchen Gegenüberstellungen zu operieren.

Über die analytische Ebene hinaus, sollten Lehrpersonen für die politisch-pädagogische Ebene sensibilisiert werden. Vergleiche werden selten lediglich zum Erkenntnisgewinn eingesetzt – die Ziele können vielfältig sein. Lehrpersonen sollten in Lehrplänen, Lehrmitteln und in öffentlichen Diskursen erkennen, weshalb und zu welchem Ziel Vergleiche angestellt werden und ebenso sollten sie sich kritisch mit den eignen Zielen bei der Verwendung von Vergleichen im Unterricht auseinandersetzen. Insbesondere den Umgang mit religiöser Differenz sollten sie in gegebenen Materialien erkennen, kritisch reflektieren und pädagogisch beurteilen können. Es sollte den Lehrpersonen gelingen, über Vergleiche zugunsten des Suchens nach Ähnlichkeiten hinauszukommen und sich bewusst zu werden, dass in pädagogisch verantwortungsvollem Umgang in der Entdeckung von Differenzen auch eine Arbeit an Ambiguitätstoleranz (Furnham & Ribchester, 1995) stattfindet. Gleichsam sollten sie merken, wenn ein Vergleich primär dazu dient, die Überlegenheit des einen Gegenstandes gegenüber dem anderen herauszustreichen oder insbesondere zur normativen Beurteilung der Gegenstände einlädt. Vergleiche, die zur positiven Bewertung des einen und der negativen des anderen Gegenstandes inszeniert werden, sind im öffentlichen Diskurs sehr häufig. Schüler_innen begegnen Vergleichen insbesondere auch ausserhalb der Schule. Darum müssen Lehrpersonen befähigt werden, die kritische Reflexion von Vergleichen selbst zum Gegenstand ihres Unterrichtes zu machen. Auf einer analytischen und politisch-pädagogischen Ebene sollten sie Ziele von Vergleichen erkennen und beschreiben können – insbesondere jene, die im Kontext Schule und in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vorkommen. Sie sollten diese auf ihre Angemessenheit für den Unterricht hin prüfen und sie sollten Teile dieser Überlegungen im Sinne eines Metakonzpts selbst zum Gegenstand ihres Unterrichtes machen. Ein Beispiel finden wir im Vergleich von Jesus und Mohammed. Für einen religionskundlichen Unterricht ist dieser Vergleich wenig gewinnbringend – insbesondere, wenn konkrete Kontexte und spezifische Akteure, die sich auf diese Figuren beziehen ausser Acht gelassen werden. Gleichsam überrascht es wenig, dass diese Gegenüberstellung in unterschiedlichsten Diskursen sehr häufig gemacht wird.⁵ Dass die Mehrheit dieser Vergleiche dazu dienen, das Christentum als dem Islam überlegen darzustellen, überrascht genauso wenig. Die Normativität und die Abwertung einer ganzen religiösen Tradition über einen solchen Vergleich muss von Lehrpersonen erkannt und als für den Unterricht ungeeignet eingestuft werden. Es sei denn, der Unterrichtsgegenstand ist gerade der Vergleich selbst und wie über Vergleiche mittels der gewählten Vergleichsgegenständen und -ebenen eine normative Aussage hergestellt wird.

5.1 Vergleiche mit der Lebenswelt der Schüler_innen

Schüler_innen vergleichen behandelte Gegenstände mit ihrer eigenen Lebenswelt. Das geschieht z. B. dann, wenn einzelne Schüler_innen aufgefordert werden, darüber zu berichten wie sie zuhause Ramadan feiern oder welche Tischsitten bei ihnen daheim gepflegt werden. Diese Vergleiche geschehen auch ohne explizite Frage, nämlich immer dann, wenn die Schülerinnen von sich aus fragen, in welchem Verhältnis z. B. ein Bericht aus dem Lehrmittel über Ostern zur eigenen Lebenswelt steht. Wird dies pädagogisch sorgfältig begleitet, kann es dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler Vertrautes wiedererkennen und Wertschätzung erfahren, dass Dinge aus ihrem Lebensalltag in der Schule angesprochen werden. Oder es stärkt das Gewahrsein, dass Religionen sehr unterschiedlich gelebt werden und dass dies mit Interesse aufgenommen werden kann. Ismael Yildiz (2013) hatte im Rahmen einer Masterarbeit untersucht, wie Schüler_innen aus muslimischen und solche aus christlich serbisch orthodoxen Familien auf Kapitel aus dem Lehrmittel „Blickpunkt 3“ reagieren, die ihre eigene Religion betreffen. Ein Schüler aus einer tunesischen Familie sagt zum Kapitel über den Ramadan in einer schweiz-tunesischen Familie: „Der grosse Esstisch erinnert mich an unser Familienessen. Wir essen auch gerne zusammen. Im Ramadan laden wir aber viele Bekannte und Verwandte zum Essen ein.“⁶ Oder ein Schüler aus einer kroatischen Familie kommentiert die Darstellung der serbisch orthodoxen Osterfeier so: „Es ist beinahe wie eine Kopie meines eignen Lebens. Wenn ich die Fotos der Osterfeier machen würde, sähen sie genauso aus wie im Buch.“⁷

⁵ Eine Google-Suche zu den Begriffen „Jesus vs Mohammad“ ergibt mehr als 11,2 Mio. Treffer, die sich von wissenschaftlichen Beiträgen auf Universitätsservern, über regelmässig wiederkehrende Zeitungsartikel bis zu Missions-Argumentarien auf Webseiten religiöser Gemeinschaften erstrecken.

⁶ „De grosse Esstisch erinnert mich an eusem Familieesse. Mir esset au gern zäme (...) Im Ramadan dümmer aber vieli Bekannti und Verwandti zum Esse ilade.“

⁷ „Es isch fascht wie e Kopie vo mim Lebe (lacht). Wenn ich Fotis vo de Oschterfiir mache würd, wärs öppe glich wie die Fotis us em Buech.“

Gleichsam kann auch eine Differenz wahrgenommen werden, wie sich in der Antwort dieses Jungen aus einer serbischen Familie zeigt: „Nein, also vor allem das mit der Bilderverehrung. Wir haben auch religiöse Bilder zuhause. Aber meine Mutter hat diese nie angebetet. Es ist einfach Schmuck und Deko.“⁸ In diesem Fall braucht es die nötige Aufmerksamkeit der Lehrperson. Denn neben einer differenzierten Wahrnehmung innerer Heterogenität können Beschreibungen in Schulbüchern auch eine Standardisierung evozieren und essentialisierte Darstellungen als Repräsentation einer ganzen Religion wahrgenommen werden. Es kann für Schüler_innen der Eindruck entstehen, die Schulbuchversion stelle einen Standard dar, von dem sie mit ihrer Familie abweichen oder das gleiche Urteil könnte über jemand anders gefällt werden. Auch das Umgekehrte kann sich zeigen: Schüler_innen können der Meinung sein, dass ihre Religion im Schulbuch falsch dargestellt wird, weil es sich nicht mit dem deckt, was sie von zuhause her kennen. In solchen Vergleichsmomenten, die von einem Standard ausgehen ist der ERG-Unterricht herausgefordert, da seine Referenzrahmen keine religiös-theologischen, sondern empirische sind. Diese fehlende Passung kann letztlich nur beleuchtet und dann ausgehalten werden. Patentlösungen für solch difficile pädagogische Herausforderungen gibt es auch hier nicht, aber die Lehrpersonen müssen für solche Situationen, welche sich durch den Vergleich ergeben können, sensibilisiert werden. Handeln werden sie nur können, wenn sie die Situation überhaupt erkennen.

5.2 Vergleichsperspektiven und Aushandlung von Religion

Lehrpersonen sollten überdies fähig sein, emische und etische Perspektiven in Vergleichen zu unterscheiden und Vergleiche als Teil gesellschaftlicher Aushandlung von Religion zu verstehen. Was von aussen als ähnlich wirken mag, wird im innerreligiösen Diskurs vielleicht dezidiert als anders verstanden und der Unterschied wird z. B. zugunsten der Abgrenzung und des Identitätserhalts gerade betont. So haben die Ritualgegenstände in einer protestantischen Abendmahlsfeier, einer katholischen Kommunion und einer jüdischen Sabbatfeier von aussen grosse Ähnlichkeiten und auch historisch lassen sich viele Bezüge herstellen. Während sich aus der einen Perspektive vielleicht Ähnlichkeiten aufdrängen, sind aus einer anderen vielleicht gerade die Unterschiede zu betonen. Wie hier über eine spezifische Perspektive und Zielbestimmung über den Vergleich Religion ausgehandelt wird, sollte im Blick der Lehrpersonen sein und auch zum Gegenstand des Unterrichts selbst werden.

6 Schülerinnen und Schüler

Bei Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, wie sie im Lehrplan 21 vorgeschlagen werden, geht es um Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler_innen. Der Vergleich wird da als heuristische Methode mit einigen Grundoperatoren dargestellt. In der Argumentation dieses Beitrages wird überdies nahegelegt, den Vergleich als Metakonzzept, also das Nachdenken über und Arbeiten am Vergleich selbst, zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

6.1 Vergleichen als Methode

Als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen nennt der Lehrplan 21 bezüglich des Vergleichs: „unterscheiden“, „differenzieren“, „gegenüberstellen“, „abgleichen“, „überprüfen“ (D-EDK, 2014, S. 21). Vor dem Hintergrund der analytischen Ebene des Vergleiches kann dies um einige Aspekte ergänzt werden. Wenn mit dem Vergleich gearbeitet wird, sollten Schüler_innen nicht nur lernen, an vorgegebenen Gegenständen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und diese zu beschreiben. Sie sollten auch lernen, Kategorien bzw. eine Metasprache zu bilden. Dies geschieht z. B. dann, wenn sie der Frage nachgehen, was zentrale Elemente von Festen sind und zum Schluss kommen, dass Dinge wie Gemeinschaft, besonderes Essen, bestimmte Kleidung, Musik etc. verbindende Kategorien sind. Schüler_innen sollten auch weitere Gegenstände heranziehen oder eigenständig Gegenstände für einen Vergleich auswählen können und die Fähigkeit aufbauen, diese Entscheide zu begründen. Bezogen auf das obige Beispiel könnte das heissen, dass die Schüler_innen Weiteres heranziehen, das sie als Feste identifizieren und dies in den Vergleich miteinbeziehen. Für einen sorgfältigen Vergleich sollten die Schüler_innen auch lernen, Gegenstände in ihrem Kontext zu beschreiben und sie sollten darin begleitet werden, auf diesem Hintergrund Ideen zu bilden, weshalb es die gefundenen Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt. Sie sollten damit auch üben, Ziele ihres Vergleiches und das Erkenntnisinteresse zu beschreiben. Schliesslich sollten die Schüler_innen auch bestehende wissenschaftliche Thesen auf ihren Gegenstand anwenden. Als Beispiel für diese Schritte kann der Vergleich zweier Buddha-Darstellungen dienen, die in unterschiedlichen Kontexten auftauchen – eine im Hauptraum des Thaibuddhistischen Tempels in Gretzenbach und andere im Detailhandel für die Ausstattung von Aquarien:

⁸ „Nei. Also vor allem das mit der Bilderverehrung. Mir hend au recht viel religiösi Bilder dihei. Aber mini Muetter het die nie agbete. Es isch eifach Schmuck und Deko.“



Abb. 1: Buddhastatue Wat Srinagarindravararam, Gretzenbach (Foto: Wikimedia Commons)



Abb. 2: Buddhastatuen als Aquariumsdekorationen (Foto: Urs Schellenberg)

Auf einer basalen Ebene können die Figuren miteinander verglichen werden und es können Elemente herausgearbeitet werden, die typisch für Buddhadarstellungen sind. Hier werden sie vermutlich viele Gemeinsamkeiten in den Figuren finden. Sobald die Schüler_innen jedoch die Kontexte beschreiben und die Gegenstände auf dieser Ebene vergleichen, werden sie insbesondere auf Unterschiede stoßen. Woher diese Unterschiede kommen oder weshalb eine solche Figur in derart unterschiedlichen Kontexten vorkommt, könnte ein zu beschreibendes Erkenntnisziel und Gegenstand eigener Thesenbildung sein. Sind die Schüler_innen bereits vertraut mit theoretischen Ansätzen wie z. B. der Säkularisierung, können sie dies als mögliches Erklärungsmodell auf den Gegenstand anwenden.

Zusammengefasst:

Schüler_innen

- können vergleichbare Gegenstände finden und begründen, weshalb diese vergleichbar sind.
- können Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und beschreiben.
- können Kategorien bzw. eine Metasprache bilden.
- können Ziele des Vergleiches beschreiben.
- können die verglichenen Gegenstände in ihrem Kontext beschreiben und Ideen bilden, weshalb es Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt.
- können wissenschaftliche Thesen auf ihren Gegenstand anwenden.

6.2 Vergleich als Gegenstand

Will man mit dem Vergleich arbeiten, sollte dieser gerade in den höheren Jahrgangsstufen auch als Gegenstand selbst zum Thema des Unterrichtes werden. Schüler_innen sollten z. B. in Vergleichen unterschiedliche Ziele erkennen können. Indem sie unterschiedliche Vergleiche derselben Gegenstände in den Blick nehmen, können sie Vergleiche erkennen lernen, die ein allgemeines Erkenntnisinteresse oder ein normatives Ziel verfolgen, wie z. B. die Abwertung des einen zugunsten der Aufwertung des anderen Gegenstandes (vgl. der Vergleich von Jesus und Mohammed). Auch können die Schüler_innen lernen, in den Vergleichen eine emische und eine etische Perspektive zu unterscheiden. Wenn Schüler_innen z. B. anhand verschiedener Portraits den unterschiedlichen Umgang mit dem Fasten im Ramadan herausarbeiten, um zu sehen, dass dieser sehr vielseitig sein kann, können sie in den Portraits selbst vielleicht erkennen, dass die sprechenden Personen sich in ihrem Verhalten mit ihrem Umfeld vergleichen und dass diese emische Perspektive eine konstituierende Seite hat. Hier wird über den Vergleich das eigene Handeln eingeordnet und evtl. auch legitimiert. Schüler_innen sollten darin begleitet werden, in Vergleichen zu erkennen, auf welcher Ebene diese stattfinden und dass sich die Ziele unterscheiden können.

Daneben, dass Vergleiche auch spezifisch normative Ziele verfolgen können, sollten Schülerinnen und Schüler auch ein Gewahrsein über die Aussagekraft von Vergleichen von Einzelfällen entwickeln. Bei Vergleichen sollte den Schüler_innen verdeutlicht werden, dass die innerreligiöse Vielfalt zu gross ist, als dass aus Einzelfällen auf die Allgemeinheit geschlossen werden kann.

Letztlich sollten die Schüler_innen befähigt werden, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten religiöser Lebensformen nachzudenken und die Arbeit am Vergleich sollte auch immer Raum für die Arbeit an Ambiguitätstoleranz lassen. Gerade in Bezug auf die sehr unterschiedlichen Formen, wie einzelne Religionen gelebt werden, können sie in ihrem Legitimitätsanspruch für Schüler_innen eine Herausforderung darstellen.

Zusammenfassend:

Schüler_innen

- können Ziele eines Vergleiches benennen und die Unterschiede beschreiben (z. B. emisch / etischer Vergleich).
- können die Vielfalt religiöser Lebensformen benennen und daher die Begrenztheit von Einzelvergleichen beschreiben.
- können über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Lebensformen und deren Rolle in unserer Gesellschaft nachdenken.

7 Fazit

Im vorangegangenen Text sollten zwei Perspektiven in Bezug auf den Vergleich als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zusammengeführt werden. So sollte aus fachwissenschaftlicher Perspektive zunächst dargelegt werden, dass der Religionsvergleich verschiedene Problemstellungen mit sich bringen kann, die im Verlauf der fachwissenschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte mitunter zur kritischen Distanznahme zum Religionsvergleich geführt haben. Eine reflexive Herangehensweise, welche die Prämissen, Konzepte und impliziten Erkenntnisinteressen des Vergleichs offenlegt, erscheint für die Fachwissenschaft daher als wesentliche Bedingung des komparativen Arbeitens. Gleichwohl ist ein solch selbstreflexiver Zugang nicht nur für die Fachwissenschaft, sondern auch für die Fachdidaktik relevant, die als zweite Perspektive auf den Religionsvergleich behandelt wurde. Die fachdidaktische Relevanz eines selbstreflexiven Zugangs ergibt sich umso mehr, da auch im Lehrplan 21 konzeptuelle und theoretische Vorannahmen angelegt sind, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Diesbezüglich sollte gezeigt werden, dass die betreffenden Ausführungen im Lehrplan 21 im Sinne eines essentialistischen Verständnisses religiöser Differenz verstanden werden können, woraus sich für den Religionsvergleich sodann ein spezifisches Erkenntnisziel ableiten lässt. So sei, ausgehend von der impliziten Annahme, religiöse Differenz sei potenziell problematisch, der Religionsvergleich dann besonders sinnvoll, wenn er Verbindendes und religiöse Gemeinsamkeiten aufzeige. Eine solche politisch-pädagogische Zielsetzung des Vergleichs legt nicht nur nahe, Religionsvergleiche allgemein hinsichtlich ihrer analytischen Prämissen und normativen Programmatiken zu befragen, sondern auch bezüglich ihrer spezifisch fachdidaktischen Herausforderungen. Diese stellen sich im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen einerseits oder Schüler_innen andererseits in jeweils unterschiedlicher Hinsicht. Ausgehend von der Unterscheidung einer analytischen und normativen Ebene des Vergleichs konnte für die Ausbildung angehender Lehrpersonen festgestellt werden, dass beispielsweise die Begründung der Erkenntnisziele des Vergleichs, der Adäquatheit der gewählten Vergleichsgegenstände sowie deren historische und kulturelle Einbettung wichtige Aspekte einer reflexiven Vergleichspraxis bilden.

Wie in der Fachwissenschaft ist auch in der Fachdidaktik ein reflexiver Zugang zum Religionsvergleich notwendig. Die Reflexion des Vergleichs und dessen normativer bzw. politisch-pädagogischer Ebene sollte Lehrpersonen dazu befähigen, in Lehrplänen, Lehrmitteln und in öffentlichen Diskursen die jeweiligen Vergleichsziele und Programmatiken zu erkennen, d.h. weshalb und zu welchem Ziel Vergleiche angestellt werden. Insbesondere der Umgang mit Zuschreibungen „religiöser Gemeinsamkeit“ oder „Differenz“ sollte in den gegebenen Materialien erkannt und kritisch reflektiert werden können, da gerade auch Religionsdarstellungen in Lehrmitteln kaum die diversen Ausprägungen religiöser Praxis abbilden (oder abzubilden vermögen) und daher Gefahr laufen, Essentialisierungen und Standardisierungen vorzunehmen. Um zu betonen, dass der Vergleich selbst zum Gegensand in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gemacht und kritisch reflektiert werden soll, wurde der Begriff des Metakonzep-tes herangezogen. Die Notwendigkeit, den Religionsvergleich selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen, ist auch in der Schule gegeben. So wurde argumentiert, dass die Schüler_innen mit zunehmendem Alter nicht nur lernen sollen, Vergleichsgegenstände zu finden oder Erkenntnisziele zu beschreiben, sondern zunehmend auch dazu befähigt werden sollen, über den Vergleich selbst nachzudenken und die Notwendigkeit einer reflexiven und differenzierten Vergleichspraxis zu begründen. Beides erscheint als grundlegende Vorbedingung, um bestehende Stereotypisierungen und Essentialisierungen in Religionsvergleichen erkennen zu können, denen Schüler_innen und in verschiedenen sozialen, medialen oder politischen Kontexten begegnen, aber auch, um im Sinne von Ambiguitätstoleranz und Differenzierungsvermögen „Unterschiede“ und „Gemeinsamkeiten“ als Bedeutungsträger des eigenen Vergleichens erkennen und hinterfragen zu können.

Im Kern argumentiert dieser Beitrag, dass der Vergleich nicht lediglich als Methode innerhalb des schulischen Unterrichts eingeführt werden soll, sondern seine Relevanz in der Reflexivität und Differenziertheit entfaltet, da hier wieder die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse und damit gesellschaftsrelevante Fragestellungen in den Blick kommen können.



Über die Autoren

Philipp Hetmanczyk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. philipp.hetmanczyk@rws.uzh.ch

Urs Schellenberg ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. urs.schellenberg@phzh.ch

Literatur

- Bergunder, M. (2016). Comparison in the Maelstrom of Historicity: A Postcolonial Perspective on Comparative Religion. In P. Schmidt-Leukel (Hg.), *Interreligious comparisons in religious studies and theology: Comparison revisited* (S. 34–52). London: Bloomsbury Academic.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Taylor & Francis. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://doi.org/10.4324/9780203299968>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. Bereinigte Fassung (2016). *Lehrplan 21*. Am 17. Juni 2021 bezogen von https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Freiberger, O. (2016). Modes of Comparison: Towards Creating a Methodological Framework for Comparative Studies. In P. Schmidt-Leukel (Hg.), *Interreligious comparisons in religious studies and theology: Comparison revisited* (S. 53–71). London: Bloomsbury.
- Freiberger, O. (2019). *Considering comparison: A method for religious studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14(3), 179–199. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://doi.org/10.1007/BF02686907>
- Gebs, B. et al. (2012). *Blickpunkt Religion und Kultur. 1. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hearn, J., & Louvrier, J. (2015, November 1). *Theories of Difference, Diversity, and Intersectionality*. The Oxford Handbook of Diversity in Organizations. Doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199679805.013.28>
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5., bibliogr. aktualisierte Aufl.). Darmstadt: WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2–3), 123–150. Doi: <https://doi.org/10.1163/156852708X283023>
- Kollmar-Paulenz, K. (2012). Aussereuropäische Religionsbegriffe. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 81–94). Berlin: De Gruyter.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. In M. Limón & L. Mason (Hg.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (S. 259–289). Norwell: Kluwer.
- Organization of Security and Cooperation in Europe [OSCE] (2007). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion of Belief*. Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>
- Seiwert, H. (1995). Religion in der Geschichte der Moderne. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 3(1), 91–102. Doi: <https://doi.org/10.1515/0022.91>
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown* (S. 19–35). Chicago: University of Chicago Press.
- Stausberg, M. (Hg.). (2012). *Religionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter.

Winter, R. (2020). Sozialer Konstruktionismus. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_7

Yildiz, I. (2013). *Sekundarschüler begegnen ihrer Religion im Lehrmittel Blickpunkt 3*. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Zangger, M. et al. (2013). *Blickpunkt Religion und Kultur. 3. Sekundarstufe I*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zurich.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Buddhastatue Wat Srinagarindravararam, Gretzenbach. Wikimedia Commons. Am 28. Februar bezogen von: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gretzenbach_Wat_Srinagarindravararam_Innen_Buddha_7.JPG

Abbildung 2: Buddhastatuen als Aquariumsdekorationen. Urs Schellenberg. Aufgenommen am 15. Mai 2021, Sihlcity Zürich.

Religion durch materiale Kultur erschliessen

Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte

Dominik Helbling

Religionsbezogene Objekte werden seit geraumer Zeit im Unterricht verwendet, wofür religionsdidaktische Ansätze wie die Symboldidaktik und der „A Gift to the Child“-Ansatz stehen, die auch in der religionskundlichen Didaktik Beachtung finden. Dieser Beitrag erörtert zunächst das Bildungspotenzial religionsbezogener Objekte. Danach analysiert er bestehende didaktischen Ansätze auf ihre Passung auf den religionskundlichen Unterricht und arbeitet ihren Entwicklungsbedarf heraus. Sodann wird der Forschungsansatz *material religion* als eine mögliche Ressource eingebracht, um die Didaktik religionsbezogener Objekte für den religionskundlichen Unterricht weiter zu entfalten.

Objects related to religion have been used in lessons for a long time, as represented by religious didactic approaches such as symbol didactics and the “A Gift to the Child” approach, which are also considered in religious education didactics. This article first discusses the educational potential of religion-related objects. It then analyses existing didactic approaches to determine whether they fit in with religious studies lessons and how they need to be developed. Finally, the “material religion” research approach is presented as a possible resource to develop further the didactics of religion-related objects for religious studies teaching.

Les objets liés au domaine religieux sont utilisés en classe depuis longtemps, ce qui se reflète dans des approches de didactique religieuse telles que la didactique des symboles et l'approche « A Gift to the Child », qui sont également des approches prises en compte par une didactique non confessionnelle sur les religions. Cet article traite d'abord du potentiel formatif que revêtent les objets liés à la religion. Il analyse ensuite les approches didactiques existantes en termes d'adéquation à un enseignement non confessionnel sur les religions et identifie leur besoin de développement. Enfin, l'approche de recherche « material religion » est présentée comme une ressource possible pour développer davantage la didactique portant sur les objets liés au domaine religieux dans le cadre d'un enseignement non confessionnel sur les religions.

1 Einleitung

Religionsbezogene Objekte sind für den Unterricht attraktiv.¹ Für die Lehrperson sind sie einfach zu transportieren, platzsparend, in Läden, Online-Shops oder pädagogischen Medienzentren mit vertretbarem Aufwand zu besorgen; für die Schüler_innen können sie sensorisch ansprechend, anschaulich und interessant sein. Dasselbe Objekt mag fremd oder vertraut wirken. Dies macht es lohnenswert, sie sinnlich zu entdecken und sich darüber auszutauschen, über sie zu lernen und ihre Relevanz zu interpretieren. Materialkisten², interreligiöse Kalender (z. B. Dutoit & Girardet, 2016) oder Bildersets (z. B. Sajak, Gergen-Woll & Muth, 2010) mit solchen Objekten gehören deshalb zum etablierten methodischen Repertoire.

Der Anlass zu diesem Beitrag bildet erstens eine nicht repräsentative Beobachtung, dass Objekte im religionskundlichen Unterricht primär erklärt werden, so z. B. ein Kompass zur Bestimmung der Gebetsrichtung im Islam. Dieser etwas eindimensionale Einsatz macht das Objekt schnell überflüssig, sobald es erklärt ist, wodurch sein Potenzial kaum genutzt wird, schon gar nicht für den Erwerb einer fachspezifischen Fertigkeit. Zweitens scheinen bestehende fachdidaktische Ansätze zum Umgang mit Objekten bislang wenig auf die Voraussetzungen eines religionskundlichen Unterrichts, wie er in den letzten Jahren konzipiert worden ist, reflektiert worden zu sein. Dies wäre jedoch wünschenswert, um eine unkritische Übernahme zu verhindern, und gleichzeitig wäre es eine verpasste Chance, etablierte Konzepte nicht zu nutzen, auch wenn sie ursprünglich nicht religionskundlich gerahmt sind. Und drittens sind religionswissenschaftliche Theorien und Methoden zur Erforschung von Objekten noch kaum auf ihr religionskundendidaktisches Potenzial geprüft worden, anders als z. B. in der Geschichtsdidaktik (Barsch & van Norden 2020). Die leitende Frage lautet daher: Was können diese Ansätze zu einem kompe-

¹ Meinem Kollegen Andreas Allemann danke ich für die zahlreichen Denkanstösse, die er mir während der Entwicklung dieses Beitrags gegeben hat. Priska Aregger danke ich für die Korrekturen.

² Solche sind z. B. bei www.manava.ch oder www.remid.de/schatzkisten-religionen erhältlich.

tenzfördernden Umgang mit Objekten in einem religionskundlichen Unterricht beitragen? Die hier folgenden Überlegungen sollen den unterrichtlichen Umgang mit Objekten in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Horizont einsortieren mit dem Ziel, Potenziale und Lücken für die didaktische Bearbeitung aufzuspüren und religionskundliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)³ zu profilieren. Mit diesem Ziel vor Augen werden erstens zunächst Begriffe geklärt und das Bildungspotenzial von Objekten eruiert. Vor diesem Hintergrund werden zweitens bestehende religionsdidaktische Ansätze auf ihre Passung auf den religionskundlichen Unterricht analysiert und deren Stärken und Lücken herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wird drittens der religionswissenschaftliche Forschungsansatz *material religion* dargestellt und sein didaktisches Potenzial für die Religionskunde herausgearbeitet. Schliesslich werden viertens die Ergebnisse mit Blick auf den religionskundlichen Unterricht konkretisiert und Perspektiven für die Weiterentwicklung einer Didaktik religionsbezogener Objekte eröffnet.

2 Religionsbezogene Objekte und ihre Bildungsrelevanz

Was hier verhandelt wird, stellt sich begrifflich erst einmal unscharf dar, wie van Norden (2020) präzise darlegt. Worüber Klarheit herrscht: es geht um Materialität, um etwas also, was eine Ausdehnung hat und ausserhalb des Menschen als eine *res extensa* vorzufinden ist. Gegenstand, Sache, Ding, Objekt oder Artefakt sind eingängige Begriffe, aber fassen das, was gemeint ist, ungenügend ein. Zwar wird der Begriff Gegenstand von Kohl (2013) im Kontext der Ethnologie durchaus synonym für sakrale Dinge und Objekte verwendet. In den Bildungswissenschaften wird er hingegen häufig mit dem Unterrichtsgegenstand gleichgesetzt, womit eine mathematische Operation, das Hebelgesetz, Warenkunde oder Polnisch gemeint sein können, wie eine Stichwortsuche in einschlägigen Portalen unschwer zeigt. Ausserdem wird er bildungssprachlich häufig im Sinne eines Gegenstands des Interesses verwendet. Er bleibt daher unspezifisch. Auch der Begriff „Dinge“ ist schillernd. In den Bildungswissenschaften ist er eingeführt als etwas, welches das Subjekt ausserhalb seiner selbst vorfindet und davon herausgefordert wird (Meyer-Drawe, 1999). Damit wird ein Mittelweg gefunden zwischen einer radikalkonstruktivistischen Position, bei der die Welt *ausschliesslich* eine Konstruktion der eigenen Sinnesleistung darstellt, und einer als objektiv und eindeutig erfassbaren Welt. Van Norden beschreibt „Ding“ als etwas, was von Menschen „gemacht und bedacht“ wurde (van Norden, 2020, S. 52). Dies sei aber nicht gleichzusetzen mit „Objekt“, da die Beeinflussung des Menschen durch Dinge damit nicht hinreichend eingefangen werden kann. Sitzberger (2019) wiederum verwendet den Begriff der Artefakte, deren zentrales Merkmal ist, dass sie von Menschen künstlich hergestellt und in Gebrauch genommen werden, was auf Berge, Körperteile und Tiere nicht zutrifft. Zuweilen wird dieser Begriff allerdings im Sinne von Kunst verwendet.

Dieser Beitrag konzentriert sich vornehmlich auf bewegliche Dinge, weshalb der Begriff des Objekts durchaus angemessen scheint. Damit wird ausserdem unterstrichen, dass es nicht um zufällig vorhandene Dinge geht, sondern um etwas, worauf sich das Interesse, das Denken und Handeln richtet. Dabei ist im Kontext von Religion unerheblich, ob die Objekte sakral genutzt oder von jemandem als „heilig“ angesehen werden. Souvenirs wie eine Papstfigur, Zeitschriften wie die jüdische Tachles, das Poster eines Bollywood-Films oder Objekten, die Religion popkulturell zitieren oder persiflieren, wie z. B. eine Seife, auf der „washes away your sins“ steht, können für den Unterricht genauso interessant sein. Um den Bezug zu Religion deutlich zu machen, ohne vorauszusetzen, dass es sich um Objekte der religiösen Praxis handelt, wird von religionsbezogenen Objekten gesprochen.

Man muss sich nur ein Leben ohne Objekte vorstellen, um ihren immensen Einfluss zu begreifen. Sie spielen in allen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens eine Rolle, weshalb sie es wert sind, didaktisch beachtet zu werden. Um das Potenzial religionsbezogener Objekte für den religionskundlichen Unterricht zu bestimmen, wird die auf Wolfgang Klafki zurückgehende und in der Sachunterrichtsdidaktik vielfältig weiterentwickelte didaktische Trias zur Bestimmung von Bildungsrelevanz als Grundlage genommen (Trevisan, 2019, S. 45–46).

2.1 Dimension Sache

Zunächst wäre die Frage zu stellen, inwiefern religionsbezogene Objekte einen exemplarischen Charakter haben. Nach Klafki (2007, S. 143–144) gilt ein Unterrichtsgegenstand dann als exemplarisch, wenn daran ein zentrales und verallgemeinerbares Sachkonzept oder eine disziplinäre Methode gezeigt werden kann. So lässt sich an Objekten zeigen, wie religiöse Akteure sie nutzen, um religiöse Botschaften zu vermitteln oder wie sie helfen, religiöse Praxis zu gestalten. Damit kann ein Konzept wie *Ritual* erlernt werden. Objekte wiederum, die nicht mehr ausschliesslich

³ Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) ist ein Konzept aus der Sachunterrichtsdidaktik, das statt eines Unterrichtsthemas den Erwerb von Fähigkeiten, die einen fachlichen Hintergrund haben, fördert. Zu nennen ist beispielsweise das Experimentieren in naturwissenschaftlichen Feldern (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Die drei Komponenten (denken, arbeiten, handeln) werden darin allerdings nicht weiter unterschieden und spezifiziert.

in einem religiösen Kontext stehen, sondern in einen anderen Kontext wie dem des Konsums gewandert sind, wie z. B. Buddhafiguren in der Haushaltsabteilung eines Warenhauses oder der Miswak als natürliche Zahnbürste ohne Plastik und Weichmacher in der Drogerie, illustrieren die Veränderung in Stellenwert, Funktion und Rezeption von Religion in unserer Gesellschaft. Rekonstruiert man im Unterricht Gebrauch und Bedeutung dieser Objekte, so erlernen Schüler_innen dabei bestimmte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Dazu gehören: wahrnehmen, erschliessen, kontextualisieren, vergleichen, unterscheiden und interpretieren.

2.2 Dimension Schüler_innen

Weil Objekte im Gegensatz zu Ideen oder Glaubenssätzen sichtbar sind, können ihnen Schüler_innen als historische Spuren, rituelle Werkzeuge oder popkulturelle Zitate in ihrer Lebenswelt begegnen. Angesichts dessen, dass knapp drei Viertel der Bevölkerung sich formal einer Religionsgemeinschaft zugehörig fühlt (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021), dürften zumindest bei manchen einige religionsbezogene Objekte auch Bestandteil ihrer familialen Kultur oder ihrer religiösen Praxis sein, selbst wenn davon auszugehen ist, dass ein grosser Anteil religiös distanziert und ohne regelmässige Praxis lebt (Stolz et al., 2014). Eine Auseinandersetzung mit Objekten kann den Schüler_innen ermöglichen, diese im jeweiligen Kontext zu erschliessen und deren Funktion und Bedeutung zu interpretieren. Damit ermöglicht der Unterricht den Schüler_innen einerseits, die Welt, in der sie leben, verstehen zu lernen. Andererseits wird dadurch jene vielfältige Fähigkeits- und Interessenförderung unterstützt, die Klafki (2007, S. 69–72) von der Allgemeinbildung einfordert.

2.3 Dimension Gesellschaft

Mit dem Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014) steht in der Deutschschweiz ein sprachregionaler Lehrplan zur Verfügung, der die Bildungsziele der Volksschule festhält. Darin werden folgende Kompetenzen formuliert:

- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Spuren in Umgebung und Alltag erkennen und erschliessen (NMG.12.1, Zyklen 1 und 2) resp. religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden. (ERG.3.1, Zyklus 3)
- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext beschreiben (NMG.12.3, Zyklen 1 und 2) resp. erläutern. (ERG.4.2, Zyklus 3)⁴

Damit besteht ein gesellschaftlicher Auftrag, sich mit religiösen Motiven und religiöser Praxis auseinanderzusetzen. Objekte können dabei Ausgangs- und Bezugspunkte für den Aufbau dieser Kompetenzen bilden als Spuren in der Öffentlichkeit wie Gebetsketten in Autos, Statuen von Heiligen auf Brunnen, Om-Zeichen in Esoterik-Läden oder als Objekte, die für die religiöse Praxis verwendet werden wie eine Mesusa oder Weihrauchkörner. Auch popkulturelle Zeugnisse – man denke an Kelche aus der Serie „Game of Thrones“ oder Perücken aus der Netflix-Serie „Unorthodox“ – werden so in Bezug gesetzt zu einem traditionellen Kontext, ohne den jetzigen Kontext zu vernachlässigen. Zu guter Letzt können gesellschaftliche Debatten wie jene über Kreuze im Schulzimmer oder Kopftücher auf diese Weise rekonstruiert und verständlich gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit Objekten kann so vielleicht einen Beitrag zur Versachlichung solcher zuweilen mit grober Rhetorik geführten Auseinandersetzungen leisten, um das klafki'sche Postulat aufzunehmen, wonach sich Unterricht mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen beschäftigen soll (Klafki, 2007, S. 56–69).

Mit dieser kurzen Bestimmung wird ersichtlich, dass ein Unterricht mit religionsbezogenen Objekten das Potenzial hat, Weltverstehen zu fördern, grundlegende Züge von Religion zu erschliessen und an den Bildungszielen der Gesellschaft anzuknüpfen. Ein solcher kann deshalb als bildungsrelevant bezeichnet werden.

3 Objekte in religionsdidaktischen Ansätzen

Das Potenzial religionsbezogener Objekte für den Unterricht ist in der christlichen Religionsdidaktik schon vor längerer Zeit entdeckt worden. Zwei Ansätze wurden dabei breit rezipiert, die sich religionsbezogener Objekte bedienen, wenn auch nicht darauf beschränken: die Symboldidaktik und der Gabe-Ansatz, besser bekannt unter dem programmatischen Titel „A Gift to the Child“. Sie werden in aller Kürze dargestellt und auf ihr Potenzial für den religionskundlichen Unterricht befragt.

⁴ Das Deutschschweizer Schulsystem ist in drei Zyklen eingeteilt, wobei die Zyklen 1 und 2 je vier Schuljahre, der Zyklus 3 drei Schuljahre umfasst.

Wenn hier von religionskundlichem Unterricht, Religionskunde oder einer religionskundlichen Didaktik die Rede ist, dann impliziert dies ein Fachverständnis, das durch folgende Kriterien gekennzeichnet ist (Helbling, 2011; Bleisch et al., 2015):

- Bekenntnisunabhängigkeit: Der Unterricht wird vom Staat angeboten und richtet sich an alle Schüler_innen. Ein Bekenntnis ist weder Ausgangspunkt, Zentrum noch Ziel des Unterrichts.
- Sozial- und kulturkundliche Didaktik: Religion wird als ein Aspekt der sozialen Welt verstanden, der kulturkundlich erschlossen wird.
- Allgemeinbildung: Der Unterricht entspricht Kriterien der Allgemeinbildung wie der Förderung des Weltverstehens, des kritischen Vernunftgebrauchs und der Mündigkeit.

3.1 Symboldidaktische Ansätze

Die Symboldidaktik (vgl. im Folgenden die Überblicke bei Bucher, 1990; Mahling, 2010; Zimmermann 2015; Riegger, 2020), die der deutschsprachigen katholischen und evangelischen Religionspädagogik entstammt, besteht aus unterschiedlichen Ansätzen, die sich in einigen Aspekten voneinander unterscheiden, insbesondere in ihrem Symbolverständnis und im Lernziel. Was sie eint, ist ihr Bezug zur Semiotik, der Lehre von Zeichen und ihrem Gebrauch. Ein Symbol-Zeichen – in der Symboldidaktik werden darunter nicht ausschliesslich Objekte verstanden – wird darin verstanden als ein bedeutungsreiches Zeichen, dem der Nutzer oder die Nutzerin eine bestimmte Bedeutung und Erfahrungsinterpretation entnimmt. Ihre denotative Ausprägung (bezeichnend, hinweisend) wird von ihrer konnotativen Ausprägung (mitschwingend, verweisend) unterschieden. Ein Symbol ruft Erfahrungen wach und bietet Sinn an. Allerdings ist dies nicht so zu verstehen, als ob ein Symbol eine aktive Wirkmacht hätte. Vielmehr werden Symbolisierungen als Kommunikationsprozess verstanden, in dem das Symbol eingebunden ist, und dessen Symbolhaftigkeit von einer Gemeinschaft mit derselben Erfahrung getragen wird. Zum persönlich bedeutsamen Symbol wird es nur, wenn eine Person diese Erfahrung teilt und das Symbol als bedeutsam für sich interpretiert (Riegger, 2020, S. 257).

Hubertus Halbfas (1982) geht in seinem Buch „Das dritte Auge“ davon aus, dass Religion sich vor allem in Symbolen zeige und nicht in abstrakten Begriffen. Er baute deshalb ein umfangreiches Unterrichtswerk darauf aus, mit Symbolen zu arbeiten und das metaphorische Denken zu schulen oder, wie er es selbst formulierte, mit einer religiösen Sprachlehre den inneren Symbolsinn der Menschen (das sogenannte „Dritte Auge“) zu entwickeln. Dabei geht es ihm nicht in erster Linie darum, Symbole zu erklären, sondern sie zu erleben, um dadurch symbolfähig zu werden. Ohne selbst eine genaue Definition zu geben, so scheint Halbfas eine archetypische Auffassung von Symbolen zu haben: sie scheinen universal zu sein und in sich eine Bedeutung zu haben.

Der evangelische Religionspädagoge Peter Biehl konzipiert seine gewichtige und theologisch kundige Symboldidaktik (Biehl, 1989; 1999) als Theologie der Symbole und verfolgt eine Einführung in die christliche Symbolsprache, die er mit den Symbolisierungen von Kindern und Jugendlichen und deren gesellschaftlichem Umfeld in einen Bezug bringen will. Symbole haben dann die Funktion einer Brücke zwischen Lebenswelt und Theologie, wie z. B. das Kreuz, welches auf die Theologie der Auferstehung verweist oder auf Lasten, die auf Jugendlichen liegen. Ob sie für jemanden persönlich zum Symbol werden, bleibt für Biehl hingegen offen. Er plädierte für einen kritischen Umgang mit Symbolen, um nicht jedem Zeichen oder Objekt eine tiefere Bedeutung zu unterstellen. Mit diesem Ansatz soll eine einseitige Option für Bibel- oder Schüler_innenorientierung aufgelöst werden, mit dem Ziel, den christlichen Symbolschatz zu durchdringen und in einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen zu setzen.

Im Gegensatz zu Halbfas und Biehl verzichtet der evangelische Religionspädagoge Michael Meyer-Blanck auf den Begriff des Symbols und setzt ihm ein Zeichenverständnis gegenüber, worin Zeichen nicht aus sich heraus für bestimmte Bedeutungen stehen, sondern solche Bedeutungen von Menschen in einem kommunikativen Prozess erst geschaffen werden (Meyer-Blanck, 1995). Damit unterstreicht er den sozialen Konstruktionsprozess, dem Symbolbedeutungen unterliegen. Im Unterricht soll deutlich werden, welche Individuen oder Gruppen welche Zeichen mit welcher Absicht verwenden. Die Zeichen stehen demnach nie ausserhalb ihres Gebrauchs, sondern immer in einem bestimmten kulturellen, unter Umständen religiösen Handlungs- und Kommunikationskontext. Ob Schüler_innen an diesem partizipieren, bleibt hingegen offen.

Eine Stärke der Symboldidaktik liegt in der Verschränkung von Sach- und Schüler_innenorientierung. Auf der Sachebene wird mit dem Symbolbegriff ein Merkmal von Religion, nämlich der Verweis von Zeichen, Objekten usw. auf eine metaphysische Dimension, bewusst gemacht. Dass dieser Verweischarakter keineswegs ein exklusives

Merkmal von Religion ist, sondern auf andere gesellschaftliche Systeme wie der Politik oder der Kunst ebenso zutrifft, verbreitert die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Schüler_innen. So verweist auch ein Pokal der Fussball-EM auf geistige und emotionale Dimensionen wie Sieg, Stolz, Freude usw. Gleichzeitig wird mit dem Anspruch, über die Symbole die religiöse Sprachfähigkeit der Schüler_innen zu fördern, die Bekenntnisunabhängigkeit herausgefordert.

Kritisch zu sehen ist ein Symbolbegriff, der quasi-objektive Bedeutungen unterstellt. Denn selbst wenn, wie dies bei Halbfas Programm der Fall ist, Symbole aus verschiedenen Religionen verwendet werden, so bringt doch die Annahme, dass Symbole universal oder archetypisch seien, eine vereinnahmende Note mit sich, die unter post-kolonialer Prämisse nicht haltbar ist. Genau dies wird vermieden, wenn man nach Meyer-Blanck beim Kommunikationskontexts ansetzt und diesen kulturkundlich erschliesst. Damit zielt der Ansatz auf die fachlich-kognitive Dimension des Lernens. Demgegenüber vermag die ästhetische Anlage der Symboldidaktik, dass nämlich die Objekte usw. zunächst sinnlich wahrgenommen werden müssen, die ästhetischen Dimension der Religion (vgl. Mohn, 2012) und des Lernens anzusprechen (vgl. Gärtner, 2008). Bucher (1990) bemängelte an Halbfas Unterrichtsansatz zudem, dass die individuellen und entwicklungspsychologisch bedingten Vorstellungen der Kinder missachtet werden, da Kinder erst ab einem bestimmten Alter fähig seien, hinter Zeichen oder Objekten eine verborgene Botschaft oder Wahrheit zu finden (Bucher, 1990, S. 383).

3.2 „A Gift to the Child“

Ein didaktischer Ansatz, der religionsbezogene Objekte dezidiert zum Ausgangspunkt macht, bildet John Hulls „A Gift to the Child“ (Hull, 1996; 2000), der im Kontext des englischen *multi-faith-approach* entstanden ist. Dieser wurde im deutschsprachigen Raum breit rezipiert (vgl. Meyer, 1999; Sajak, 2010) und auch in die bekenntnisunabhängige Didaktik eingeführt (Jakobs, 2011, S. 81–86). Hull propagiert den Ansatz insbesondere für die Vorschul- und frühe Primarstufe und grenzt ihn vom systematischen Weltreligionen-Ansatz und dem typologisch-vergleichenden Ansatz zwischen Religionen ab, bei denen er intellektuelle Überfrachtung befürchtet (Hull, 2000, S. 159). Ein solcher Unterricht könnte die Schüler_innen überfordern und das Thema Religion zu sehr von ihrer Lebenswelt abkoppeln. Demgegenüber sei der Gabe-Ansatz durch die Objekte nicht nur sinnlich anregend, sondern erfahrungsbezogen ausgerichtet. „Tatsächlich geht es bei dieser Art des Unterrichts weniger darum, das Verständnis des Kindes für religiöse Phänomene zu fördern, als vielmehr diese Phänomene für die allgemeine Entwicklung des Kindes fruchtbar zu machen“ (Hull, 2000, S. 152). Angestrebt wird daher ein persönlicher, sozialer, spiritueller und geistiger Gewinn. Zu den eingesetzten Numena, wie die Objekte in Anlehnung an Rudolf Ottos Begriff des Numinosen genannt werden (Otto, 1920), zählt Hull neben Objekten auch Töne, Personen oder ausserweltliche Entitäten (wobei eigentlich deren Darstellung gemeint ist). Die Auswahl der Gaben ist dabei ein didaktischer Entscheidungsprozess, der sich an folgenden Kriterien orientiert:

- Das Item soll eine „charakteristische und selbstständige Stellung im Leben und Glauben einer Religionsgemeinschaft“ aufweisen;
- von ihm soll eine „numinose Kraft ausgehen, es soll ein Gefühl von Heiligkeit oder Verehrung hervorrufen“;
- „den Kindern etwas geben können“, also einen Bildungswert haben (Hull, 2000, S. 145).

In vier Phasen setzen sich die Schüler_innen nun mit dem Objekt auseinander, wie Hull anhand einer Ganesha-Statue erklärt:

- Innere Beteiligung: Den Schüler_innen wird eine Ganesha-Statue zunächst mit einem Tuch verhüllt präsentiert und dieses dann schrittweise entfernt, wobei sie beschreiben und raten, was dabei zum Vorschein kommt. Dies soll Neugierde wecken und auf die Auseinandersetzung mit dem Objekt vorbereiten (Hull, 2000, S. 145).
- Exploration: Nun sollen die Schüler_innen das Objekt sorgfältig untersuchen. Die Lehrperson lenkt die Wahrnehmung durch anregende Fragen (Hull, 2000, S. 148).
- Kontextualisierung: Ganesha wird nun in den Zusammenhang seiner religiösen Verehrung gestellt. Die Statue wird in einem Schrein mit Kerzen, Rosenblättern und Apfelstücken gezeigt. Dadurch soll eine Distanzierung vom Objekt ermöglicht werden, nachdem zunächst eine gewisse Nähe hergestellt worden ist (Hull, 2000, S. 148–149).

– Reflexion: Zuletzt sollten die Schüler_innen einen Zusammenhang zwischen Objekt und ihrem Leben finden. So schlägt Hull vor, dass die Schüler_innen nach dieser Auseinandersetzung mit Ganesha Tiermasken anziehen und begründen sollen, warum sie jetzt gerade dieses Tier sein wollen. Im Zusammenhang mit dem islamischen Gebetsrufs werden sie gebeten, sich dazu zu äussern, welche Botschaft sie von einem hohen Turm rufen würden. Es geht dabei um eine analoge Adaption des Objekts oder seiner Funktion in den Erfahrungshorizont der Schüler_innen (Hull, 2000, S. 149–150).

Ein zentrales Anliegen Hulls ist die Doppelbewegung von Annäherung und Distanzierung, denn es sei das Recht jedes Kindes, sich vom Objekt und seines Gebrauchs wieder zu distanzieren. Es geht ihm daher nicht um die Übernahme religiöser Überzeugungen, sondern um die pädagogisch motivierte Beschäftigung mit den Objekten. Als „Gabe“ werden daher nicht die Objekte selbst verstanden, sondern das, was die Auseinandersetzung mit ihnen zu bieten hat: wahrnehmen, erkunden, kontextualisieren, reflektieren (Hull, 2000, S. 152–154). Diese Tätigkeiten können als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verstanden werden.

Durch seinen sehr klaren Ablauf erscheint der „Gift to the Child“-Ansatz als überaus praxistauglich. Die sorgfältige Wahrnehmung, die der erste und zweite Schritt anstreben, unterstützt das ästhetische Lernen, was zweifellos ein wichtiger Aspekt der Allgemeinbildung ist. Der Schritt der Kontextualisierung seinerseits zeigt, dass Objekte nicht isoliert betrachtet, sondern in ihren Zusammenhang eingebettet werden sollen. Hier wäre zu ergänzen, dass religionsbezogene Objekte selten in einem einzigen Kontext, sondern häufig in verschiedenen Kontexten stehen, was ihre Bedeutung verändert (siehe das Beispiel der Buddha-Statue und des Miswak).

Neben dieser sachlichen Relevanz trägt „A Gift to the Child“ den Konstruktionen der Schüler_innen ebenfalls Rechnung. Der erste Schritt mag Interesse wecken, der zweite die Neugierde befriedigen und der letzte Schritt funktionale Äquivalente in der eigenen Welt entdecken. Sitzberger (2019) präzisiert dazu, dass dem, was die Objekte bei den Schüler_innen auslösen (er erwähnt die Erinnerung an einen Zoobesuch im Zusammenhang mit Ganesha oder politische Debatten rund um den Hidschab), im Unterricht Platz eingeräumt werden soll. Wenn er dabei von der Macht der Objekte spricht, dann weniger im Sinne einer Handlungs- und Wirkmacht der Objekte selbst, sondern eher im Sinne einer Wirkung, die in Menschen durch die Objekte erzeugt werden. Diese können vielfältig sein, weshalb Sitzberger festhält: „Je komplexer sich ein Artefakt gestaltet, je mehr Verknüpfungsoptionen es enthält, desto mehr kann der/die BetrachterIn in unterschiedliche Richtungen denken und eigene Netzwerke knüpfen“ (Sitzberger, 2019, S. 161). Allerdings scheinen diese analogen Verbindungen zur Lebenswelt allzu sehr vom Objekt wegführen.

Kritisch ist auch der letzte Schritt zu sehen. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden geben Anlass zur Befürchtung, dass dieser anfällig ist für Missverständnisse. Direkte Übertragungen auf das eigene Leben im Sinne von „Was bedeutet Buddha für dich?“ entsprechen kaum seiner Intention. Auf diese Weise wird Bedeutung unterstellt, wo eine solche nicht notwendigerweise existiert, schon gar nicht, wenn es sich um Objekte ausserhalb der eigenen Sozialisation handelt. Eine Heugabel oder ein Einrad mag für einige relevant und bedeutsam sein, für das Gros einer Klasse womöglich nicht. Dasselbe dürfte für zahlreiche religionsbezogene Objekte gelten. Welche Bedeutung soll Buddha denn für jene Schüler_innen haben, die bislang kaum damit in Berührung gekommen sind? Lebensweltbezug – mit Kahlert verstanden als Bezug auf die „vor- und ausserschulischen Erfahrungen“, der durch die Auseinandersetzung mit der Sache jedoch wiederum „den Horizont eigener bisheriger Erfahrungen und Sichtweisen überschreitet“ (Kahlert 1998, S. 69) – bleibt oberflächlich und künstlich, wenn Schüler_innen einfach etwas erfinden, um der Aufgabe Genüge zu tun. Bei unbedachtem Vollzug dieses Schrittes besteht ausserdem eine gewisse Gefahr des Zwangs zu religiösen Positionierungen, was im Widerspruch zur Bekenntnisunabhängigkeit stehen würde. Zumindest für Eltern muss es irritierend sein, wenn ihr Kind einem Objekt und seinen dahinter liegenden Bedeutungen aus einer Religion, in die es nicht sozialisiert worden ist, eine Relevanz für sein Leben geben muss.

Für einen religionskundlichen Unterricht ist zudem das Auswahlkriterium, wonach dem Objekt eine numinose Kraft eigen sein und er ein Gefühl von Heiligkeit oder Verehrung evozieren soll, problematisch. Zur Verdeutlichung: Rudolf Otto hat den Begriff zunächst als den konstituierenden Kern jeder Religion beschrieben. „Das, wovon wir reden und was wir versuchen wollen einigermaßen anzugeben, nämlich zu Gefühl zu bringen, lebt in allen Religionen als ihr eigentlich Innerstes und ohne es wären sie gar nicht Religion“ (Otto, 1920, S. 6). Er erläutert sodann, dass dieses Numinose „religiöse Erregtheit“, „feiernde Andacht“ und „Ergriffenheit“ auslöse (Otto, 1920, S. 8), schränkt allerdings ein, dass dies nicht bei allen Menschen der Fall sei. Dies im Unterricht vorauszusetzen oder so zu tun, als ob eine solche Ergriffenheit notwendig für den Lernprozess sei, ist für einen bekenntnisunabhängigen Unterricht fragwürdig. Viel wichtiger ist, dass kein marginaler oder gehaltloser Objekt gewählt wird und ihn die Schüler_innen interessant finden.

4 **Material religion** und dessen Potenzial für Religionskunde

Als zweiter Streifzug wird nun der fachwissenschaftliche Ansatz *material religion* oder „Materiale Religion“ vorgestellt, der Objekte zum Ausgangspunkt für das Verstehen von Religion nimmt. Dieser Ansatz wird einerseits in die didaktische Diskussion eingeführt und andererseits als Verbindungsglied zwischen Religionswissenschaft und bisherigen didaktischen Ansätzen verstanden.

4.1 Der fachwissenschaftliche Ansatz von *material religion*

Der sogenannte *material turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften ab den 1990er-Jahren hat die Aufmerksamkeit für die Sachkultur menschlicher Existenz ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses gestellt (Prohl, 2012). Objekte, Praktiken, Räume, Körper, alles also, was sich materialisiert, wird zum Gegenstand der Forschung. Mit diesem sehr weit gefassten Begriff des Materialen findet eine Verlagerung weg von immateriellen Aspekten der sozialen und kulturellen Welt statt, die sich in Ideen, Überzeugungen und geistigen Konzepten äussert. Die Hinwendung zur materialen Kultur geschieht auf der Basis eines veränderten Wirklichkeitsbegriffs im 19. Jahrhundert. Die Sammelleidenschaft von Archäologie, Anthropologie und Naturforschung sowie die Entstehung der Museen zeigen dieses Interesse an Materialität eindrücklich. Man ging damals davon aus, dass diesen Dingen ein Mehrwert eigen ist, der über den Rohstoff hinaus Informationen in sich trägt.

Dieser Perspektivenwechsel wurde im *material turn* hinsichtlich so disparater gesellschaftlicher Teilbereiche wie Finanzen, Kunst und Religion vollzogen (Miller, 2005). Religion wird darin nicht primär über deren geistige oder spirituelle Qualitäten erschlossen, sondern über das, was sich materialisiert und sichtbar wird. Morgan erläutert: „To study religious material culture is to study how people build and maintain the cultural domains that are the shape of their social lives“ (Morgan, 2017, S. 15). Ähnlich formuliert Prohl: „Der Ansatz der Materialen Religion fragt dazu nach den Mitteln und Strategien, mit denen in religiösen Traditionen, unter Verwendung verschiedener sinnlicher Bedeutungsträger, Religion erfahrbar gemacht wird“ (Prohl, 2012, S. 382). Im Zentrum steht die religiöse Sachkultur, die bei der Ausübung, Kreation und Pflege von Religion eine Rolle spielen. Dies können Objekte, Kleider, Bilder, Räume, Gebäude und Körper sein. Untersucht wird nicht in erster Linie ihre Bedeutung, sondern ihr Gebrauch (Prohl, 2012, S. 384). Plate (2015) schreibt in der Einführung zum Kompendium „Key Terms in Material Religion“:

To get to the heart of religious activities, we have to begin beyond what we usually think about when we think about religion. [...] Religious traditions themselves originate and survive through bodily engagements with the material elements of the world. (Plate, 2015, S. 3)

Plate stellt dabei in Abrede, dass vorab existierende Ideen materielle Form annehmen würden. Vielmehr würden Ideen, Glauben und Lehren in der materiellen Realität entstehen, was allerdings kaum zu belegen sein dürfte. Um den Ansatz auf eine Definition zu bringen, erläutert Plate: *material religion* untersuche 1. die Interaktion zwischen menschlichen Körpern und physischen Objekten, wobei diese 2. vor allem durch sinnliche Wahrnehmung und 3. in bestimmten Räumen und Zeiten geschehe, 4. mit der Absicht der Orientierung oder Desorientierung⁵ von Gemeinschaften oder Individuen, die 5. in Bezug stehe mit den Regeln und Strukturen (*stricture and structure*) religiöser Traditionen (Plate, 2015, S. 4). Sie in den Zusammenhang zur nicht-religiösen materialisierten Welt zu stellen, ist dabei gewollt.

Nach Sonia Hazard (2013) besteht bislang allerdings kein Konsens darüber, was Materialität ist oder tut. Sie unterscheidet in ihrer Analyse drei Ansätze (Hazard, 2013, S. 58). Im ersten Ansatz werden Dinge als Symbole verstanden, die primär Träger von Bedeutung und Ideen wie Glaubenssätze, Werte, Weltbilder und Einstellungen sind. Objekte haben demnach nur jene Bedeutung, die ihnen gegeben wird. In einem zweiten Ansatz werden Objekte als Mittel der Normierung verstanden, die durch Gesetz, familiäre Erwartungen, Erziehung usw. gestaltet werden. In diesem Verständnis wirken Dinge auf Menschen in dem Sinne, dass sie ihr Verhalten, im religiösen Zusammenhang ihre Frömmigkeit, regulieren. Ein Beispiel dazu wäre das Knien auf einer Kniebank während einer katholischen Messe. Man kann das Knien als Ausdruck der Frömmigkeit und des Glaubens deuten. *Material religion* sieht darin eine Praxis, die das Subjekt erst dazu bringt, sich fromm zu verhalten, ungeachtet dessen, ob die Person dies auch so empfindet. Damit wird in einer kritischen Weise die Frage der Macht in der Religion gestellt. Und der dritte Ansatz verbindet Objekte mit menschlicher Erfahrung und Bewusstsein, ist also phänomenologisch ausgerichtet. Religion wird darin als etwas verstanden, was empfunden wird. Woraus ein Objekt besteht oder wie es entstanden ist, spielt dabei weniger eine Rolle.

⁵ Objekte können beiderlei auslösen, wie uns dies z. B. Landkarten oder Verkehrszeichen vor Augen führen. Sie können uns helfen, den Weg zu finden oder uns auch verwirren. Es ist überdies eine Frage der Wertung, ob man die Absicht als orientierend oder desorientierend einstuft. Vgl. dazu beispielsweise die Debatten über Kreuze im Klassenzimmer.

Alle drei Ansätze, so Hazard, verstehen Dinge als auf den Menschen zugeordnet: „The symbolic approach asks what material signs mean for us; an emphasis on disciplinary power asks how we are constituted by that power; phenomenologists seek to know how things impact our lived experience“ (Hazard, 2013, S. 63). Der Fokus liegt dabei auf dem Menschen, was gemäss Hazard das Sichtfeld einschränkt. Sie plädiert deshalb für eine erhöhte Aufmerksamkeit für das, was zwischen Objekten und Subjekten passiert und benutzt dazu mit Rückgriff auf Latours *Actor-Network-Theory* (Latour, 2005) den Begriff der *assemblage*: „The key characteristic of assemblages is that each of their elements affects or modifies their other elements, so that no secure relation of subordination or superordination can be maintained within them“ (Hazard, 2013, S. 65). Menschen und Objekte beeinflussen sich gegenseitig, sie sind daher nicht in einer Rangfolge zu sehen. Nehmen wir das Beispiel Geld: Es wurde als ein handliches Zahlungsmittel eingeführt, das den Tausch von Waren vereinfacht; Geld beeinflusst nun wiederum unser Verhalten: wir stecken es in ein Portemonnaie, wir waschen uns aus hygienischen Gründen nach der Berührung die Hände, jemand bittet um Kleingeld usw. Diese gegenseitige Beeinflussung von Objekten und Menschen kann wahlweise auch anhand von Regenbogenfahnen, Halloweenkürbissen oder Bindis durchgespielt werden.

In Hazards Verständnis ist *material religion* daher ein Forschungsansatz, der die Produktion, den Gebrauch, die Veränderung materialer Religion erforscht mit einer besonderen Aufmerksamkeit für diese Wechselwirkung von Material – Akteuren – Umwelt. Anders als im symbolischen Zugang wird Material nicht ausschliesslich als Botschaftsträger verstanden; anders als im Machtansatz wird Material nicht lediglich auf deren normierende Funktion festgelegt; und anders als in einer phänomenologischen Konzeption wird Material nicht ausschliesslich dann als bedeutsam verstanden, wenn sie die religiöse Erfahrung der Rezipienten prägten. „They have a wide range of powers“, so Hazard (2013, S. 69), wobei diese Kraft wiederum nicht im Sinne einer *agency* zu verstehen ist. Anders als bei Prohl wird die Wirkung von religionsbezogenen Objekten daher nicht auf die Vermittlung religiöser Tradition reduziert. Damit wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die Objekte aus dem religiösen Rahmen lösen und in andere Kontexte übertragen werden können (vgl. die bereits erwähnten Buddha-Statuen oder den Miswak).

Peter J. Bräunlein (2011) sieht für das in der Religionswissenschaft übernommene Interesse am Materialen eher einen *iconic turn*, eine Hinwendung zum Bildhaften, verantwortlich (S. 49). Gründe dafür sieht Bräunlein in der langen Tradition der Religionswissenschaft als Sprach- und Textwissenschaft, in der Religionsphänomenologie, die am immateriellen Heiligen interessiert war und in der Grenzziehung zwischen Religion und Magie, wobei der Magie alles Materielle und Körperliche zugeschrieben wurde, während Religion dieses doch gerade transzendierte (S. 47–48). So rücken Dinge zunehmend ins Zentrum. Sie gelten nicht primär als Illustration unsichtbarer Lehrinhalte oder mystischer Erfahrungen, sondern ermöglichen Einblicke in Lebenswirklichkeiten von Menschen und Material. Bräunlein orientiert sich dabei an einem Vorschlag der Volkskundlerin Gudrun M. König, wonach materiale Kultur aus der Perspektive der Sammelnden, der Historiker_innen, der Ethnologen_innen, der Illustrator_innen und der Theoretiker_innen betrachtet werden könne (König, 2003). Dieser vielperspektivische Zugang würde es ermöglichen, die Vielfalt und Materialität des Einzelstücks sowie seinem vielseitigen Beziehungsnetzwerk zu erschliessen.

Ein weiterer Aspekt wurde von Tim Hutchings und Joanne McKenzie (2017) in die Diskussion eingebracht. Nach ihnen folgt *material religion* dem Lebenszyklus von Objekten in den Schlüsselphasen Produktion, Klassifikation und Verbreitung. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Produktion: Woraus ist ein Objekt gemacht, wie wurde er designt und wie wurde er hergestellt?
- Klassifikation: Welche Funktion hat das Objekt, welcher Kategorie gehört er an und inwiefern reproduziert oder adaptiert er ältere Stile und Materialien?
- Zirkulation: Wie gehen Menschen mit dem Objekt um, welche Empfindungen haben sie dabei, welche körperlichen Äusserungen, welche Werte und Bedeutungen erzeugt das Objekt? (Hutchings & McKenzie, 2017).

Mit bemerkenswerter Konsequenz deklinieren die Autorinnen des als Einführung in die Religionswissenschaft konzipierten Bands „Sichtbare Religion“ zentrale Themen der Religionswissenschaft anhand visueller Religion durch (Fritz et al., 2018), ohne sich ausschliesslich im Ansatz der Materialen Religion zu verorten. Anhand von Werbeplakaten, Architektur, Fotografien, Gemälden, Zeichnungen, Statuen, Altären, Gerätschaften, Spielen und Fundgegenständen, TV-Serien, Filmen, Blogs, Websites usw. wird die Vielfalt visueller Religion sichtbar gemacht und der wissenschaftliche Blick erweitert (S. 5–6). Indem Objekte unter den Facetten Produktion, Rezeption, Regulierung, Repräsentation und Identität analysiert werden, entsteht eine breite Sicht auf die Interaktion zwischen Menschen und Material. Fritz et al. (2018) erschliessen dadurch zentrale Themen der Religionswissenschaft wie Weltbilder, Transzendenz, Normativität, Macht, Gemeinschaft, Identität sowie Tradition und Innovation.

Neben einer Vielzahl von Forschungsbeiträgen hat der Ansatz der Materialen Religion mit dem Metzler Lexikon Religion (Auffarth, Bernard & Mohr, 2005) ein ganzes Nachschlagewerk und mit der „Zeitschrift Material Religion: the Journal of Objects, Art and Belief“ (gegründet von David Morgan, Birgitt Meyer, Crispin Paine) seit 2005 auch ein prominentes Publikationsorgan hervorgebracht. Dies zeigt, dass sich der Ansatz als ein eigener Forschungszweig etabliert hat.

Gegen den Ansatz wird allerdings auch Kritik vorgebracht. Neben der schon erwähnten Befürchtung einer Neuaufgabe des phänomenologischen Ansatzes (Cotter & Robertson, 2016) werden kolonialistisch motivierte Gegensätze (zivilisiert – primitiv, modern – vormodern, aufgeklärt – abergläubisch), Dekontextualisierung, Fetischismus und Musealisierung befürchtet (Bräunlein, 2011). Zustimmend ist hingegen die Feststellung gemeint, Religion manifestiere sich immer in Materialität, weshalb *material religion* eine Tautologie sei, was Coleman (2009) zum Schluss kommen lässt, dass es eben gerade notwendig sei, Materialität entsprechend zu würdigen, indem man sie erforscht.

4.2 Potenzial für die Fachdidaktik Religionskunde

Material religion geht es also um „Dinge“, die bei der Ausübung, Kreation und Pflege von Religion eine Rolle spielen oder sich davon abgelöst und in eine neue Rolle eingefügt haben. Sie verfolgt die Produktion, Gebrauch, Veränderung der materiellen Religion sowie Wechselwirkung von Dingen, Akteuren und Umwelt. Dabei wird diesen Dingen zwar keine *agency*, also kein Wille oder die Fähigkeit etwas zu bewirken, zugeschrieben (anders dagegen Gosden, 2005), wohl aber einen Einfluss auf das menschliche Handeln.

Für die Fachdidaktik Religionskunde scheint der Ansatz einiges an Potenzial aufzuweisen. Vier Aspekte sind zu nennen:

1. Der Fokus auf materiale Kultur – in diesem Beitrag fokussiert auf Objekte – stellt einen anschaulichen Zusammenhang zwischen Religion und der vom Menschen gemachten Welt her und damit zur Lebenswelt der Schüler_innen. Auf diese Weise können bekannte und weniger bekannte Figuren, Gerätschaften, Devotionalien oder Kleidung mit religiösem Bezug erschlossen und mit der sonstigen materialen Kultur in Beziehung gesetzt werden: Religiöse Gewänder im Verhältnis zu Kleidung, sakrale Gerätschaften zu Haushaltsgegenständen, sakrale Kunst zu anderer Kunst. Damit kann zudem eine Brücke zu anderen sachunterrichtlichen Perspektiven sowie zu den gestalterischen Fächern hergestellt werden.
2. Die Analysezugänge von *material religion* sind mehrdimensional. Durch die Beschäftigung mit Produktion, Gebrauch, Veränderung und Wechselwirkung werden Dinge in seinem Kontext resp. in seinen Kontexten betrachtet. Didaktisch gesehen kann die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen zu einem breiteren Verständnis eines Objekts beitragen.
3. Das Mensch-Artefakt-Gefüge, das dem Ansatz zugrunde liegt, macht den Einfluss von Objekten auf die soziale Welt und von Menschen geteilte Überzeugungen sichtbar. Diese Interaktion von Menschen und Objekten ist dynamisch und beobachtbar. Unsichtbare Aspekte dieser sozialen Wirklichkeit wie Glauben, Macht, Frömmigkeit, Normierung, Tradierung usw. erhalten dadurch eine Form.
4. Zu guter Letzt können anhand von Objekten sowohl Religionsgemeinschaften, bestimmte Dimensionen wie z. B. Feste, religiöses Erleben von Individuen, mediale Debatten, individuelle Lebensstile, öffentliche Spuren, kulturelle Einrichtungen oder populärkulturelle Zitate gleichermassen erschlossen werden. Durch den materialen Zugang erhält die Auseinandersetzung einen hohen Konkretionsgrad.

Allerdings kann ein Forschungsansatz aus einer Fachwissenschaft nicht einfach auf den Unterricht übertragen werden. Die Vielschichtigkeit und Komplexität von *material religion* steht zudem in einer gewissen Spannung zum 45 Minuten-Takt der Lektionen. Entscheidend ist daher, welche Impulse der Ansatz für den Unterricht geben kann.

5 Didaktische Überlegungen: Objekte können mehr

Religion in einer globalisierten, pluralen und individualisierten Gesellschaft ist vielschichtig geworden. Dies lässt sich an Objekten sehr gut zeigen: Sie wandern rund um den Globus; sie werden in neue Kontexte gesetzt und sie werden von unterschiedlichen Menschen zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht. Diesen nachzugehen, könnte das Verständnis für Religion in unserer Gesellschaft fördern. Dazu ein Beispiel: Seit vielen Jahren sind die aus dem Himalaya stammenden Gebetsfahnen an Balkonen, Häuserfassaden, Schulhöfen, Alpen und Bergspitzen zu sehen.

Es gibt sie in zahlreichen Geschäften und Online-Shops zu kaufen. Manche Mitbürger_innen mit Wurzeln in Tibet hängen die Fähnchen neben der tibetischen Flagge auf, die ihrerseits als Protest gegen China gilt. Eine Kirchgemeinde begeht ihr Jubiläum, indem sie die Bevölkerung mit explizitem Bezug auf die buddhistisch-tibetische Tradition dazu auffordert, Fähnchen zu kreieren, die dann an langen Leinen am Kirchturm befestigt werden (Blaser & Norer, 2021). In einem Forum für Bergsportler_innen bricht eine Kontroverse aus, ob die Fahnen an den Gipfelkreuzen entfernt werden sollen. Sie werden abwechselnd als kultureller Störfaktor oder Bereicherung wahrgenommen (roBerge.de, 2007). In den Gartenlauben und Balkonen dienen die Fähnchen mutmasslich Dekorationszwecken. An den Gebetsfahnen und den erwähnten Kontexten liesse sich nun einiges über Produktion und Vertrieb (Shops), Rezeption (Aufnahme in einen anderen religiösen Kontext), Regulierung (Verhältnis Tibet – China, Umgang mit Pluralität in der hiesigen Gesellschaft), Repräsentation (Protest, Harmonie) und Identität (Verbindung mit Herkunftsland der Familie, Gewinn oder Bedrohung) lernen. Durch die Beschäftigung mit diesen verschiedenen Kontexten, kann die Bedeutung der Gebetsfahnen mehrdimensional erschlossen werden.

Diese Überlegungen erreichen zwar noch nicht die Ebene konkreter Lernaufgaben, dennoch können einige Eckpunkte für den Einsatz von Objekten im Unterricht formuliert werden.

a) Auswahl und Verständnis der Objekte

Im Sinn von *material religion* können religionsbezogene Objekte als Material verstanden werden, das in Gebrauch genommen wird. Diese Sichtweise bietet bereits hinreichend Stoff zum Lernen, ohne dass eine religiöse Qualität oder eine persönliche Bedeutsamkeit zugeschrieben werden muss. Bei der Auswahl eines Objekts scheint das Kriterium des Numens daher wenig relevant, da es für gelingendes Lernen nicht zwingend und schon gar kein Garant ist. Zentraler scheint, dass das Objekt im Sinne des skizzierten Bildungsrelevanz sachlich reichhaltig, gesellschaftlich relevant und lebensweltlich anschlussfähig ist. Damit können nicht nur „klassische“ Objekte der religiösen Praxis berücksichtigt werden, sondern auch periphere, neuartige, assoziierte, verfremdete, popkulturelle Objekte wie Graphic Novels, Werbeplakate, Broschüren usw. Die Unterscheidung zwischen denotativer und konnotativer Ausprägung von Zeichen bleibt hilfreich, um die Verbindung zwischen materialer und sozialer Welt aufzeigen zu können.

b) Lebensweltbezug

Die Kritik Reussers (1991), wonach Fachdidaktiken allzu sehr von den Fachwissenschaften her konzipiert werden, hat an Aktualität kaum eingebüsst. Der problemlösende Aufstieg von der Irritation zum Verstehen und die sich in der Auseinandersetzung mit der Sache eröffnenden Fragen müssen genauso konstituierend sein, wie Fachsystematik und Methoden (Reusser, 1991, S. 204–205). Dieser Mahnung folgend geht es nicht darum, beliebige Objekte zu erforschen. Diese müssen in den Erfahrungshorizont der Schüler_innen und in einen vollständigen Lernprozess eingebettet werden. Gleichzeitig darf ein oberflächlich verstandener Lebensweltbezug nicht dazu führen, von den Schüler_innen zu verlangen, dass sie das Objekt und allfällige Bedeutung in ihrem Alltag vorzufinden hätten (siehe unter 3.2). Ein möglicher Ausweg kann über strukturelle Analogien hergestellt werden. Gibt es in der eigenen Familie, in der Nachbarschaft, bei Freunden religionsbezogene Objekte, die dem eingeführten Objekt ähneln? Gibt es gehaltvolle Objekte, die nicht als religiös aufgefasst werden? Auf diese Weise können hilfreiche Erklärungen gefunden werden dafür, welche Rolle Objekte in der Kommunikation zwischen Menschen und in Bezug auf ihre religiöse Praxis spielen.

c) Denk-, Arbeits-, Handlungsweisen

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Unterricht mit Objekten zahlreiche Denk-, Arbeits-, Handlungsweisen fördern kann: Beschaffenheit wahrnehmen, Beeinflussungen zwischen Objekten und Menschen beobachten, Objekte in ihrem Gebrauch kontextualisieren, normative Absichten und Rezeption unterscheiden und vergleichen, Einfluss auf Identität erschliessen und interpretieren. Objekte sind damit nicht nur attraktive Unterrichtsmittel, sondern auch Anlässe, um sich diese Fähigkeiten anzueignen und sie einzuüben. Zwei Fähigkeiten sollen hier besonders hervorgehoben werden: das ästhetische Lernen und die Kontextualisierung. Sowohl die Symboldidaktik als auch der Gabe-Ansatz wollen die sorgfältige Wahrnehmung und Beschreibung schulen und messen der ästhetischen Bildung der Schüler_innen damit einen hohen Stellenwert bei. Diese Lesefähigkeit kann im Umgang mit Objekten gefördert werden. Indem der Lebenszyklus von Produktion, Klassifikation und Zirkulation religiöser Objekte im Unterricht nachgezeichnet wird, kann die Fähigkeit der Kontextualisierung erlernt werden, eine nach Frank zentrale Komponente religionskundlicher Kompetenz (Frank, 2016). Bereits im „A Gift to the Child“-Ansatz wird in der Phase der Kontextualisierung die sinnliche Wahrnehmung mit religionskundlichem Wissen und auch mit aktuellen Debatten und Nutzungen verbunden. Wenn Objekte sorgfältig kontextualisiert werden, wird man ihrem tatsächlichen, situativen Gebrauch gerecht.

d) Phasen

Mehrere der vorgestellten didaktischen Ansätze operieren mit Phasen, in deren Zentrum die Erschliessung eines Objektes steht (Meyer, 1999; Hull, 1996; 2000). Dies hat eine hohe Plausibilität für die Planung und rhythmisiert den Unterricht, schränkt den Einsatz eines Objekts allerdings erheblich ein. Zunächst wäre daher seine Funktion innerhalb eines vollständigen Lernprozesses zu klären: Bildet das Objekt das Zentrum einer Unterrichtseinheit oder ist es ein Bestandteil unter mehreren? Worauf jedoch nicht verzichtet werden sollte sind die sorgfältige ästhetische Erschliessung und die Kontextualisierung.

e) Objektnetz als Denkfigur

Ein Vorschlag, wie Objekte im Unterricht mehrdimensional erschlossen werden können, gründet auf der Denkfigur des Netzes, in dem ein Objekt verwoben ist. Darin lassen sich die Verbindungen zwischen Objekt und Akteuren oder zwischen Produktion, Rezeption, Regulierung, Repräsentation und Identität darstellen, wie oben anhand der Gebetsfahnen ausgeführt wurde. Mit der mindestens zweidimensionalen Ausdehnung des Netzes lassen sich die historisch-diachrone und die sozialwissenschaftlich-synchrone Dimension gleichermaßen abbilden. Die Auswahl der zu bearbeitenden Aspekte hängt nicht zuletzt vom Ziel des Unterrichts und von der Relevanz für das Verständnis für das Objekt ab. Mit dem Bild des Netzes kann dem Zusammenhang der verschiedenen Aspekte Rechnung getragen und es können Parallelen zu weiteren Objekten aus dem Erfahrungshorizont der Schüler_innen gezogen werden.

6 Fazit

Sinnlichkeit und Konkretheit machen Objekte für den Unterricht attraktiv. Folgt man ihrem Lebenszyklus, so kann Religion in ihrer heutigen Sichtbarkeit und Relevanz erschlossen werden. Didaktische Ansätze wie die Symboldidaktik und der Gabe-Ansatz haben Objekte seit Jahrzehnten dazu genutzt, Ästhetik, Funktion und Bedeutung greifbar zu machen. *Material religion* als ein Forschungsansatz, der die Gegenständlichkeit zum Ausgangspunkt religionswissenschaftlicher Erkundungen macht, vermag das Potenzial dieser Ansätze in ein religionskundliches Unterrichtsverständnis zu überführen und den Erwerb einiger zentraler Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu profilieren. Gerade dann, wenn man den angeleiteten Unterricht mit einer Phase des forschend-entdeckenden Lernens kombiniert, bei dem Schüler_innen eigene Objektnetze knüpfen können.

Deutlich wird hier allerdings auch, dass dies nicht den Lehrpersonen überlassen werden darf, sondern dass dazu Hilfsmittel und best practice-Vorschläge nötig sind. Es wäre überzogen zu meinen, dass in allen Schulstufen Objekte eigenständig erschlossen werden können. Dazu braucht es passende Medien, welche Kontexte, Interaktionen und Gebrauch zugänglich machen. Diese sollen nicht die Möglichkeit eigener Erkundungen einschränken, sondern diese – wo sie denn möglich und stufenangemessen sind – unterstützen.



Über den Autor

Dominik Helbling, Prof. Dr., ist Leiter Fachwissenschaft und Fachdidaktik Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule Luzern. dominik.helbling@phlu.ch

Literatur

- Auffarth, C.; Bernard, J. & Mohr, H. (Hg.) (2005). *Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien*. Heidelberg: Springer.
- Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.) (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Blaser, Y. & Norer, U. (2021). Dem Himmel zutragen. *Pfarreiblatt Katholische Kirche Stadt Luzern* 2, 8. Am 6. Juni 2021 bezogen von: https://mobile.kathluzern.ch/index.php?id=3929&L=2&tx_news_pi1%5Bnews%5D=16312&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=7ea4a053d0731666cbfef9c18333d958
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bräunlein, P. (2011). Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. Ku, ein hawaiianischer Gott in Göttingen. In S. Kurth & K. Lehmann (Hg.), *Religionen erforschen* (S. 43–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, A. (1990). *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien: EOS.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2021). *Entwicklung der Religionslandschaft*. Am 7. Oktober 2021 bezogen von: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.assetdetail.15324943.html>
- Coleman, S. (2009). Material Religion: A Fruitful Tautology? *Material Religion: The Journal of Objects, Art and Belief* 5(3), 359–360.
- Cotter, C. & Robertson, D. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in Contemporary Religious Studies. In C. & D. Robertson (Hg.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (S. 1–20). London: Routledge.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Am 6. Juni 2021 bezogen von: <https://v-fe.lehrplan.ch>
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (2016). *Sakrale Objekte. Im Mittelpunkt religiöser Praxis*. Lausanne. Basel: Edition Agora.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Fritz, N.; Höpflinger, A.; Knauß, S.; Mäder, M. & Pezzoli-Oligiati D. (2018). *Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Gärtner, C. (2008). Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7(1), 158–171.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gosden, C. (2005). What Do Objects Want? *Journal of Archaeological Method and Theory* 12(3), 193–211.
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf: Patmos.

- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf: Patmos.
- Hazard, S. (2013). The Material Turn in the Study of Religion. *Religion and Society* 4(1), 58–78.
- Helbling, D. (2011). „Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele“: Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. *Baustelle Gottesbild. Jahrbuch der Kindertheologie Sonderband* (S. 100–115). Stuttgart: Calwer.
- Hull, J. (1996). A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education* 91(2), 172–189.
- Hull, J. (2000). *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften*. Berg am Irchel: KiK-Verlag.
- Hutchings, T. & McKenzie, J. (Hg.) (2017). *Materiality and the Study of Religion. The Stuff of the Sacred*. London: Routledge.
- Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In K. Schmid (Hg.), *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs* (S. 70–103). Bern: hep.
- Kahlert (1999). Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 8* (S. 67–81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- König, G. (2003). Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In K. Maase & B. Warneken (Hg.), *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkskundlichen Kulturwissenschaft* (S. 95–118). Köln: Böhlau.
- Kohl, K. (2003). *Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte*. München: Beck.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Mahling, R. (2010). *Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik*. Jena: IKS Garamond.
- Meyer, K. (1999). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer-Blanck, M. (1995). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Hannover: Lutherisches Verlags-Haus.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 329–36.
- Miller, D. (Hg.) (2005). *Materiality*. Durham: Duke University Press.
- Mohn, J. (2012). Religionsästhetik: Religion(en) als Wahrnehmungsräume. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 329–342). Berlin: De Gruyter.
- Morgan, D. (2017). Material analysis and the study of religion. In T. Hutchings & J. McKenzie (Hg.), *Materiality and the Study of Religion. The Stuff of the Sacred* (S. 31–49). London: Routledge.
- Otto, R. ([1917] 1920). *Das Heilige*. Breslau: Trewendt und Granier.

- Plate, S. (2015). *A History of Religion in 5½ Objects: Bringing the Spiritual to its Senses*. Boston: Beacon Press.
- Prohl, I. (2012). Materiale Religion. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 379–392). Berlin: De Gruyter.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 9(2), 193–215.
- Riegger, M. (2020). Lernen mit Symbol-Zeichen – Symbolisieren lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 255–265). Stuttgart: Kohlhammer.
- roBerge.de (2007). *Thema: Tibetanische Gebetsfahnen auf europäischen Gipfelkreuzen*. Am 6. Juni 2021 bezogen von: <https://www.roberge.de/index.php?topic=1607.0>
- Sajak, C. (2010). *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. (2., überarb. Aufl.). Berlin: Lit.
- Sitzberger, R. (2019). Die Macht religiöser Artefakte im religiösen Lehr-Lern-Prozess. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27(2), 152–169.
- Stolz, J.; Köhnemann, J.; Schneuwly Purdie, M.; Englberger, T. & Krüggeler, M. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-) Glaubens*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Trevisan, P. (2019). Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektivisches und integratives Fach. In P. Trevisan & D. Helbling (Hg.), *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 23–57). Bern: hep.
- Van Norden, J. (2020). Ist es was Festes? Zur Semantik der Materialität. In S. Barsch, S. & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 49–66). Bielefeld: Transcript.
- Zimmermann, M. (2015). Art. Symboldidaktik. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Doi: 10.23768/wirelex.Symboldidaktik.100018

Durch ästhetische Zugänge religionskundliche Lernprozesse anstossen

Eva Pruschy

Der vorliegende Beitrag beschreibt die aus der Kunst- und Sachunterrichtsdidaktik stammende Methode des ästhetischen Lernens als ertragreiche Möglichkeit, um mit jüngeren Primarschulkindern an religionskundlichen Kompetenzen zu arbeiten. Durch die Präsentation von Religion in ihrer Materialität lässt sich ein religionswissenschaftlich begründeter Religionsbegriff schärfen, durch zielgerichtete Fragen lässt sich mit Schüler_innen an der Wahrnehmungs- und Kontextualisierungskompetenz arbeiten. Schliesslich kann das ästhetische Lernen durch den dialogischen Ansatz einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leisten.

This article describes the method of aesthetic learning, which originates in the didactics of art and science, as a fruitful way to work with younger primary school children on religious studies competencies. By presenting religion in its materiality, a concept of religion based on religious studies can be sharpened, and by asking targeted questions, children can work on their perceptual and contextualization skills. Finally, aesthetic learning can contribute to respectful coexistence in a multicultural society through the dialogical approach.

Cet article décrit la méthode d'apprentissage esthétique issue de la didactique de l'art et des sciences comme un moyen fructueux de travailler avec les jeunes enfants de l'école primaire sur les compétences en matière d'étude des religions. En présentant la religion dans sa matérialité, le concept peut être basé sur les sciences des religions et affûté. Et, en posant des questions ciblées, les enfants peuvent travailler leurs compétences en matière de perception et de contextualisation. Enfin, l'apprentissage esthétique peut contribuer à une coexistence respectueuse dans une société multiculturelle grâce à l'approche du dialogue.

1 Einleitung

Anlässlich einer Moscheeführung im Rahmen eines Einführungsseminars zu Religion und Gesellschaft für angehende Primarlehrpersonen fragt eine Studentin den Guide, was Muslim_innen glauben, wohin die Menschen nach dem Tode kommen. Die Studentin fragt nach Glaubensvorstellungen im Islam. Die Art der Frage lässt auf ein Religionsverständnis schliessen, welches auf Transzendentes gerichtet ist, was in einer säkular geprägten Zeit etwas überrascht. Ob sich die Studentin mit ihrer Frage tatsächlich für *Glaubensaussagen* interessiert und gar mit eigenen Jenseitsvorstellungen vergleichen möchte? Oder möchte sie einfach Interesse am Islam bekunden? Im Kontext einer Moscheeführung wären auch Fragen nach der religiösen Praxis naheliegend, etwa: „Wie trauern Musliminnen um ihre Toten, welche Bestattungsrituale gibt es?“ In diesem Fall würden keine theologischen Positionen abgefragt, sondern das Interesse gälte den gewöhnlichen Menschen. Religiöser Ausdruck würde als etwas Alltägliches wahrgenommen. Darin könnten allenfalls auch Jenseitsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Diese letztere Perspektive, welche die Parameter Kultur und Gesellschaft, Kommunikation und soziales Handeln einrechnet, liegt der soziologisch begründeten Religionswissenschaft zugrunde und wird auch im religionskundlichen Unterricht eingenommen. Die materielle Seite von Religion in Form von Artefakten und Ritualen ist untrennbar damit verbunden (Bräunlein, 2017, S. 25). Im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts soll der, insbesondere vom reformierten Christentum geprägte und in einer säkularen Gesellschaft etwas unreflektierte Religionsbegriff, welcher Glaubensüberzeugungen ins Zentrum setzt, erweitert werden. Mit der Methode des ästhetischen Lernens (Schomaker, 2005) im religionskundlichen Unterricht wird materielle Religion ins Zentrum gesetzt und es kann damit am religionswissenschaftlich begründeten Religionsbegriff gearbeitet werden. Damit geht ein Konzeptwechsel einher, der es Lernen ermöglicht, Religion kulturkundlich zu rahmen und weniger als womöglich irrationales Gedankengebäude oder abzulehnendes Sektierertum wahrzunehmen (dazu auch Willems, 2021; Moore, 2006). Im Folgenden soll zuerst die didaktische Methode des ästhetischen Lernens geschildert werden (Kapitel 2.1.) und danach das Potential, welches sie enthält, um spezifisch religionskundliche Lernprozesse anzuregen (Kapitel 2.2.). Währenddem die Praxis der Methode im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich seit Jahren bewährt ist, stellt die Verknüpfung mit religionskundlichen Konzepten und damit die Beschreibung des Potentials des ästhetischen Lernens für fachliche Lernprozesse ein Novum dar.

Vorab einige Gedanken zum komplexen Verhältnis zwischen fachlicher Perspektive und Fachdidaktik im Rahmen des religionskundlichen Lernens. Das Fach Religionskunde, wie es im Lehrplan 21 umrissen ist, orientiert sich, wie Schulfächer im Allgemeinen, primär an einem Bildungsauftrag. Dieser prägt sich in einer Kombination von lebensweltlicher Perspektive und gesellschaftlichen und fachlichen Anliegen aus (Helbling, 2016). Fachdidaktik ist demnach nicht einfach Anwendungsdisziplin einer Fachwissenschaft (Schmid, 2015, S. 177), sondern richtet sich in erster Linie nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes und der Zugänglichkeit des Lerngegenstandes. Im kompetenzorientierten Sachunterricht bedeutet dies zudem, Anforderungssituationen, hier in Bezug auf Religionen und Kulturen, zu meistern (Helbling, 2015, S. 275). Für einen ersten Überblick definieren wir hier Anforderungssituationen als *religious literacy* (Moore, 2006), als die Fähigkeit, sich in Bezug auf religionsbezogene Phänomene in der Gesellschaft zu orientieren, diese einzuordnen und in entsprechenden Situationen kompetent zu handeln. Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder, Bildungsziele und Kompetenzorientierung sind Rahmenbedingungen von Unterricht. Darin müssen fachliche Konzepte und Methoden eingebettet werden.

Zusätzlich geht das Anliegen des religionskundlichen Unterrichts über die Erreichung fachlicher Kompetenzen hinaus. Schüler_innen sollen Menschen in Bezug auf ihre Lebensgestaltung mit religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen „respektvoll begegnen“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014). Religionskundlicher Unterricht weist also zusätzlich eine wertebildende Dimension auf. Indem er einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leistet, trägt er zu sozialer Nachhaltigkeit bei. Dieses überfachliche Bildungsziel muss in der Fachdidaktik immer mitbedacht werden und wird in diesem Beitrag auch einbezogen.

2 Wahrnehmung als Handlungsaspekt im Sachunterricht und spezifisch im religionskundlichen Unterricht

Katharina Frank (2016) hat im Rahmen des Fachdiskurses in der Schweiz als erste ein Kompetenzmodell für religionskundliches Lernen formuliert. Sie nennt Fähigkeiten und Fertigkeiten für religionskundliches Lernen, welche auch für andere NMG-Perspektiven, wie das historische Lernen, wegleitend sind. Ansgar Jödicke (2020) hat in seiner Keynote anlässlich der Religionskundetagung an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 4./5. September 2020 ebenfalls festgestellt, dass Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, welche sich für die Untersuchung von Religionen als Kulturen eignen, ganz generell für die Untersuchung im Bereich Geisteswissenschaften eingesetzt werden können. Religion ist damit ein Forschungsgegenstand unter anderen.

Im Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz ist das Fach Religionskunde denn auch als eine Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik eingebunden. Fachliche und inhaltliche Kompetenzen werden entlang von Handlungsaspekten, welche „zentrale Facetten der bildungswirksamen Erschliessung der Lebenswelten“ darstellen, entwickelt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Die den Handlungsaspekten zugeordneten Operatoren differenzieren, auf welche Weise in den Perspektiven des Fachs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ die Welt wahrgenommen und erschlossen wird, wie man sich darin orientiert und darin handelt. Lerntheoretisch, erkenntnistheoretisch und pädagogisch begründet, steht die Wahrnehmung idealtypisch am Anfang von Erkenntnis und am Anfang eines Lernprozesses, wobei Wahrnehmung in der Liste der Operatoren im Lehrplan 21 weit gefasst ist: „Erfahrungen sammeln“, „staunen“ und „suchen“ gehören ebenso zur Wahrnehmung wie Sinneswahrnehmungen beschreiben (D-EDK, 2014b).

Die Lerngegenstände des Fachs Religionskunde werden in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) stark entlang des Lehrmittels „Blickpunkt – Religion und Kultur“ (Pfeiffer & Schmid, 2012; Bernet, 2013) definiert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass das Lehrmittel massgeblich von PHZH-Dozierenden geprägt ist. Ich werde mich im Folgenden auf solche Lerngegenstände beziehen. Das Lehrmittel teilt die Lerngegenstände in zwei Kategorien ein. Auf der einen Seite stehen in erster Linie solche mit kulturkundlichem Bezug, in denen Spuren von Religionen vorkommen *können*. Es sind Themen, wie „Gemeinsam essen“, „Namen“, „Begrüssung“, „Geburtstag“, „Bestattung“, also solche, die in der Lebenswelt aller Kinder vorkommen. Dazu gehören auch Aspekte christlicher Feiertage, welche den Schulkalender mitbestimmen. Diese Lerngegenstände ermöglichen das Schärfen von Wahrnehmung im Sinne eines Erkennens, sich Vergegenwärtigens und Differenzierens von Wahrnehmung, in einem forschend-erkundenden oder auch fragend-dialogischen Zugang. Schüler_innen der Unterstufe können als Wahrnehmungsaufgabe zum Thema „Gemeinsam essen“ etwa einen gedeckten Tisch mit einer Lieblingsspeise zeichnen. Werden die Zeichnungen nebeneinandergestellt, zeigt sich die Vielfalt von Esskulturen und

von Möglichkeiten gemeinsam zu essen. Sie können zum Thema „Namen“ der Nachdenkfrage nachgehen, wie es wäre, wenn wir keine Namen hätten. Es bedürfte eines separaten Beitrags, um das Potential an Erkenntnissen in dieser Kategorie zu beschreiben.

In der zweiten Kategorie, die hier näher untersucht werden soll, befinden sich die eng religionsbezogenen Lerngegenstände, also solche, zu denen Präkonzepte sehr unterschiedlich ausfallen. Kinder, welche in einer gewissen Religion sozialisiert sind oder sich in einem multikulturellen Milieu bewegen, können nachvollziehbarer Weise eher auf ein Alltagswissen zurückgreifen als andere. Oftmals handelt es sich im Unterricht um die erste Begegnung mit Divali, Vesak, Rosch Haschana, dem Koran, dem Buddha oder Ganescha, aber auch mit rituellen Seiten von Ostern oder Weihnachten. Bisweilen ist das Argument zu hören, dass Lerngegenstände mit vermeintlich schwachem Lebensweltbezug wieder aus dem Curriculum entfernt werden sollten. Katharina Frank liess Studierende bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erheben, wo sie im Alltag auf Religionen treffen und mit welchen Fragen und Herausforderungen sie in diesen Situationen konfrontiert sind. Genannt wurde ein ganzer Katalog von lebensweltlichen Anforderungssituationen, zu deren Bewältigung religionskundliches Wissen notwendig ist, u. a. beim Essen, bei Festen, beim Reisen, bei Bauten, bei der Kleidung, bei Accessoires, Piktogrammen im öffentlichen Raum, in der Werbung (Frank, 2016, S. 22). Kahlert postuliert in diesem Zusammenhang, dass lebensweltliche Dimensionen und fachliche Perspektiven im Sachunterricht zwei Pole bilden, die sich gegenseitig kontrollieren (Kahlert, 2002, S. 223). Der Deutschschweizer Lehrplan lässt ebenfalls keinen Zweifel daran, dass Schüler_innen Kenntnisse der Vielfalt der Religionen in der Schweiz brauchen, um Menschen diesbezüglich respektvoll begegnen zu können (D-EDK, 2014).

In der schweizerisch geprägten Fachliteratur sind in punkto Aufgabenkultur bis anhin insbesondere die an der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickelten kompetenzorientierten Aufgabensets aufgefallen. Einstiege werden als Konfrontationsaufgaben (Helbling, 2016) bezeichnet und problemorientiert als soziale Anforderungssituationen formuliert. So sollen etwa Mittelstufenschüler_innen „einen Friedhof kreieren, auf dem Menschen ohne oder mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen ihre Verstorbenen bestatten und verabschieden können. Als Einstieg und zur Erhebung von Präkonzepten führt die Klasse ein Gespräch zur Frage „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“ (Helbling, 2016, S. 41). Ein solcher Einstieg ins Thema ist für Schüler_innen sicherlich anregend und nimmt die gesellschaftliche Relevanz von Religion in den Fokus. Er ist jedoch kognitiv sehr anspruchsvoll und möglicherweise für die Sekundarstufe besser geeignet. Einiges Vorwissen wird hier vorausgesetzt. Mittels der Methode des ästhetischen Lernens (Schäfer, 2019), also durch eine Begegnung mit und Befragung von *religiösen Artefakten*, d. h. Objekten, Speisen oder Musik, die erstmal für sich stehen, lässt sich insbesondere für jüngere Schüler_innen eine Lernumgebung schaffen, die gleichzeitig eine Annäherung und Beziehungsaufnahme zum unbekannten Lerngegenstand ermöglicht und als kulturelle – im Gegensatz zu einer sozialen – Anforderungssituation religionskundliche Kompetenzen schärft.

3 Ästhetisches Lernen als Methode

Der Ansatz der ästhetischen Bildung geht davon aus, dass jede Sinneswahrnehmung mit Denken einhergeht und einen Erkenntnisprozess auslöst. Sinneserfahrungen werden durch Gestalten oder die Sprache ins Bewusstsein gebracht. Insbesondere über die Sprache können Sinneserfahrungen mit anderen Menschen geklärt sowie in ihren sozialen und kulturellen Bedeutungen erfasst werden (Schäfer, 2019, S. 35). Die Fähigkeit der differenzierten Wahrnehmung als Ausgangspunkt für die Orientierung in der Lebenswelt wird hier als stufenspezifischer Bildungsauftrag des Sachunterrichts verstanden. Sie eignet sich insbesondere für Kunst und Kultur, kann aber auch im naturwissenschaftlichen Unterricht eingesetzt werden.

Didaktisiert wird dieser Ansatz als ein Dreiphasenmodell (siehe auch Schomaker, 2005): Schüler_innen werden aufgefordert, genau zu beschreiben was sie sehen, hören, schmecken, tasten, ohne die Artefakte zu bewerten. Damit werden Sehgewohnheiten und Sinnmuster aufgebrochen; die Schüler_innen können das Wesen des betrachteten Gegenstands besser erfassen und sich mit einem ungewohnten Gegenstand vertraut machen. Eine gleichberechtigte Teilnahme aller Schüler_innen unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten oder ihrer religiösen Sozialisation wird ermöglicht. In einer zweiten Phase werden die Schüler_innen gefragt, woran sie das Artefakt erinnert. Das Unbekannte wird auf Vertrautes in der eigenen Lebenswelt, die Erfahrungen oder das Vorwissen bezogen. Durch die Assoziationen nehmen die Schüler_innen eine Beziehung zum Objekt auf und ihre Vorstellungskraft wird angeregt. In einer dritten Phase formulieren die Schüler_innen Hypothesen. Sie stellen Vermutungen auf, worum es sich beim Artefakt handeln könnte und wofür es gebraucht werden könnte. In der zweiten und besonders in der dritten Phase kommen Deutungen zum Ausdruck und der Übergang zum sachorientierten Lernen wird initiiert.

Die Deutungen werden von der Lehrperson im Allgemeinen nicht gewertet, sondern lediglich zur Kenntnis genommen. Ausnahmen gibt es, wenn Kommentare abwertend sind. Die Praktik des „in der Schwebe halten“ bewirkt, dass verschiedene Facetten eines Themas im Raum stehen und nach einer Erkundung verlangen (Beuke-Galm, 2015).



Abb. 1: Betrachtung von Objekten zum jüdischen Neujahrsfest Rosch Haschana, 2. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

Der ästhetische Zugang ermöglicht aus einer lerntheoretischen Sicht dem Kind am Anfang des Lernprozesses aktiv zu partizipieren, damit die eigene Identität zu stärken und befähigt es, sich „nicht nur als Geschöpf, sondern auch als Schöpfer von Kultur zu erfahren“ (Schulz, 1997, S. 32; für weitere lerntheoretische Begründungen siehe Neuss & Kaiser, 2019).

Für das religionskundliche Lernen wurde der ästhetische Ansatz in ähnlicher Weise als „methodischer und didaktischer Weg“ beschrieben, um „Religion in der Lebenswelt der Kinder sichtbar und erfahrbar zu machen“ (Kilchsperger & Pfeiffer, 2012). Die Methode wurde als Vorgehen präsentiert, welches in erster Linie den Bedürfnissen des Kindes entgegenkommt.

4 Ästhetisches Lernen und religionskundliches Lernen

Aebli unterscheidet in seinem Standardwerk Grundformen des Lernens zwischen dem „handelnden Lernen“, d. h. dem Einüben von Strategien und „handelnd zu lernen“, also durch bestimmte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Inhalte zu erschliessen (Aebli, 2019). Ästhetisches Lernen ermöglicht sowohl die Schärfung von inhaltlichen Kompetenzen, hier eines Metakonzepts, als auch von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche religionskundliches Lernen befördern.

4.1 Arbeit an Metakonzepten: Materialität von Religion und Religionsbegriff

Mit dem ästhetischen Lernen an Artefakten wird zu Beginn des Lernprozesses die Materialität von Religion beleuchtet. Die Religionswissenschaft betrachtete materielle Religion lange Zeit lediglich als Kunst. Dies zeigt sich noch heute in der Darstellung von religionsbezogenen Artefakten in Museen. Seit dem *material turn* und dem *iconic turn* (Prohl, 2012, S. 380) in den 1980er Jahren ist die Religionswissenschaft von einer durch die protestantische Theologie geprägten religionsvergleichenden Erforschung von Glaubensvorstellungen und dem Interesse am Wesen der Religion abgerückt und hat sich der Erforschung von religiösen Dingwelten zugewandt (Bräunlein, 2017). Beeinflusst wurde der neue Fokus von der Geschichtswissenschaft, welche im Rahmen der Sachkulturforschung zunehmend alltägliche Objekte befragte. Dabei ging es um die Geschichte, Bedeutung und Handlung der Gegenstände (Bräunlein, 2017). Programmatisch formuliert auch Matthew Engelke: „All religion ist material religion. All religion has to be understood in relation to the media of its materiality“ (Engelke, 2011, S. 209).

Aus ethnologischer Perspektive wird also postuliert, dass Religion ohne einen materiellen Ausdruck nicht möglich sei. Dabei geht es nicht nur um die Beschaffenheit der Artefakte, sondern um das, was die Objekte im Verständnis der Gläubigen kommunizieren, was sie bei ihnen auslösen und wie sie die Objekte im religiösen und im nicht-religiösen Kontext verwenden.¹ Im religionskundlichen Unterricht wird durch die Inszenierung von Religion in ihrer Dinglichkeit der religionswissenschaftlich abgestützte Religionsbegriff gestärkt. Die meisten der weitergehenden Forschungsfragen zu materieller Religion, zum Beispiel wie Artefakte auf die Gläubigen wirken oder wie sie Macht und Disziplin ausüben, gehen weit über die Möglichkeiten des Schulunterrichts auf der Primarstufe hinaus. Aber den Fragen, wie Artefakte verwendet werden können und welchen Symbolgehalt sie haben bzw. welche Bedeutung ihnen die Gläubigen beimessen, kann nachgegangen werden. Die Frage, wie Gläubige ein bestimmtes Artefakt (rituell) verwenden könnten, bezieht den sozialen Aspekt materieller Religion mit ein. Ein Artefakt kann Träger von Erinnerungskultur, Medium der Repräsentation oder Instrument der sozialen Praxis o. Ä. sein (Karstein & Schmidt-Lux, 2017, S. 17).

Unterrichtsbeobachtungen: Schüler_innen werden im Rahmen des ästhetischen Lernens aufgefordert, ihre Vermutungen zum Symbolgehalt und zur (rituellen) Verwendung von Objekten zu äussern. Zu einem Bild von Ganescha vermutet eine Schülerin, „es könnte sich um einen Gott handeln. Der Schmuck heisst, dass er reich ist, die vielen Hände könnten bedeuten, dass er alles kann“. Zu einer Buddha-Statue bemerkt ein Schüler, sie stehe bei der Tante auf der Kommode, sie hätte ihn von einer Thailand-Reise mitgebracht. Ausgehend von dieser Aussage könnte im weiteren Verlauf über die nicht-religiöse Verwendung von Artefakten gesprochen werden (Unterrichtsbeobachtung anlässlich eines Unterrichtsbesuchs in einer 5. Klasse, Eva Pruschy PHZH, Januar 2020).

Das eingangs beschriebene Fehlkonzept, wonach es sich bei Religion um ein Regelwerk, Sektierertum oder „Strenggläubigkeit“ handelt, kann mit einem neuen Fokus auf die Materialität von Religion kontrastiert werden. Denn der Blick auf die Materialität von Religion präsentiert Religion als sinnlich, als medial vermittelt und sichtbar und als Teil einer Interaktion. Dies ermöglicht die Einbettung der Religion in die Kultur und die Gesellschaft und damit kann eine Tendenz korrigiert werden, wonach Religionen als in sich geschlossene Systeme betrachtet werden. Im ästhetischen Lernprozess zeigt sich diese Möglichkeit beim Anknüpfen von Bekanntem an Unbekanntes in der zweiten Phase, derjenigen des „Assoziierens“. Beim Betrachten eines gedeckten Tisches mit Ritualobjekten für die Schabbatfeier kommen Schüler_innen etwa auf folgende Bezüge:

K: „Da hat es einen Zopf.“

K: „Glaub wie in der Kirche, wo man vorliest und trinkt.“

K: „Es hat zwei Kerzen.“

K: „Ich war an Weihnachten mit meiner Oma in der Kirche und da hatte es auch solche Kerzen auf dem Tisch.“

...

K: „Komisch: diese Zöpfe haben so Körner drauf.“ L: „Was sind das für Körner?“

K: „Sesam.“

(Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs in einer 3. Klasse, dokumentiert von Judith Stutz, PHZH, Januar 2020)

Das Schabbatbrot und der (Sonntags-)Zopf, Kerzen, Kidduschbecher bzw. Kelch weisen auf einen gemeinsamen Kulturraum hin, in dem ähnliche Speisen und Objekte zwei verschiedenen Religionen Ausdruck verleihen. Eine ähnliche Beobachtung liesse sich beim Wahrnehmen von Altären mit hinduistischen Götterbildern und solchen mit Buddha-Statuen machen.

Obwohl in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PHZH für die dritte Phase des „Vermutens“ Fragen zur vermuteten *Verwendung der Objekte* empfohlen werden, werden diese von den Studierenden noch zu wenig aufgenommen. Diese Beobachtung kann mit folgender Beschreibung des ästhetischen Lernens zu heiligen Schriften in einer Unterrichtsreflexion eines Studenten über eine RK-Lektion in einer 4. Klasse veranschaulicht werden:

Der Einstieg in das Thema „Schriften“ im RK – Unterricht ist mir gut gelungen, da ich bei den Schülerinnen und Schülern eine grosse Begeisterung für dieses Thema sehen konnte. Die mitgebrachten Objekte waren im Unterricht immer präsent und die Schülerinnen und Schüler faszinierten sie sehr. Sie schauten die Objekte (Religion und Kultur: Thora und Koran; Bildnerisches Gestalten: Höhlenmalerei, Papyrus, Pergament usw.) sehr genau an und kamen fast nicht vom Staunen weg. Die Schüler_innen stellten Vermutungen bezüglich Herkunft, Alter usw. an und kamen ohne grosse Anleitung in eine schöne Diskussion. Es ist unglaublich wie gross die Faszination und Neugierde bei den Schüler_innen war. Da bemerkte ich, wie wichtig Objekte sind, um die Schüler_innen abzuholen und ihr Interesse und ihre Motivation zu wecken.

¹ Im deutschsprachigen Raum wurde materiale Religion zu Beginn unter dem Begriff Religionsästhetik diskutiert (Prohl, 2012).

Jede Schülerin und jeder Schüler konnte diese Gegenstände mit etwas in Verbindung bringen, sei es eine Erinnerung an die Ferien oder an die heiligen Bücher. Diese Erkenntnis werde ich sicherlich nicht nur für den RK – Unterricht, sondern auch für andere Fächer für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson mitnehmen.²

Es zeigt sich, dass die Studierenden den Wert des ästhetischen Lernens in erster Linie in der Hinführung und Motivation der Schüler_innen sehen, was den Schluss nahelegt, dass die fachwissenschaftlichen Bezüge des religionskundlichen Lernens in der Ausbildung mehr betont werden müssen.

4.2 Arbeit an der Kontextualisierungskompetenz

Wahrnehmungen in kulturelle Kontexte einbetten: Katharina Frank nennt als vorrangige religionskundliche Kompetenz die Fähigkeit, „zeitliche, räumliche und gesellschaftliche (soziale und kulturelle) Bezüge“ herzustellen, was einer Kontextualisierungskompetenz gleichkommt (Frank, 2016, S. 28). Wenn Kinder religionsbezogenen Artefakten im Unterricht begegnen, geschieht dies im Sinne einer Anforderungssituation. Sie werden aufgefordert, ihre Sinneswahrnehmungen der Speisen, Objekte, Musik etc. in Worte zu fassen und diese genau und detailliert zu beschreiben. In Form von Assoziationen und Vermutungen betten die Schüler_innen ihre Beobachtungen in materielle und kulturelle Kontexte ein.

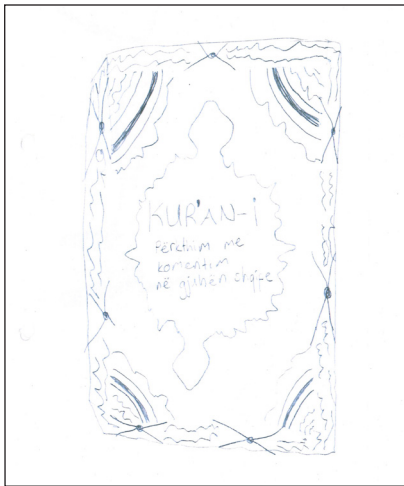


Abb. 2: Skizze eines Korans, 4. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

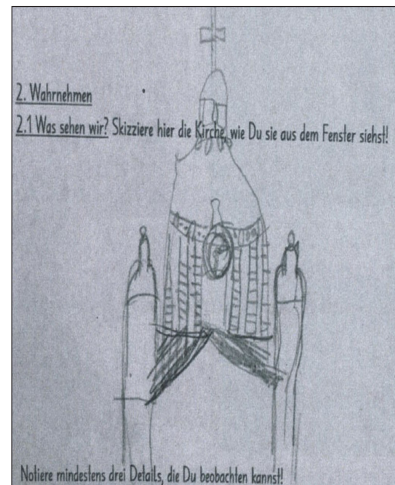


Abb. 3: Arbeitsblatt mit Skizze der reformierten Kirche Fluntern, Zürich, 5. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

Eine gute Wahrnehmungsschulung ist die Voraussetzung für das Assoziieren und Vermuten. Durch die Wahrnehmungsschulung werden die Kinder für typische Stilelemente einer Kultur sensibilisiert (siehe Abbildungen 2 und 3). Zu bedenken ist, dass die Kontextualisierungen subjektbezogen sind und die Deutungen der Schüler_innen von der Lehrperson als interessanter Beitrag und Anlass für weiteres gemeinsames Nachdenken betrachtet und nicht beurteilt werden sollen. Bereits Erstklässler_innen zeigen im folgenden Beispiel zur Betrachtung einer Buddha-Statue eine beachtliche Wahrnehmungs- und Kontextualisierungskompetenz. Sie stellen etwa fest, dass es schwierig ist zu sagen, ob es sich bei der Buddha-Statue um einen Mann oder eine Frau handelt, dass andere Buddhafiguren gleich gekleidet sind, dass die Figur eine ungewöhnliche Frisur hat. Sie erkennen den asiatischen Kontext und die meditative Haltung der Figur:

- K: Warum hat sie so Ohren?
- K: Wieso hat sie solche Augen, so chinesische?
- K: Warum hat sie die Brust draussen?
- K: Er hat immer die Brust frei und den Arm frei.
- K: Ist der Buddha ein Mann oder eine Frau?
- K: Er hat Flammen auf dem Kopf.
- K: Er hat japanische Kleider an.
- K: Er sitzt im Schneidersitz und betet.

(Unterrichtsbeobachtung anlässlich eines Unterrichtsbesuchs, dokumentiert von Christine Schaufelberger, PHZH, Januar 2018)

² Studierende dokumentieren und reflektieren ihren Unterricht in einem Fachdossier, welches die Grundlage zur Diplomprüfung darstellt. Das vorliegende Zitat entstammt einem Fachdossier zweier Studierender vom März 2021.

Einige Kinder erkennen die Buddhafigur nicht als kulturelles Produkt, sondern halten sie für ein Spielzeug. Sie streicheln sie und wollen mit ihr spielen.

In einer 4. Klasse wurde als Einstieg ins Thema Koran eine Koranrezitation abgespielt. Den Kindern wurde nicht erklärt, um welche Art von Musik es sich handelt. Als Reaktion hatten einige die Assoziation an Yoga oder ein Gebet, andere beschrieben die Musik als „lustig“, womit sie vermutlich eher „ungewohnt“ meinten (Unterrichtsbeobachtungen anlässlich eines Unterrichtsbesuchs in einer 4. Klasse, dokumentiert von Eva Pruschy PHZH, 2020). Wie viel Kontext bei der Inszenierung im Sinne eines Scaffolds von der Lehrperson bereitgestellt werden soll, hängt von der Zugänglichkeit des Gegenstands ab. Bei letzterem Beispiel wäre neben der Audiospur der Hinweis auf den Kontext Moschee nützlich gewesen.

In einer zweiten Klasse wurden Gegenstände im Zusammenhang mit Rosch Haschana betrachtet (siehe auch Abbildung 1). Folgender Austausch zur Tora-Rolle entspann sich zwischen Kind und Lehrperson:

K: (spontan) Früher hat es Könige gehabt und deren Diener haben solche gehabt und dort ist dringestanden, was in einem Land passiert.

LP: Also so etwas wie eine Zeitung?

K: Ja. Und dann haben sie es so aufgerollt und es ist über einen Meter lang geworden.

(Unterrichtsbeobachtungen anlässlich eines Unterrichtsbesuch in einer 2. Klasse, dokumentiert von Eva Pruschy PHZH, 2020)

Das Kind hat einen zeitlichen Bezug zu „früher“ geschaffen und eine Verbindung zwischen Schriftrollen und einer Tora-Rolle hergestellt.

Eng mit der Kontextualisierungskompetenz verbunden ist die Fähigkeit, Wahrnehmungen zu verbalisieren und dabei bildungssprachliche Fähigkeiten zu erproben. Bei der Verbalisierung von Wahrnehmungen und Deutungen manifestiert sich die bereits erreichte Fähigkeit, sich fachlich korrekt auszudrücken, situativ. Die korrekten Begriffe, wie schon die korrekten Deutungen, können an diesem Punkt nicht vorausgesetzt werden und die Sprache hat insofern Werkstattcharakter. Das Erwerben von Fachsprache ist ein zentrales Element der *religious literacy*. In einer 5. Klasse konnten gewisse Kinder in der Wahrnehmungsphase Bibel, Tora und Koran bereits benennen, dazu kannten sie die Begriffe „Schriftrolle“, „Schriftzeichen“, „hebräisch“, „arabisch“, „Islam“ und „gotische Schrift“. Noch fehlende Ausdrucksfähigkeit zeigte sich in der Umschreibung der Kalligraphie als Verzierungen oder der Bezeichnung des Korans als „Bibel für Muslime“. In einer ersten Klasse kannten einige Kinder den Begriff Arche, andere umschrieben sie als „Schiff mit Haus“ aufgrund des Kunstbildes, welches im Unterricht zusammen betrachtet wurde.

4.3 Kulturelle Vielfalt respektieren

Religionskundliches Lernen im kompetenzorientierten Unterricht ist nie nur Wissensvermittlung, sondern wird erst ermöglicht durch die Einübung einer offenen, neugierigen und wertschätzenden Haltung in Bezug auf religionsbezogene Phänomene und religiöse Vielfalt. In manchen Religionskundedidaktiken wird, basierend auf britischen Konzepten, Wertschätzung zu einem nicht nur wertebildenden, sondern auch subjektbezogenen Prinzip *learning from religion* ausgeweitet (Jakobs, 2013, S. 255). Die Religionskundedidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich geht über das Prinzip *teaching about religion* nicht hinaus. Wertebildend ist hier religionskundliches Lernen in Bezug auf das überfachliche Bildungsziel, durch religionskundlichen Unterricht respektvolles Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern. Es ist evident, dass der Aufbau von Respekt als Haltung und Handlungsorientierung ein komplexes Unterfangen und von unzähligen Faktoren abhängig ist. Allein die Tatsache, dass religiöse Vielfalt in der Schule zum Thema wird, wird bei den Schüler_innen zumindest Interesse auslösen. Auch die vorbildhafte Haltung und Sprache der Lehrperson sind wegleitend. Respektvoller Umgang kann an Anwendungsaufgaben geschärft werden, in denen zu kulturellen Überschneidungssituationen, wie der Planung eines Buffets für eine Schule, Lösungen erarbeitet werden müssen. Wie Respekt als Haltung und Handlung im Rahmen des ästhetischen Lernens didaktisch gefördert werden kann, soll hier dargestellt werden.

Die Begegnung mit unbekannten Artefakten ist eine ästhetische und auch eine ethische Herausforderung. Indem Kinder in einem ersten Schritt Sinneswahrnehmungen verbalisieren, ohne zu werten, können sie die Irritation meistern, welche durch Neues und Ungewohntes entstehen kann. Fremdheits- und Vertrautheitserfahrungen müssen nicht beachtet werden (Jödicke, 2020). Durch das Überwinden einer „natürlichen Einstellung“ eröffnet sich die Chance, über bestehende Denkmuster hinauszudenken (Schomaker, 2005). Es ermöglicht den Kindern, sich auf Religionen einerseits und auf Neues andererseits einzulassen, ohne persönlich involviert zu sein und sich zu exponieren.

Bei den meisten Schüler_innen überwiegt Neugier, Offenheit und Lerneifer bei der Begegnung mit Objekten, Musik oder Speisen. Für einige Schüler_innen kann jedoch schon das Kosten einer unbekannten Speise eine Herausforderung darstellen. Und sehr selten kann es vorkommen, dass es trotz der ästhetisch ausgerichteten und beschreibenden Annäherung an kulturelle Spuren zu einer Ablehnung durch ein Kind kommt, etwa weil die Annäherung an ein unbekanntes Artefakt als Bedrohung der eigenen religiösen Identität erfahren wird. Hier bedarf es einer sensiblen Gesprächsführung der Lehrperson, darauf hinzuweisen, dass alle Schüler_innen lediglich als „Religionsforschende“ unterwegs sind bzw. den Ansatz des *teaching about religion* kindgerecht zu erklären.

In der zweiten Phase, derjenigen des Assoziierens, wird der persönliche Bezug zum Lerngegenstand hergestellt. Das heisst, dass die Schüler_innen hier auch Persönliches beitragen. Es muss deshalb zuerst eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der sich Schüler_innen mit solchen Beiträgen einbringen wollen. Dann wird die Heterogenität der Klasse zu einer Lernchance für das Respektieren unterschiedlicher Ideen und verschiedener Lebenswelten. Beispiele hierzu wurden oben genannt. Das folgende Beispiel aus der Unterrichtsdokumentation einer Studentin zeigt, wie respektvolles gemeinsames Nachdenken unter Einbezug von persönlichen Beiträgen erreicht werden kann:

Die Kinder legten der Reihe nach ihr gemaltes Bild in die Mitte und erklärten den anderen, was ihre Überlegung waren. Ein Schüler sagte, er esse immer kalt zu Abend, worauf alle anderen grosse Augen bekamen und es nicht glauben konnten, dass es bei ihm nur Brot zum Abendessen gibt. Als alle Zeichnungen in der Mitte lagen, stellten wir den Schülerinnen und Schülern noch Fragen. Auf die Frage, ob alle Gedecke gleich aussehen, antworteten sie einstimmig, nein. Auf allen Gedecken ist ein anderes Essen gemalt. Bei der weiteren Diskussion kamen die Schülerinnen und Schüler darauf, dass alle gerne Pommes Frites haben. Eine Schülerin bemerkte, dass wir nicht bei allen Mahlzeiten ein Besteck benötigen, da sie Fajitas gemalt hat. Sie esse die Fajitas immer von Hand, das mache ihre ganze Familie so. Sogleich kamen die anderen Kinder ins Grübeln. Stimmt. Nicht alle essen mit Gabel und Messer, meinte ein anderes Kind. In Japan essen sie mit Stäbchen. Darauf entstand eine Diskussion um Stäbchen, dass es sehr schwer ist, mit solchen zu essen, alle haben dies schon einmal ausprobiert.³

Das Beispiel zeigt einerseits, wie sich durch aufmerksames Zuhören der Kinder ein Dialog entlang persönlicher Beiträge entspinnt und andererseits, wie die persönlichen Beiträge in einer Atmosphäre des Vertrauens, z. B. kaltes Abendbrot essen oder essen mit den Fingern, die Ambiguitätstoleranz der Kinder fördert.

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat versucht zu zeigen, wie die Materialität von Religion durch die bewährte Methode des ästhetischen Lernens in den Fokus genommen werden und dadurch das Metakzept „Religion“ erweitert werden kann, was gerade bei säkular sozialisierten Kindern nachhaltig aufklärend wirken sollte. Neben dieser religionskundlichen Kompetenz können durch den dialogischen Ansatz des ästhetischen Lernens überfachliche Kompetenzen geschärft werden. Namentlich kann er durch den aktiven Konstruktionsprozess zu Ambiguitätstoleranz und Verständnis beitragen.

Eine sorgfältige Gesprächsführung bestimmt, inwieweit das Potential für den Erwerb religionskundlicher Kompetenzen ausgeschöpft werden kann. Die Beschreibungen oder Skizzen müssen von der Lehrperson gesammelt, die Assoziationen und Vermutungen der Schüler_innen in einer geschickten Gesprächsführung vernetzt werden. Dabei soll es nicht zu einer abschliessenden Deutung kommen. Für unerfahrene Lehrpersonen ist die Gesprächsführung eine anspruchsvolle Aufgabe. Wird sie erfolgreich gemeistert, ist der Boden bereitet für einen profilierten und fokussierten weiteren Aufbau von Kompetenzen entlang des eingangs erwähnten Prozessmodells mit den Handlungsaspekten „sich Wissen erschliessen“, „sich in der Welt orientieren“ und „in der Welt handeln“. Eine qualitativ-empirische Studie zur Wirkung dieser Methode und dem Postkonzept bei Schüler_innen der 6. Klasse kann in Angriff genommen werden, wenn der fachwissenschaftliche Anteil und das Potential des ästhetischen Lernens in Hinblick auf die Förderung des Respekts von den Lehrpersonen beim Unterrichten vertieft mitreflektiert wird.



³ Studierende dokumentieren und reflektieren ihren Unterricht in einem Fachdossier, welches die Grundlage zur Diplomprüfung darstellt. Das vorliegende Zitat stammt ebenfalls (siehe auch S. 10) aus einem Fachdossier zweier Studierender vom März 2021.

Über die Autorin

Eva Pruschy hat in Boston Judaistik und in Zürich Anglistik und Geschichte studiert und ist ausgebildete Gymnasiallehrerin. Sie ist seit 2011 als Fachdidaktikerin der Religionskunde und Ethik mit Schwerpunkt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. eva.pruschy@phzh.ch

Literatur

- Aebli, H. (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bernet, M. et al. (2013). *Blickpunkt Religion und Kultur. 2. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Beuke-Galm, M. (2015). Dialogische Gespräche. In H. de Boer & M. Bonanati (Hg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 103–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bräunlein, P. (2017). Die materielle Seite des Religiösen. In U. Karstein & T. Schmidt-Lux (Hg.), *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen* (S. 25–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Am 21. Mai 2021 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelke, M. (2011). Material Religion. In R. Orsi (Hg.), *The Cambridge Companion to Religious Studies* (S. 209–229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard et al. (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262–278). Bern: hep.
- Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.
- Jakobs, M. (2013). Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenziellem Anspruch und Bekenntnisneutralität. In D. Helbling, U. Kropač, N. Jakobs & St. Leimgruber (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht* (S. 242–256). Zürich: Theologischer Verlag.
- Jödicke, A. (2020). „Was machst du eigentlich, Papa?“ *Selbsterkundung eines Religionswissenschaftlers*. Vortrag vom 4. September 2020 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, K. & M. Wilhelm (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung, fachdidaktische Grundlagen*. Bern: Schulverlag Plus.
- Karstein, U. & Schmidt-Lux, T. (2017). Die materiale Seite des Religiösen. Soziologische Perspektiven und Ausblicke. In U. Karstein & T. Schmidt-Lux (Hg.), *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen* (S. 3–21). Wiesbaden: Springer.
- Kilchsperger, J. & Pfeiffer, M. (2012). Religion erkunden. Didaktische Bemerkungen zu Konzept und Prais des Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich. In E.-M. Kenngott, L. Kuld (Hg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung* (S. 38–46). Berlin: Lit.

- Moore, D. L. (2006). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach. *Word History Connected* 4(1). Am 12. August 2021 bezogen von <https://worldhistoryconnected.press.uiillinois.edu/4.1/moore.html>
- Neuss, N. & Kaiser, L. S. (Hg.) (2019). *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2012). *Blickpunkt Religion und Kultur 1 Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Prohl, I. (2012). Materiale Religion. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S.379-392). Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, G. (2019). Bedeutung der Ästhetik für kindliche Bildungsprozesse. In N. Neuss & L. Kaiser (Hg.), *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 23–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, K. (2015). Das Fachverständnis in Spannungsfeldern denken. In S. Bietenhard et al. (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S.175 –187). Bern: hep.
- Schomaker, C. (2005). *Sinn-volle Bildung im Sachunterricht. Über die didaktische Relevanz ästhetischer Zugangsweisen*. Am 27. Januar 2021 bezogen von: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene/didaktiker/schomaker/sinnvoll.pdf>
- Schulz, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Willems, J. (2021). *Wer religiös ist, ist hobbylos*. Vortrag vom 21. Juni 2021 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Bewerten und Beurteilen

Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung

Markus Rassiller

In Katharina Franks Kompetenzmodell für religionskundlichen Unterricht stellt die Urteilskompetenz eine der fünf Kernkompetenzen dar. Sie ist dabei auf Fremddarstellungen von Religionen begrenzt – religiöse Selbstdarstellungen wie Texte oder Praktiken werden von der Urteilsbildung explizit ausgeschlossen. Dieser Beitrag plädiert für eine Erweiterung des Kompetenzmodells auf der Grundlage der aus der Geschichtsdidaktik bekannten Unterscheidung von Sach- und Werturteil und für eine Übertragung von Sach- und Werturteilsbildung auf religiöse Selbstdarstellungen. Eingeordnet wird dieser Vorschlag in die religionswissenschaftliche Diskussion über „Wertfreiheit“ allgemein und die Neutralität des Faches hinsichtlich einer Werturteilsbildung im Besonderen. Unter Rückgriff auf die Positionen von Max Weber und Russel T. McCutheons (marxistische Religionskritik) wird die Frage diskutiert, ob Religionswissenschaftler_innen, Lehrpersonen und auch Schüler_innen religiöse Selbstdarstellungen normativ bewerten dürfen oder sogar sollten. Der Beitrag argumentiert, dass Werturteile im Unterricht gebildet werden können, diese jedoch nicht mehr Bestandteil der fachwissenschaftlichen Kommunikation über religiöse Gegenstände sind und von dieser auch klar getrennt werden müssen. Auch für Sachurteile ist ein religionskundlicher Bezugsrahmen unabdingbar, für den einige Kriterien vorgeschlagen werden.

In her competency model for religious studies teaching, Katharina Frank suggests that judgment should be one of five core competencies. However, it is limited to external portrayals of religion, while religious self-portrayals such as texts or practices are explicitly excluded from forming judgments. This article suggests expanding the competency model based on distinguishing factual and value judgments known from history education and transferring factual and value judgments to religious self-portrayals. This proposal is rooted in the religious studies discussion about “freedom from judgement” in general and the neutrality of the subject in schools in particular. Considering Max Weber and Russel T. McCutcheon (Marxist criticism of religion), we discuss whether religious scholars, teachers, and students may or even should normatively evaluate religious self-portrayals. The article argues that value judgments can be formed in the classroom but are no longer part of the scholarly communication on religious subjects and must be separated. For factual judgments, too, a religious study frame of reference is indispensable, for which we suggest several criteria.

Dans le modèle de compétences proposé par Katharina Frank pour un enseignement scolaire sur les religions, le jugement représente l'une des 5 compétences fondamentales. Cette compétence est limitée aux représentations externes de la religion - les autoportraits religieux tels que les textes ou les pratiques étant explicitement exclus de la formation du jugement. Cette contribution plaide pour un élargissement du modèle de compétence sur la base de la distinction, connue en didactique de l'histoire, entre jugement de fait et jugement de valeur, et pour une application du jugement de fait et du jugement de valeur aux autoportraits religieux. Cette proposition s'inscrit dans le débat scientifique sur la « liberté de jugement » en général et sur la neutralité de la discipline par rapport à la formation d'un jugement de valeur en particulier. En s'appuyant sur les positions de Max Weber et de Russel T. McCutcheon (critique marxiste de la religion), la discussion porte sur la question de savoir si les spécialistes des religions, les enseignant-e-s et les élèves ont le droit ou même le devoir de porter un jugement normatif sur les autoportraits religieux. L'article soutient que des jugements de valeur peuvent être formulés en classe, mais qu'ils ne font plus partie de la communication scientifique sur les objets religieux et doivent être clairement séparés de celle-ci. Même pour les jugements factuels, un cadre de référence en matière d'enseignement scolaire sur les religions est indispensable, pour lequel quelques critères sont proposés.

1 Einleitung

Im Jahr 2018 fand eine Fortbildung für Lehrkräfte des Faches Werte und Normen¹ zum Thema religionskundliche Didaktik statt. Im Rahmen dieser Fortbildung ist mir eine Situation besonders in Erinnerung geblieben. Ein Teilnehmer beharrte mit bewundernswertem Eifer auf einer für ihn offenbar besonders entscheidenden Frage: Sollten Schüler_innen im religionskundlichen Unterricht nicht zwingend auch religiöse Sachverhalte ethisch beurteilen? Der Kollege bezog sich exemplarisch auf die Zehn Gebote, genauer auf das Verbot, ein falsches Zeugnis gegen den Nächsten abzulegen. Er vertrat die Ansicht, dass man unter Zuhilfenahme ethischer Reflexionen zu differenzierteren Urteilen über das Falschaussagen bzw. das Lügen kommen könnte, zum Beispiel im Kontext utilitaristischer Abwägungen. Daher sollten die Schüler_innen schlussfolgern, dass das achte Gebot als rückständig zu bewerten sei, vor allem im Hinblick auf eine autonome Entscheidungsfindung des Subjekts.

Unter Verweis auf das religionskundliche Kompetenzmodell Katharina Franks (Frank 2016, S. 30), das ein zentraler Gegenstand dieser Fortbildung war, wurde diesem Ansinnen Folgendes entgegengehalten: Insofern es sich wie beim Dekalog um religiöse Selbstdarstellungen handelt, so müssten Lehrperson und Lerngruppen von einer Bewertung Abstand nehmen. Lediglich Fremddarstellungen, z. B. Darstellungen über die Zehn Gebote in Schulbüchern, dürften dekonstruiert und kritisch auf ihre sachliche Angemessenheit hin bewertet werden. Der Kollege ließ aber nicht locker und brachte vor, dass sich die Schüler_innen doch kritisch äußern und positionieren wollten. Und wie solle man mit Inhalten umgehen, die Werte wie Gleichberechtigung in Frage stellten, Gewalt rechtfertigten oder religiöses Recht über weltliches Recht stellten? Als Teilnehmer dieser Fortbildung verwies ich auf die Erziehungsfunktion der Lehrpersonen und dass man in bestimmten Fällen natürlich intervenieren müsse, aber so richtig überzeugt habe ich den Kollegen mit meiner Antwort nicht. Und im Übrigen: mich selbst auch nicht. Denn auch meine unterrichtlichen Erfahrungen zeigen, dass Schüler_innen im Unterricht durchaus nach einer Bewertung von religiösen Sachverhalten streben. Exemplarisch möchte ich die Antwort eines Schülers aus einem Fragebogen zitieren, der im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit zum Einsatz kam. Die in Rede stehende Frage war, ob man bestimmte religiöse Normen im Unterricht kritisch diskutieren lassen sollte. Als Beispiel wurde das Verbot von lebensrettenden Bluttransfusionen bei den Zeugen Jehovas ausgewiesen. „Ich finde, dass der Lehrer keine Stellung dazu nehmen sollte, die Schüler sollten trotzdem kritisch darüber diskutieren können. ~~Ich finde~~ Ich persönlich finde es schwachsinnig, lebensnotwendige Ops etc. aus religiösen Gründen abzulehnen. Ob es verboten werden sollte oder

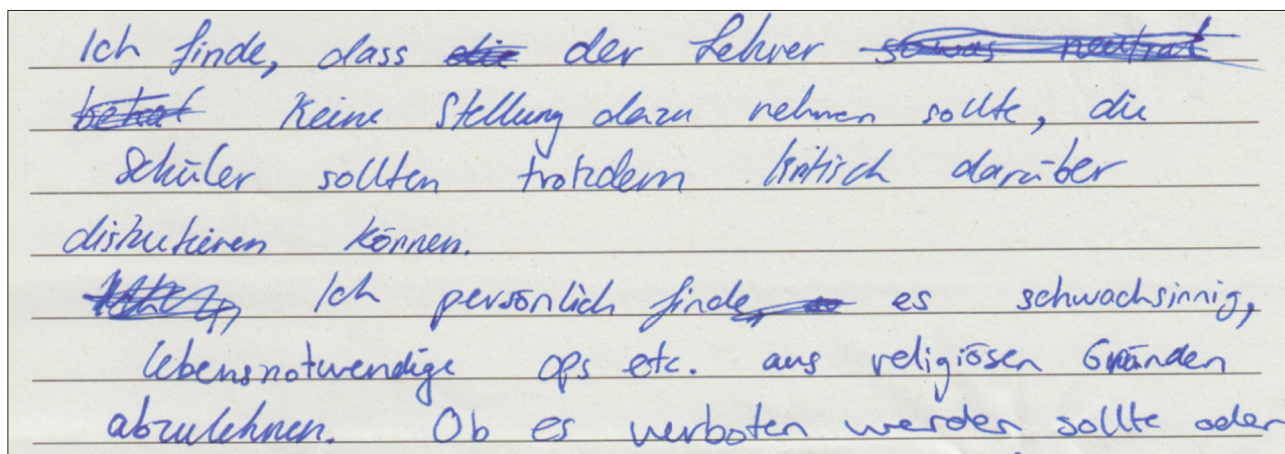


Abb. 1: Beispiel eines Werturteils (ohne explizierten Wertmaßstab)

Interessant ist hierbei, dass der Schüler das in der Aufgabenstellung aufgeführte Fallbeispiel sofort bewertet (s. Abb. 1), obwohl dies gar nicht gefordert war. Es gibt daher Gründe, noch einmal über dieses Problem und über Teile des religionskundlichen Kompetenzmodells Katharina Franks nachzudenken.

Dieser Beitrag ist in fünf Schritte gegliedert. In den begrifflichen Vorüberlegungen werden die Begriffe Urteilsbildung und Urteilskompetenz im Rückgriff auf die Geschichtsdidaktik geklärt. Daran anschließend werden mögliche Analogien zum religionskundlichen Kompetenzmodell Katharina Franks (2015) diskutiert, insbesondere geht es dabei um den epistemischen Status von religiösen Selbstdarstellungen. Basierend auf der Annahme, dass auch religiöse Selbstdarstellungen einer kritischen Urteilsbildung im Sinne von Re-Konstruktion und Dekonstruktion

¹ Das Fach Werte und Normen gibt es nur im Bundesland Niedersachsen und wird der Gruppe der Ethik-Fächer zugerechnet. Es weist im Vergleich zu meisten anderen Ethik-Fächern explizit religionswissenschaftliche Bezüge aus. Jedoch orientieren sich die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen (noch) ausschliesslich an der Philosophie Didaktik, insbesondere am Modell „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ in der Tradition Ekkehard Martens. Die Verweise auf das Fach Werte und Normen sowie auf die curricularen und rechtlichen Vorgaben des Bundeslandes Niedersachsen bilden den Referenzrahmen des Autors und sind nicht als idealtypisches Modell zu verstehen.

unterzogen werden können, stellt der vierte Abschnitt Möglichkeiten und Grenzen religionskundlicher Sach- und Werturteilsbildung vor. Im fünften Abschnitt wird dieser Vorschlag der Erweiterung des bestehenden Kompetenzmodells in den Problemdiskurs der „Wertfreiheit“ (Weber) der Religionswissenschaft im Rückgriff auf die Positionen von Max Weber und Russel T. McCutcheon (marxistische Religionskritik) eingebettet. Darauf aufbauend wird ein Vorschlag erarbeitet, der eine Lösung des Problems auf Grundlage der systemtheoretisch fundierten, kommunikativen Trennung von Sach- und Werturteil vorsieht.

2 Begriffliche Vorüberlegungen

2.1 Urteilsbildung als Zieldimension von Unterricht

Im kompetenz- und problemorientierten Unterricht wird die Ausbildung von Mündigkeit als oberstes Bildungsziel ausgewiesen (Joller-Graf et al., 2014, S. 13). Eine Grundlage hierfür ist die Urteilsfähigkeit, die etwa im Geschichts- und Politikunterricht, aber auch im Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen *die* zentrale Rolle einnimmt. Im Fach Werte und Normen soll dieses Bildungsziel im Kompetenzbereich „Diskutieren und Urteilen“ umgesetzt werden. Dort heißt es: „Für die Persönlichkeitsentwicklung ist es besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen eines rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren.“ Dazu entwickeln die Schüler_innen „ein vorläufiges eigenes Urteil und prüfen potenzielle Folgen“ und sie „stellen das eigene Urteil begründet und differenziert im Diskurs dar und setzen sich mit anderen Urteilen auseinander [...]“ (Kerncurriculum Werte und Normen [KC WN] 2017, S. 15). Das Kerncurriculum des Faches Werte und Normen hebt dabei jedoch spezifisch auf ethische Urteilsfähigkeit ab. Andere Urteilsformen wie die aus der Religionskundendidaktik werden dabei nicht berücksichtigt, obwohl die Religionswissenschaft primäre Bezugswissenschaft des Faches sein soll. Diese nicht unproblematische Lücke könnte jedoch leicht geschlossen werden, denn auch im religionskundlichen Kompetenzmodell von Katharina Frank bildet die Urteilskompetenz eine der fünf zentralen Säulen – neben der Kontextualisierungs-, der Forschungs-, der Theorie- und der Kommunikationskompetenz (vgl. Frank, 2016, S. 27). Der Bezugsbereich von Urteilskompetenz ist in diesem Modell jedoch explizit auf Fremddarstellungen von Religionen begrenzt. Ausgeschlossen werden dabei religiöse Selbstdarstellungen und hierbei zwei Dimensionen von Urteilsbildung, die in der Geschichtsdidaktik im Anschluss an eine Unterscheidung von Karl-Ernst Jeismann Sachurteil und Werturteil genannt werden (Jeismann, 2000, S. 47–72).

Wenn in diesem Kontext von Urteilen gesprochen wird, so sind im Sinne Kants nicht analytische, sondern synthetische Urteile gemeint (Müller, 2020, S. 49): Ein Sachverhalt X wird mit einer Eigenschaft / einem Prädikat P verknüpft, das nicht bereits in X enthalten ist und daher eine neue Information bereit- bzw. einen neuen Zusammenhang herstellt. „Dieser Ball ist rund“ ist ein analytisches, „dieser Ball ist rot“ ein synthetisches Urteil. Das klingt zunächst recht einfach, wird aber dann kompliziert, wenn man sich im Alltag zum Beispiel fragt, ob eine Kaufentscheidung ökonomisch war, oder ob man in einer bestimmten Situation zu dem (ethischen) Urteil kommen kann, dass eine Notlüge notwendig ist. Im Unterricht geht es zum Beispiel darum, ob Kolumbus ein großer Entdecker war oder ob das Kopftuch ein Symbol religiöser Unterdrückung ist. Ein Sachurteil („Kolumbus war ein Entdecker“) kann auch mit einem Werturteil verknüpft werden („Er war ein *großer* Entdecker“).

2.2 Sachurteil und Werturteil in der Geschichtsdidaktik

Unter Urteilsbildung versteht man in der Geschichtsdidaktik, dass Schüler_innen auf der Grundlage einer Leitfrage einen historischen Gegenstand, also ein Ereignis, einen Prozess, eine Handlung etc., in einen „Sinnbildungsprozess“ (Schreiber, 2008, S. 201) einbetten, ihn also nicht isoliert betrachten, sondern in einen historischen oder kulturkundlichen Zusammenhang einordnen. Diese Einordnung erfordert eine Klärung von Zusammenhängen und stellt damit zugleich eine Deutung bzw. eine Re-Konstruktion dar. Den Schüler_innen solle damit eine Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft ermöglicht werden. Urteilsbildung ist dabei immer problem- und kompetenzorientiert zu denken.

Die Begriffe des Urteilens bzw. der Urteilsbildung können in der Geschichtsdidaktik unterschiedlich gebraucht werden.² Dies betrifft auch die Art der Unterscheidung von Sach- und Werturteilen, besonders dann, wenn sich geschichtsdidaktische Ansätze der Politikdidaktik annähern. Jüngste Publikationen (Fauth & Kahlcke, 2020; Müller, 2020) berufen sich aber wieder auf die grundlegende Unterscheidung Karl-Ernst Jeismanns, um einen verbindlichen, operationalisierbaren Bedeutungskern der verschiedenen Typen von Urteilen definieren und erhalten zu können.

² Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich beispielsweise durch eine Vermischung von Kategorien und Perspektiven, zum Teil werden konstitutive Unterscheidungsmerkmale wie die Perspektivierung durch die Zeit nivelliert (vgl. Kayser / Hagemann, zit. nach Müller 2020: 52–54.).

Dieser Traditionslinie folgen auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Geschichte (EPA Geschichte):

Das Sachurteil beruht auf der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Sachverhalte innerhalb eines Bezugsrahmens, die zu einem Urteil führen. Gelungene Sachurteile weisen sich durch sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten aus. Darüber hinaus werden beim Werturteil ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und eigene Wertmaßstäbe reflektiert. Es werden Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt. (EPA, 1989/2005, S. 4)

Das Sachurteil liefert uns also eine die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen berücksichtigende Erklärung für bestimmte Sachverhalte, Positionen oder Prozesse. Die Erklärung ist der Prädikatskomplex, der den zunächst isolierten Begebenheiten sinnstiftend hinzugefügt wird: „Der Kapitalismus des Industriezeitalters bewirkte die Entstehung einer neuen Gesellschaftsschicht, nämlich des Proletariats.“ Hier wird eine Erklärung über die Entstehung des Proletariats gegeben, und der Kapitalismus als eine Ursache dieser Entwicklung ausgewiesen. Bei einem Werturteil handelt es sich dagegen um ein normatives Urteil, also um die Bewertung eines Sachverhaltes, einer Handlung, einer Entscheidung, einer politischen / ideologischen Position auf einer Wertskala, die zwischen den Polen wünschenswert / nicht wünschenswert oszilliert. Was wünschenswert ist oder nicht, wird über den Verweis auf den heutigen Diskurs über Werte und Normen oder aber unter Bezugnahme vorher festgelegter, normativer Rahmen ausgehandelt: „Aus heutiger Sicht war mit diesem Kapitalismus aber auch eine neue Stufe der Ausbeutung der Proletarier erreicht, die oft unter menschenunwürdigen Bedingungen leben mussten.“

Systemtheoretisch formuliert unterscheiden sich diese beiden Aussagen darin, welchen kommunikativen Code sie verwenden. Der Begriff Code meint eine fundamentale Grundunterscheidung, mit dem soziale Systeme ihre Kommunikation organisieren. Alle weitere Kommunikation in einem sozialen System orientiert sich an diesem Code. Codes sind immer binär. Der Code des politischen Systems ist beispielsweise Macht haben / keine Macht haben. Das politische System ist also dazu da, Macht zu organisieren und zu strukturieren (das ist sein Programm) – und das geht nur, wenn man entweder Macht hat oder eben nicht. Dabei bezeichnet „[d]er positive Wert [...] die im System gegebene Anschlussfähigkeit der Operationen: das, womit man etwas anfangen kann. Der negative Wert dient nur der Reflexion der Bedingungen, unter denen der positive Wert eingesetzt werden kann“ (Luhmann, 1996, S. 35). Folgen wir dem systemtheoretischen Ansatz Luhmanns, dann ist festzuhalten, dass ein Werturteil im System Moral operiert. Werturteile werden auf der Grundlage von Wertvorstellungen formuliert und bilden eine subinstitutionelle Orientierung aus, indem sie das Denken und Handeln der Menschen regulieren. Dabei operieren sie im Code Achtung / Nichtachtung bzw. erwünscht / nicht-erwünscht, d.h. sie kommunizieren und organisieren, was als wünschenswert erachtet wird (s. Abb. 3). Im oben aufgeführten Werturteil wird deutlich, dass eine Ausbeutung, wie sie an den Proletariern sichtbar wurde, aus heutiger Sicht als nicht mehr akzeptabel kommuniziert werden soll. Dagegen werden Sachurteile mit dem Code des sozialen Funktionssystems Wissenschaft formuliert. Sie dienen dazu, auf Grundlage der Unterscheidung wahr / nicht-wahr bzw. Wissen / Nicht-Wissen zu organisieren, was als zutreffendes Wissen akzeptiert ist und was nicht (s. Abb. 2). Wissen und Moral sind dabei getrennte kommunikative Akte. Diese Unterscheidung wird im weiteren Verlauf des Beitrages erneut relevant.

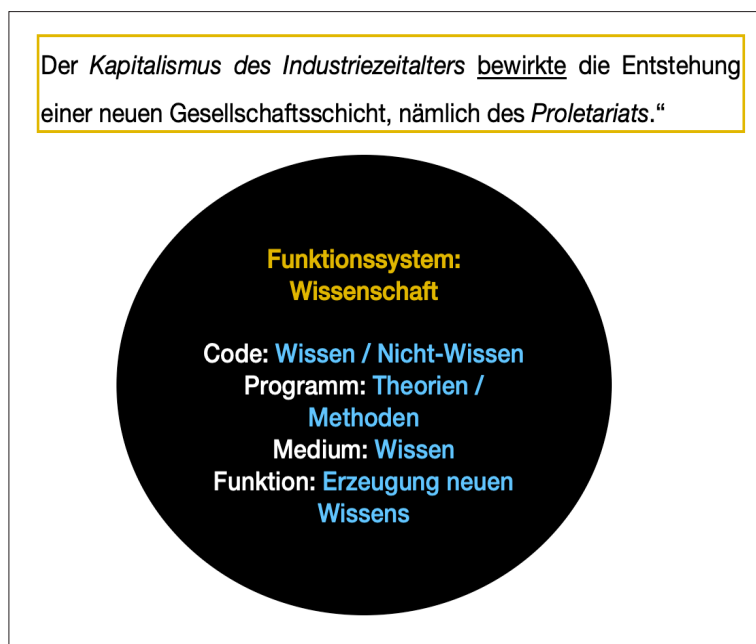


Abb. 2: Funktionsweise des Wissenschaftssystems (eigene Darstellung)

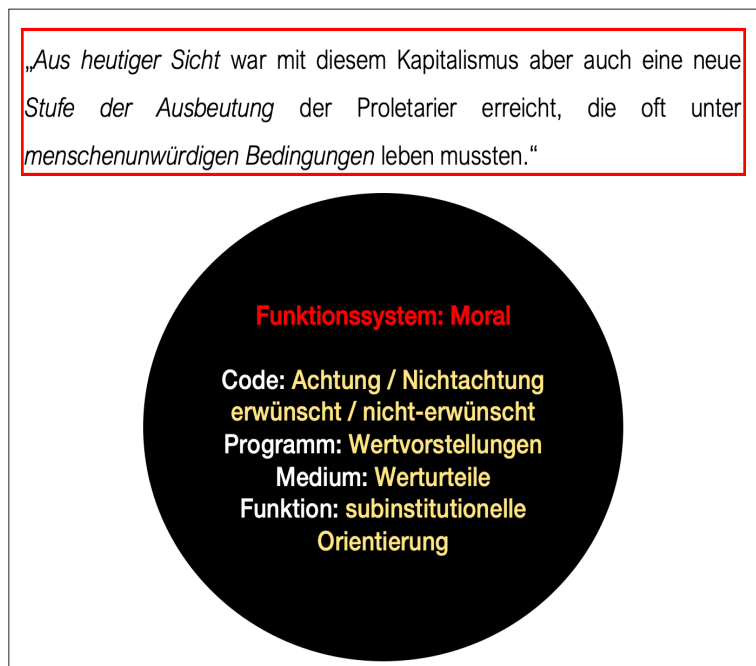


Abb. 3: Funktionsweise des Moralsystems (eigene Darstellung)

2.3 Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht

Unter dem Begriff Urteilskompetenz wird zweierlei gefasst. Zunächst ist damit gemeint, dass Schüler_innen lernen, bereits vorliegende „Urteile zu dekonstruieren, denen sie in wissenschaftlichen und geschichtskulturellen Darstellungen begegnen“ (Fauth & Kahlcke, 2020, S. 35). Diese Dimension der Urteilskompetenz findet sich auch im Kompetenzmodell Katharina Franks. Hier heißt es, dass Schüler_innen „Fremddarstellungen anhand expliziter Kriterien reflektieren und beurteilen“ sollen (Frank, 2016, S. 27). Konkret ist damit gemeint, dass beispielsweise Darstellungen religiöser Heterogenität in Schulbüchern oder TV-Dokumentationen auf ihre Sachrichtigkeit hin analysiert, dekonstruiert und beurteilt werden. Im religionskundlichen Kompetenzmodell ist hierbei jedoch kein Werturteil über Fremddarstellungen vorgesehen – anders als im Geschichtsunterricht. Hier ist es durchaus möglich, zu dem Werturteil zu kommen, dass eine einseitige Darstellung der Person sowie der Positionen Martin Luthers in einem Schulbuch abzulehnen sei, wenn Luthers antisemitische Aussagen konsequent ausgespart blieben und damit ein historischer Mythos konstruiert würde. Dies widerspräche dem Gebot der Kontroversität (Wertmaßstab), weshalb dieses Schulbuch nicht (mehr) verwendet werden sollte. Im Rahmen des erwähnten religionskundlichen Kompetenzmodells wäre eine solche Bewertung nicht möglich; hier würde man bei der sachlichen Feststellung des einseitigen und wertenden Charakters des Schulbuchs stehenbleiben: Normative Aussagen vor dem Hintergrund bestimmter Wertvorstellungen sollen nicht getätigt werden – weder von den Schüler_innen, noch von den Lehrpersonen.

Urteilskompetenz umfasst zudem eine zweite Dimension. Schüler_innen sollen im Geschichtsunterricht auch „auf Basis von *Quellen und Darstellungen* selbstständig Urteile“ fällen lernen (Fauth & Kahlcke, 2020, S. 35, Hervorhebung MR). Die Schüler_innen könnten beispielsweise im Geschichtsunterricht zu dem Sachurteil kommen, dass Luthers Haltung zu den Bauernaufständen ein autoritäres Verständnis des Staates spiegelt (Sachurteil), das aus heutiger Sicht moralisch und ethisch abzulehnen sei (Werturteil). Diese beiden Urteile wären dann auf der Grundlage der Analyse von Quellen zustande gekommen. Das von Katharina Frank entwickelte Kompetenzmodell schränkt den Bezugsbereich der Urteilsbildung jedoch dahingehend ein, dass Selbstdarstellungen (zum Beispiel religiöse Texte oder auch aktuelle religiöse Praktiken) explizit davon auszuschließen seien. Religiöse Selbstdarstellungen sollen lediglich eine Kontextualisierungsfunktion übernehmen oder zum Vergleich mit Fremddarstellungen herangezogen werden (Frank, 2016, S. 27). Ob eine religiöse Praxis also wünschenswert ist oder nicht, dazu soll keine Stellung bezogen bzw. kein Werturteil abgegeben werden.

3 Urteilskompetenz im religionskundlichen Unterricht

3.1 Der epistemische Status von religiösen Selbstdarstellungen

Katharina Frank betont in ihrem Beitrag die Eigenständigkeit religionskundlicher Kompetenzentwicklung, verweist aber im Rahmen der Beurteilung und Bewertung von Fremddarstellungen explizit auf die Orientierungsmöglichkeit an Modellen der Geschichtsdidaktik: „Bei *Fremddarstellungen von religiösen Symbolbeständen, Individuen oder Gemeinschaften* durch Dritte [...] ist das im Fach Geschichte gebräuchliche Urteilen und Bewerten (vgl. etwa Gautschi, 2006) durchaus möglich bzw. notwendig. Das Kompetenzmodell muss aus diesen Gründen zwischen *Selbstdarstellungen* und *Fremddarstellungen* von Religionen unterscheiden, wobei alle Kompetenzen bis auf die Kompetenz des Urteilens für beide Darstellungsformen gelten“ (Frank, 2016, S. 26; Hervorhebungen im Original). Kann die Orientierung an der Geschichtsdidaktik nicht auch zu einer anderen Einschätzung im Hinblick auf den Status von Selbstdarstellungen führen? Werfen wir zuerst einen Blick auf den epistemischen Status von Fremd- und Selbstdarstellungen. In Analogie zur Geschichtsdidaktik versteht man im religionskundlichen Unterricht bei Fremddarstellungen nicht Quellen, sondern Materialien, die im Rückblick bzw. aus der Außensicht *über* einen Gegenstand aus der Distanz heraus berichten. Im Kontext der Religionswissenschaft schlagen Mostowlansky und Rota in „A Matter of Perspective?“ hierfür im Anschluss an die Systemtheorie Niklas Luhmanns vor, diese Outsider-Perspektive als Beobachtung zweiter Ordnung zu behandeln (Mostowlansky & Rota, 2016, S. 326–330). Davon unterscheiden sie eine Beobachtung erster Ordnung, für die die konstitutive Unterscheidung ihrer Beobachtung opak bleibt: In Quellen / Selbstdarstellungen nimmt der Beobachter die Welt bruchlos aus seiner Perspektive in der Art eines naiven Realismus wahr - die Dinge *sind so*, wie sie dem Sprecher / Beobachter durch seine Wahrnehmung *erscheinen bzw. durch ihn konstruiert werden*: „In our model, *insiders* are first-order observers whose way of observing and acting is not a matter of perspective, but simply their way of relating to the world. Thus, to have an insider access to religion means to observe religious affairs as a religious person, that is, without observing that or how one observes. Consequently, we define *outsiders* as second-order observers. With respect to the religious affairs they are studying, we contend that all scholars of religion\ are outsiders“ (Mostowlansky & Rota, 2016, S. 328).

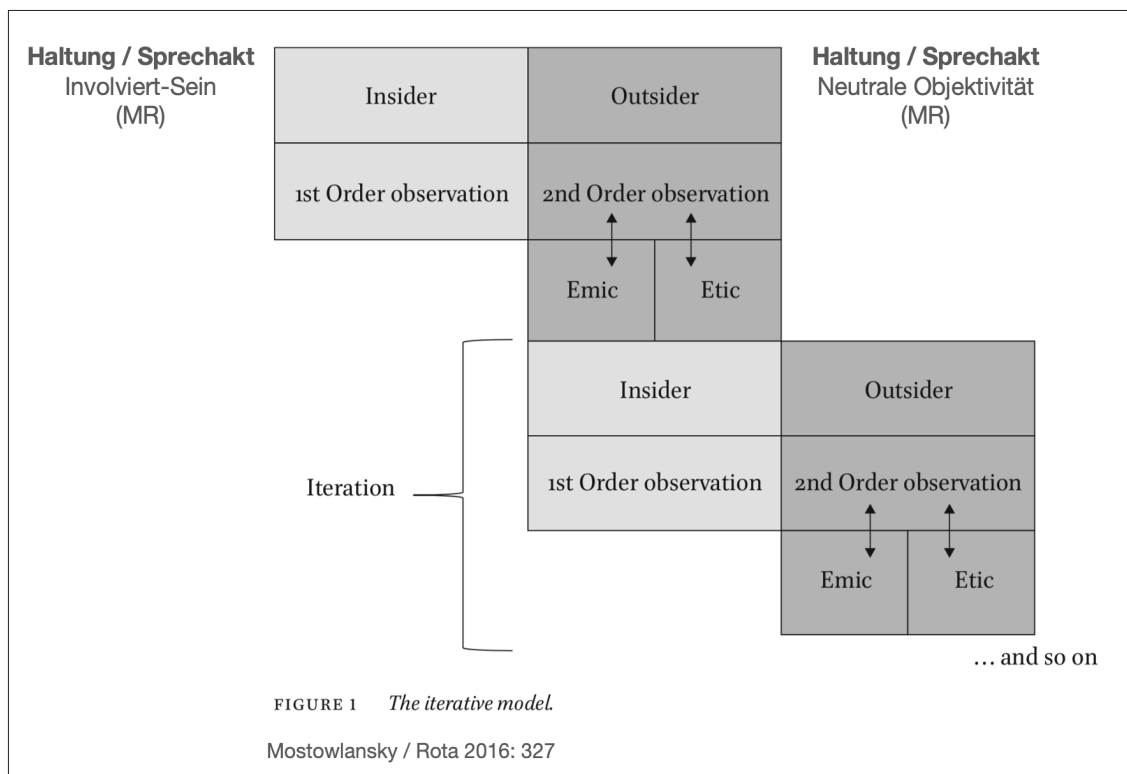


Abb. 4: The iterative model nach Mostowlansky & Rota (2016) – erweitert um Sprechhaltungen durch den Autor

Die Perspektive der *Beobachtung erster Ordnung* entspricht einer Insider-Perspektive, die oft eine Haltung sowie Sprechakte des Involviert-Seins evoziert (s. Abb. 4); dagegen entspricht die Perspektive der *Beobachtung zweiter Ordnung* einer Outsider-Perspektive, die dieses Involviert-Sein sprachlich nicht aufweist. Bei Selbstdarstellungen handelt es sich demgemäß um Aussagen, in der die Sprechhaltung (des Involviert-Seins) eines Insiders zum Ausdruck kommt, der eine reflektierende Distanz zu dem, über was er spricht, nicht mitdenkt bzw. expliziert. Jemand stellt etwas so dar, wie es für sie oder ihn erscheint, so *wie es ist*. Daraus folgt, dass auch Selbstdarstellungen rekonstruiert und dekonstruiert werden können, weil die Gemachtheit der Selbstdarstellung, also ihre für den

Beobachter erster Ordnung opake Perspektivierung, aufgedeckt und analysiert werden kann - und zwar durch eine Beobachtung zweiter Ordnung, beispielsweise mithilfe etischer, also fachwissenschaftlich und fachsprachlich formulierter Theorien der Religionswissenschaft oder durch die Quellenkritik der Geschichtswissenschaft, die – religionskundlich gewendet – auch im frank'schen Kompetenzmodell aufscheint (Kontextualisierungs- und Forschungskompetenz).

3.2 Urteilsbildung und religiöse Selbstdarstellungen im Modell Katharina Franks

Wenn Selbstdarstellungen denselben epistemischen Status wie Quellen haben, warum spricht ihnen dann Katharina Frank eine Sonderrolle zu und möchte sie von der Urteilsbildung ausnehmen? Religionen seien, so die erste Argumentationslinie Franks, keine wissenschaftlichen Konstrukte. Sie seien „emische Konstrukte für traditionelle Verhaltensweisen und Vorstellungen, die sich auf Transzendenz beziehen“ (Frank, 2016, S. 26). Frank gebraucht das Adjektiv „emisch“ hier m. E. in der Traditionslinie von Kenneth Lee Pike und meint damit eine religiöse Perspektive bzw. Sprechhaltung des Involviert-Seins (Frank, 2015, S. 51). Das Konzept „Religion“ sei aber – Frank argumentiert hier selbst systemtheoretisch – ein „Konstrukt zweiter Ordnung“, religiöse „Phänomene“ ebensolche kommunikativen Konstrukte (Frank, 2015, S. 46). Dies gilt selbstverständlich auch für Geschichte, bei der Objektivierungen ebenfalls auf der Grundlage etischer Konzepte und einer Beobachtung zweiter Ordnung konstruiert werden. Man denke beispielsweise an Begriffe wie „Girondisten“, „Sattelzeit“ oder „Zweite Moderne“. Auch hierbei handelt es sich um Konstrukte zweiter Ordnung; es sind keine Konstrukte, die aus Selbstdarstellungen entnommen sind, wohl aber auf der Analyse und Re-Konstruktion von Selbstdarstellungen beruhen.

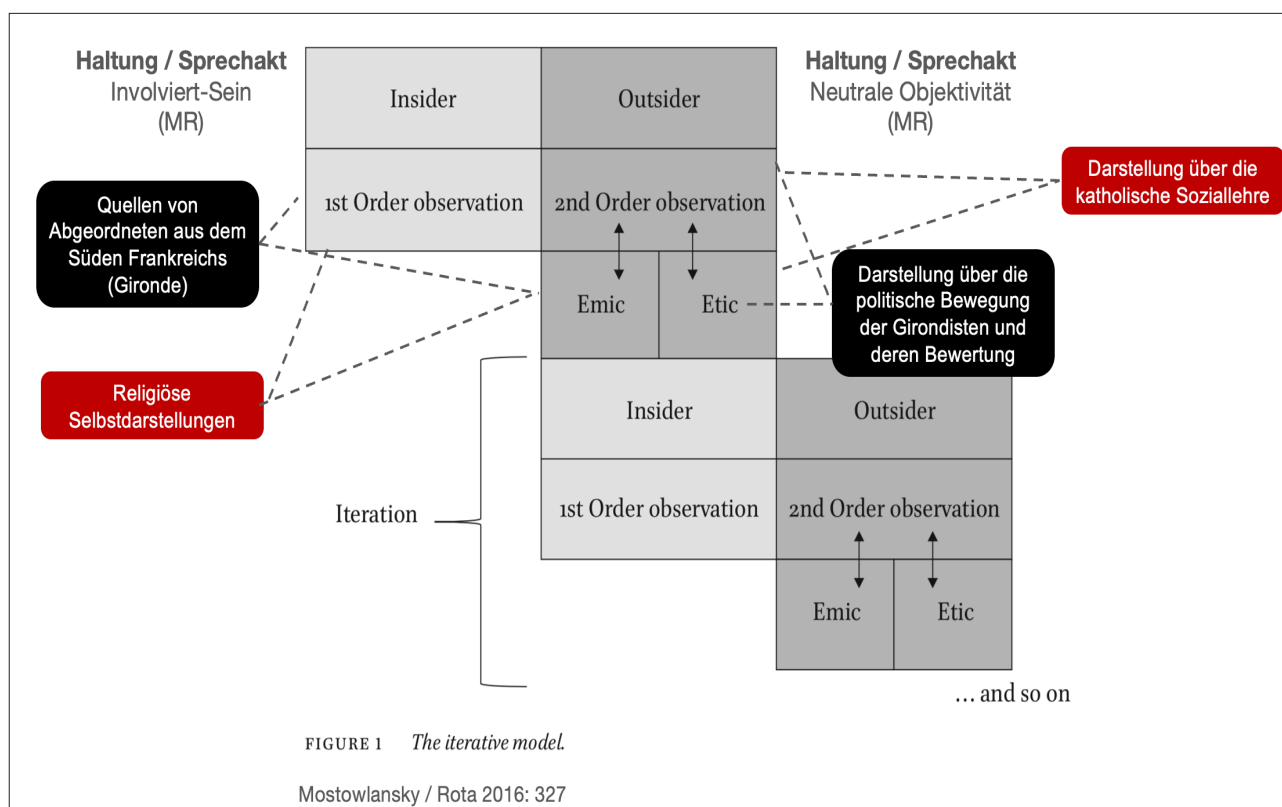


Abb. 5: The iterative model nach Mostowlansky & Rota (2016) - ergänzt durch den Autor

Es bleibt daher die Frage: Warum sollen emische Kommunikate im religionskundlichen Unterricht von der Urteilsbildung ausgeschlossen werden? Was könnte ein für religionskundlichen Unterricht spezifisches Problem mit emischen Sprechhaltungen sein? Wenden wir uns daher nun wieder Katharina Franks Argumentation zu: „Religionsangehörige und Religionsgemeinschaften genießen Religionsfreiheit [...]. Bis zur Religionsmündigkeit ihrer Kinder nehmen Eltern diese Religionsfreiheit wahr. Sie beauftragen gegebenenfalls eine Religionsgemeinschaft, nicht aber die öffentliche Schule, ihre Kinder religiös zu erziehen bzw. übernehmen diese Erziehung auch in der Familie. Daher können Schulvertreter/-innen nicht das Ziel haben, den Schülerinnen und Schülern eine religiöse oder religionskritische Orientierung zu vermitteln und Selbstdarstellungen von Religionen zu beurteilen“ (Frank, 2016, S. 26).

Das zentrale Argument der zitierten Passage impliziert, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Selbstdarstellungen Schüler_innen in die kommunikative Rahmung religiöser Erziehung bzw. in einen religiösen Orientierungsraum hineinführe. Der Bezugsrahmen dieses Arguments trifft aber auf den religionskundlichen Unterricht gar nicht zu,

wenn dieser säkulares Wissen über Religion in einem kulturkundlichen und eben nicht narrativen, dogmatischen oder lebenskundlichen Rahmen vermittelt (vgl. dazu Bleisch & Frank, 2015, S. 192–196). Frank selbst hebt hervor, dass im Rahmen der kulturkundlichen Rahmung religionskundlichen Unterrichts „Religion“ als „geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt[er]“ Gegenstand in den Unterricht eingeführt wird und die Schüler_innen „an Religion nur als Beobachter“ partizipieren (Frank, 2015, S. 48).

Das zweite in dieser Passage formulierte Argument stellt die Forderung auf, dass den Schüler_innen im schulischen Unterricht keine „religiöse oder religionskritische Orientierung“ vermittelt werden solle. Gestützt wird dieses Argument durch den Verweis auf Religionsfreiheit, die hier sicherlich im Sinne der negativen Religionsfreiheit zu verstehen ist.³ Religiöse Erziehung darf – das hat das Bundesverfassungsgericht in Deutschland mehrfach festgestellt⁴ – einzig und allein im konfessionellen Religionsunterricht geschehen. Aber auch dort wird nicht nur religiöse, sondern durchaus auch eine religionskritische Orientierung angeboten. Der staatlich verantwortete Religionsunterricht soll „insbesondere die kritische Urteilkraft, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die dem religiösen Toleranzgedanken verpflichtete Pluralitätsfähigkeit als bildungstheoretisch begründete Ziele der in der Schule angebotenen religiösen Bildung“ sicherstellen (Langenhorst & Naurath, 2018, S. 34). „Der Religionsunterricht richtet sich“, so Fischer und Elsenbast (2006, S. 14), „auf das gesellschaftlich vorfindliche und identifizierbare Phänomen Religion bzw. Religionen sowie auf religiöse Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen einschließlich der individuellen religiösen Überzeugungen und Ausdrucksgestalten.“ Allerdings kann beispielsweise die Kompetenz „Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden“ (S. 61) Ausdruck der kritischen Beurteilung religiöser Praxis werden – und zwar vor dem Hintergrund von Werten und Normen, die durch das Grundgesetz (GG) – hier: die positive Religionsfreiheit nach GG Art.4, Abs. 1 – festgelegt werden. Inwiefern hier die Gefahr der Einführung einer Differenz gute / böse Religion besteht, müsste an anderer Stelle erörtert werden.

Es ist also fraglich, ob sich eine Kompetenz „religionskritische Orientierung“ nur auf bestimmte fachliche Domänen beziehen sollte. Kritische Urteilsbildung ist weder mit einer einseitigen Ablehnung noch mit einer naiven Zustimmung zu Religion bzw. religiösen Haltungen oder Akteuren vereinbar – egal in welchem fachlichen Rahmen.

3.3 Urteilsbildung und religiöse Selbstdarstellungen: Erweiterung des Modells

Vielleicht lohnt es sich ja, an dieser Stelle die Fragerichtung einmal umzukehren: Könnten die emische Sprechhaltung des Involviert-Seins, die Insider-Perspektive sowie deren kritische Beurteilung bzw. Bewertung im religionskundlichen Unterricht sogar unabdingbar sein? Wie Quellen im Geschichtsunterricht geben uns Selbstdarstellungen im religionskundlichen Unterricht Einblicke in die Denkweisen, Motive, Intentionen etc. von religiös geprägten Menschen oder Gruppen, sie individualisieren und konkretisieren Erfahrungen und Deutungen, sie machen über aktives Sinnverstehen fassbar, was sonst abstrakt bliebe und worauf wir sonst keinen Zugriff hätten (vgl. Pandel, 2012, S. 125–127). Selbstdarstellungen sind, analog zu historischen Quellen, keine bloßen Wissensspeicher, sondern Grundlage dafür, religionskundliche Kompetenzen und den Denkstil religionskundlichen Lernens zu entwickeln. Die religionskundliche Didaktik muss dazu allerdings keine Anleihen aus der Geschichtsdidaktik machen – es genügt eine Vergegenwärtigung der Ansätze im eigenen Bezugsfach. So formuliert Bruce Lincoln in seinen 2005 erschienenen „Theses on Method“ Grundlagen für den fachwissenschaftlichen Umgang mit religiösen Selbstdarstellungen:

The same *destabilizing and irreverent* questions one might ask of any *speech act* ought be posed of religious discourse. The first of these is ‚Who speaks here?‘, i.e., what person, group, or institution is responsible for a text, whatever its putative or apparent author. Beyond that, ‚To what audience? In what immediate and broader context? Through what system of mediations? With what interests?‘ And further, ‚Of what would the speaker(s) persuade the audience? What are the consequences if this project of persuasion should happen to succeed? Who wins what, and how much? Who, conversely, loses?‘ (Lincoln, 2005, S. 8; Hervorhebungen durch den Autor)

Speech acts, also Selbstdarstellungen bzw. emische Kommunikate, sollten laut Lincoln denselben destabilisierenden und schonungslosen Fragen ausgesetzt werden, wie dies auch für die historische Quellenanalyse üblich ist. Quellenkritischen Fragen nach Autorschaft und Intention werden Fragen angeschlossen, die auf die Dekonstruktion diskursiver Strategien des Machterhalts bzw. der Machterzeugung zielen. In seiner zehnten These ergänzt Lincoln dieses Verfahren um die Methode der Ideologiekritik (Lincoln, 2005, S. 9), und formuliert damit die Grundlagen für die Sachanalyse und Sachurteilsbildung religiöser Selbstdarstellungen. Zudem ist hervorzuheben, dass Lincoln mit diesem Schritt die kritische Methode auch auf zeitgenössische Darstellungen überträgt, die auch und gerade heute identitätsstiftend wirken oder normative Ansprüche geltend machen können.

3 Das Ausüben der positiven Religionsfreiheit wird im vorliegenden Zitat unter anderem dem Elternhaus zugebilligt.

4 So beispielsweise in seiner Pressemitteilung Nr. 62/2001 vom 11. Juni 2001

Daneben ergibt sich aus fachdidaktischer Perspektive eine Notwendigkeit, religiöse Selbstdarstellungen im religionskundlichen Unterricht zu behandeln. Dies sei anhand der fachdidaktischen Kategorie Multiperspektivität exemplarisch am Thema Buddhismus verdeutlicht. Wenn in religionskundlichen Arbeitsmaterialien wie Schulbüchern religiöse Menschen über ihr Verständnis von Karma sprechen, dann wird den Schüler_innen aus der Perspektive einer Beobachtung 1. Ordnung und in einer Sprechhaltung des Involviert-Seins ein emisches Konzept von Karma präsentiert. Werden dann im Sinne des in Rede stehenden didaktischen Leitkriteriums weitere Vorstellungen von Karma aus anderen religiösen und soziokulturellen Kontexten vorgestellt⁵, so kann den Schüler_innen verdeutlicht werden, dass es sich bei Karma um ein fluides, kulturabhängiges Konzept handelt, das für einzelne Gläubige bzw. Gruppen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort und unter bestimmten Voraussetzungen je eigene, subjektive und gruppenspezifische Bedeutungen annimmt. So könnten die Schüler_innen erkennen, dass es nicht ein einheitliches Konzept von Karma gibt, das für alle gläubigen Buddhisten verbindlich gedacht und gelebt wird. Zwar gibt es in den einzelnen Strömungen des Buddhismus ein relativ stabiles Kernkonzept von Karma (vgl. dazu einführend Schlieter, 2001 und ausführlich Bechert, 2013) das beispielsweise in Schulbüchern aus einer etischen Perspektive mittels eines Lexikonartikels oder in den uns bekannten, farblich hervorgehobenen Definitionskästchen abgedruckt wird (s. Abb. 6) – allerdings besteht hierbei die Gefahr einer essentialisierten Darstellung von Karma.

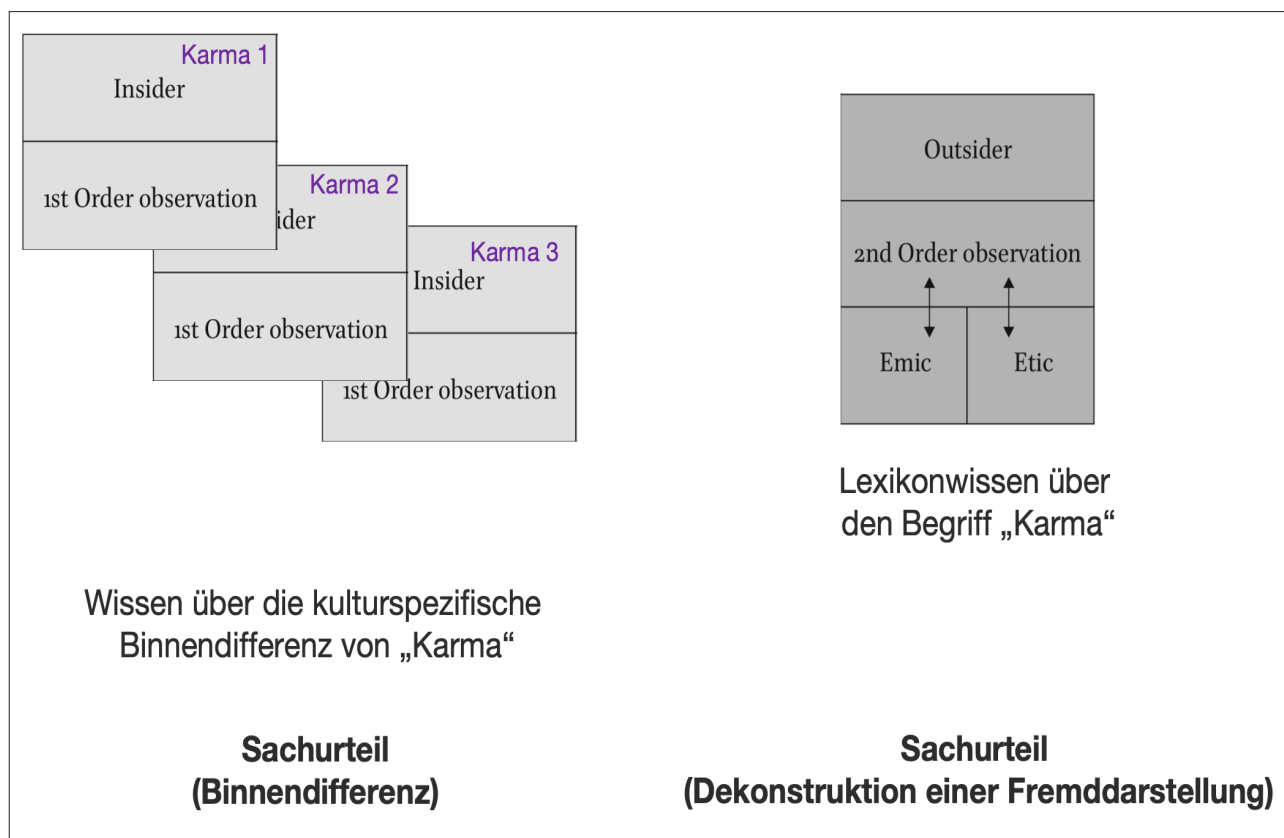


Abb. 6: Unterschiedliche Arten von Sachurteilen auf emischer bzw. etischer Grundlage (eigene Darstellung)

Die Arbeit mit emischen Konzepten kann somit zur Dekonstruktion problematischer, oft fossilisierter Konzepte von Religion im Rahmen der Bildung eines Sachurteils beitragen, hier z. B. über *die* Hindus oder *die* Buddhisten oder *das* Karma. Als Lernertrag einer dementsprechend konzipierten Stunde ließe sich dann festhalten, dass die Schüler_innen ein verengtes und essentialisiertes Konzept von Karma dekonstruieren und daraus verschiedene Einsichten gewinnen, unter anderem durchaus auch einen Bedeutungskern des Konzepts Karma, der aber keine essentialisierte, a-historische und entkontextualisierte Vorstellung festschreibt.

5 Hier greifen zusätzlich weitere fachdidaktische Prinzipien wie die Markierung von Heterogenität und Multiperspektivität von Religion. (vgl. hierzu Helbling, 2016, S. 36, 38)

4 Sach- und Werturteilsbildung im religionskundlichen Unterricht

4.1 Sachurteilsbildung

Bei der Sachurteilsbildung auf Grundlage religiöser Selbstdarstellungen ist jedoch zu beachten, dass der Bezugsrahmen, aus dem die Kriterien der Analyse und Urteilsbildung gewonnen werden, nicht beliebig gewählt werden kann. Wenn sich Schüler_innen mit religiös motiviertem Fasten, z. B. während des Ramadans, auseinandersetzen und hierbei mögliche medizinische Folgen als Grundlage der Beurteilung anführen, so bilden die Schüler_innen zwar ein Sachurteil, sie würden dabei jedoch einen kulturkundlichen Bezugsrahmen verlassen, der das Verstehen des religiösen Fastens avisieren könnte. Nehmen wir als Beispiel die Kategorie ‚Folge‘ oder ‚Konsequenz‘, die auch in Lincolns vierter These aufgeführt wird: Obgleich in beiden Fällen die gleiche Beurteilungskategorie zur Anwendung kommt, werden durch die verschiedenen Bezugsrahmen Kategorienfehler hervorgerufen, weil einmal die ‚Konsequenz‘ medizinisch, das andere Mal beispielsweise im Hinblick auf soziale Funktionen inhaltlich gefüllt wird. Als Ergebnis eines Sachurteils könnte hierbei formuliert werden, dass Fastende signifikant schlechtere Leistungen in Aufmerksamkeitstests erbringen sowie unter weiteren Beeinträchtigungen der kognitiven Funktionen leiden (Pönicke, Albacht & Lepow, 2006). Im Gegensatz dazu stehen die sozialen, kulturellen, mithin religiösen Bedeutungen des Fastens, wie die Ausbildung von Gruppennormen, das Bußfasten oder das asketische Fasten als Vorbereitung einer (transzendenten) Erleuchtung bzw. Offenbarung (vgl. dazu die Beiträge in Schulz, 1993 sowie den Artikel von Gerlitz, Mantel, Hall & Crehan, 1993, S.41–59 aus christlich-theologischer Perspektive). Betonte man aus religiöser Perspektive z. B. die positiven, medizinischen Folgen des Fastens (vgl. die Effekte des Heilfastens), so beginge man natürlich den gleichen Kategorienfehler. Durch eine rein medizinische Beurteilung eines kulturellen Sachverhaltes gelangt man zu medizinischen, jedoch nicht zu kulturkundlichen Erkenntnissen über religiös motiviertes Fasten. Der Bezugsrahmen der Urteilsbildung sowie die an den Gegenstand herangetragene Fragestellung müssen daher aus dem übergeordneten Erkenntnisinteresse abgeleitet sein.

Grundsätzlich bieten sich für die Sachurteilsbildung verschiedene Kategorien an, die hier nicht weiter systematisiert aus verschiedenen Beiträgen zur religionskundlichen Didaktik aufgeführt werden (vgl. etwa Bleisch, 1997; Darm, 2020; Helbling, 2016): Um essentialistische und stereotypisierende Darstellungen bzw. Vorstellungen von Religion nicht nur konzeptuell, sondern auch begrifflich zu vermeiden, ist es wünschenswert, den Schüler_innen die Diversität religiöser Haltungen oder Strömungen und grundsätzlich das Bewusstsein über die Binnendifferenz von Religion bewusst zu machen. Dazu ist eine historische, soziale oder politische Kontextualisierung vonnöten, die Aspekte von Lokalisierung im Sinne regionskultureller Prägungen umfassen kann (gelebte Religion vor Ort). Dies fordert von Schüler_innen die Bereitschaft ein, Religion als komplexes soziales und kulturelles Gefüge wahrzunehmen. Es erfordert darüber hinaus auch Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mehrdeutige oder gar widersprüchliche Situationen, Handlungsweisen und (kulturelle, wertbasierte) Ansichten zu ertragen. Daneben können sozialkonstruktivistische Parameter in den Blick genommen werden, z. B. die Konstruktion von Geschlecht oder von individuellen bzw. Gruppenidentitäten, was wiederum die Frage nach gesellschaftlichen oder politischen Exklusions- und Inklusionsprozessen mit umfassen kann. Aber auch klassische Parameter der Quellenkritik können als Kriterien für die Sachurteilsbildung dienen, z. B. im Hinblick auf eine Symbol- oder Motivanalyse. Auch die Ideologiekritik kann Grundlage für eine Analyse und Re-Konstruktion religiöser Selbstdarstellungen sein. Ganz grundsätzlich geht es darum, kulturkundliches Verstehen zu ermöglichen. Dieses kulturkundliche Verstehen kann dazu beitragen, Stereotypisierungen und Vorurteilsbildung zu vermeiden, einer Essentialisierung von Religion vorzubeugen und im besten Falle Grundlage für interkulturelles Verstehen schaffen. Lernpsychologisch gewendet geht es darum, vorhandene Präkonzepte / Alltagstheorien der Schüler_innen zu adressieren und diese – im Idealfall – zu ergänzen, zu ersetzen oder zu erweitern.⁶

Zusammenfassend spricht also Einiges dafür, das Kompetenzmodell Katharina Franks um die Sachurteilsbildung über Selbstdarstellungen zu erweitern.

4.2 Werturteilsbildung

Im Gegensatz zum Sachurteil wird für die Bildung eines Werturteils eine normative Stellungnahme auf der Grundlage gesellschaftlich akzeptierter Wertmaßstäbe avisiert. Inwiefern auch Werturteile im religionskundlichen Unterricht möglich sein können und dementsprechend das Kompetenzmodell Katharina Franks auch in diesem Punkte zu erweitern wäre, soll anhand eines Beispiels diskutiert werden:

⁶ Bisher ist allerdings nicht abschließend geklärt, welchen Effekt die Arbeit an Präkonzepten tatsächlich erwirken kann. (Schnotz, 2001)

Im Jahr 2014 patrouillierten Salafisten in der Fußgängerzone Wuppertals als so genannte Scharia-Polizei. Dabei zogen mit Westen uniformierte, muslimische Männer nachts durch die Stadt und sprachen gezielt junge Muslime an, um diese vom Besuch von Spielcasinos oder Bordellen sowie vom Alkoholkonsum abzuhalten. Auch Nicht-Muslime fühlten sich durch das quasi-offizielle Auftreten eingeschüchtert: Durch das Tragen der Westen wollte die Gruppe den Eindruck erwecken, sie trete als eine Art Ordnungsamt auf. Der so genannten Scharia-Polizei ging es darum, die Normativitätsansprüche ihrer religiösen Gruppierung öffentlich geltend zu machen und durchzusetzen. In den Medien entspann sich eine breite Diskussion über die in Rede stehenden Normativitätsansprüche, die auch im Unterricht Ausgangspunkt einer Problematisierung sein könnten. Das Handeln dieser so genannten Scharia-Polizei könnte als Selbstdarstellung einer religiösen Gruppierung zunächst analysiert und kontextualisiert werden.⁷ Durch die Kontextualisierung dieser Praxis rückte das Verhalten der Gruppierung in den Bereich politischen Handelns und es ergäbe sich quasi von selbst die Frage: „Ist das Verhalten der Scharia-Polizei (politisch) legitim?“ Hintergrund dieser Leitfrage wäre dann der Konflikt, der zwischen den Normen der religiösen Gruppe und gesellschaftlichen sowie staatlichen Normen entsteht. Eine mögliche Problemfrage wäre dann, welcher normativer Anspruch eine höhere Gültigkeit beanspruchen kann. Darüber hinaus – dies sei bereits hier angemerkt – ergibt sich die berufsethische Frage, wie sich eine Lehrkraft zu dieser Problemfrage verhalten soll, denn sie ist einerseits dem Anspruch an fachwissenschaftliche Differenziertheit verpflichtet, sie tritt andererseits als Repräsentant_in des Staates im Unterricht auf. Werfen wir aber zunächst einen Blick auf den Normenkonflikt selbst.

Als Kriterien einer Werturteilsbildung kommen im Unterricht Kategorien wie Toleranz, Selbstbestimmung, positive und negative Religionsfreiheit, Demokratie oder Rechtsstaatlichkeit in Frage. Legitimiert sind diese Werturteilkategorien durch den rechtlichen Rahmen des Schulunterrichts, also in erster Linie durch das Schulgesetz (hier: §2 NSchG), durch normative Selbstverpflichtungen wie den Beutelsbacher Konsens und in letzter Instanz auch durch das Grundgesetz. Durch den Rückgriff auf die in Rede stehenden Kategorien können die Schüler_innen zu einer differenzierten Bewertung kommen, z. B. dass das Tragen von Westen⁸, die auch den Anschein von Uniformen erwecken könnten, nicht mit dem Gewaltmonopol des Staates zu vereinbaren ist (Sachurteilsebene) und dass religiöse fundierte Normansprüche trotz positiver Religionsfreiheit keine Sonderrechte im Hinblick auf deren autonome Geltung in einem demokratischen Rechtsstaat beanspruchen dürfen (Werturteilsebene). Zu einem differenzierten Werturteil könnte außerdem gehören, dass der Hinweis auf religiöse Verhaltensnormen alleine nicht grundsätzlich zu verurteilen, durch die positive Religionsfreiheit, die ja durchaus kritische Urteile über die religiöse Praxis und Grundannahmen einfordern sollte, abgedeckt und daher zu erlauben sei. Mit einem solch differenzierten Urteil positionieren sich die Schüler_innen im Unterricht zu einer gesellschaftspolitischen Frage – und zwar mit einem Urteil, dass den rechtlichen Rahmen des Staates insgesamt sowie seine normativen Grundlagen stützt.

⁷ Hierzu finden sich ausreichend Materialien, beispielsweise auf den Seiten der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/islam-lexikon/21676/scharia>).

⁸ Gerade an diesem Beispiel kann die Bedeutsamkeit der Kontextualisierungskompetenz (Frank 2016, S. 27f.) herausgestellt werden, da hier länder- und kulturspezifische Unterschiede für die normative Einordnung und Deutung von Symbolen und Handlungen offenkundig werden. Die geschilderte Problematik wäre sicherlich nicht unbedingt aufgetreten, wenn eine Gruppe mit einem Nudelsieb auf dem Kopf diese Aktion durchgeführt hätte; sie wären vermutlich eher belächelt oder allenfalls als störend wahrgenommen worden.

4.3 Vorschlag zur Erweiterung des Kompetenzmodells

Auf Grundlage der voranstehenden Ausführungen soll nun eine konkrete Erweiterung der Urteilskompetenz nach Katharina Frank vorgeschlagen werden. Diese Erweiterung versteht sich als theoriegenerierter Entwurf, der durch weitere Forschung empirisch gesichert werden sollte.

Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler können ...	
Urteilskompetenz	Selbst- und Fremddarstellungen identifizieren, charakterisieren und auf Grundlage einer Erkenntnisfrage kriteriengeleitet analysieren und vergleichen;	I
	Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen sozial- und geschichtskundlich(-wissenschaftlich) kontextualisieren und miteinander in Beziehung setzen;	II
	Selbst- und Fremddarstellungen anhand expliziter, fachlicher Kriterien analysieren und zu einer sachlichen Beurteilung einer Fragestellung / eines Problems gelangen;	III
	Selbst- und Fremddarstellungen unter Offenlegung von Wertmaßstäben als Kriterien analysieren und zu einem Werturteil gelangen;	IV
	ihre Erkenntnisse auf der Grundlage von Fachsprache und einer kulturkundlichen Perspektive darstellen;	V
	ihr Urteil (Sach- oder Werturteil) auf variable Anforderungssituationen übertragen bzw. anwenden;	VI
	auf Grundlage ihrer Urteilsbildung Handlungsalternativen für Anforderungssituationen entwickeln bzw. diese selbstständig lösen;	VII

Tab. 1: Vorschlag zur Erweiterung des Kompetenzmodells nach Katharina Frank (Ergänzungen und Modifikationen sind kursiv markiert)

Die hier aufgeführten Teilkompetenzen bauen schrittweise aufeinander auf. Die Teilkompetenzen I & II sind darauf ausgelegt, Selbst- und Fremddarstellungen methodisch kontrolliert zu analysieren und miteinander in einer engeren (Vergleich mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten) oder weiter gefassten operativen Tätigkeit (in Beziehung setzen) gegenüberzustellen. Eine Verbindung zu den Operationen der (historischen, kulturellen) Einordnung und Kontextualisierung sind hierbei mitberücksichtigt. Erst auf Grundlage dieser Sachanalyse können dann Sach- oder Werturteile gebildet werden (Teilkompetenzen III & IV), die zwingend in den Rahmen einer Frage- oder Problemstellung (Erkenntnisinteresse) einzubetten sind, da aus diesem Rahmen die notwendigen Kategorien zur Beurteilung bzw. Bewertung gewonnen werden können. Die Teilkompetenz V fordert von den Schüler_innen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Darstellung ihrer Urteile. Diese domänenspezifische Darstellung (vgl. dazu Klieme et. al., 2003, S. 75–76) hat sich zum einen an der Fachsprache, zum anderen an der kulturkundlichen Perspektive zu orientieren. Die letzten beiden Teilkompetenzen greifen den Vorschlag Dominik Helblings auf, kompetenzfördernden Unterricht in Religionskunde „als an Anforderungssituationen orientiert“ zu denken, „die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen und gleichzeitig Religion im Kontext unserer Gesellschaft verstehbar machen“ (Helbling, 2016, S. 34). Im Rahmen dieser Überlegungen sollten Schüler_innen ihr Urteil nicht nur auf neue Situationen übertragen können, die sich von den bereits behandelten unterscheiden (Teilkompetenz VI; Joller-Graf et. al., 2014, S. 18–19), sondern auch im Sinne des orientierten Handelns in der Gesellschaft bestimmte Handlungsalternativen für die in Rede stehenden Situationen entwickeln bzw. für bestimmte Probleme Lösungen entwerfen können (Teilkompetenz VII; Joller-Graf et. al., 2014, S. 16–17).

5 Werturteilsbildung und das Problem fachwissenschaftlicher Wertfreiheit

5.1 Wertfreiheit im Anschluss an Max Weber

Werturteilsbildung, wie sie bereits im Politik- oder Geschichtsunterricht üblich und – wie argumentiert – auch für den religionskundlichen Unterricht in Erwägung zu ziehen ist, ist innerhalb der Religionswissenschaft nicht unumstritten. Auch wenn die religionskundliche Fachdidaktik eine eigenständige Disziplin darstellt, die spezifische Verhältnisbestimmungen zu relevanten Nachbardisziplinen konstituiert, sollten ihre Ergebnisse nicht im Widerspruch zur jeweiligen primären Fachwissenschaft, hier: die Religionswissenschaft, stehen, da diese durch eigenständige Forschung und Methoden domänenspezifische Wissensbestände für die Fachdidaktik bereitstellt.

Die Frage der Werturteilsbildung sollte daher im Hinblick auf den religionskundlichen Unterricht grundsätzlich diskutiert werden. Hierzu werden zunächst zwei bedeutsame Paradigmen der Wissenschaftsgeschichte vorgestellt (Weber, Marx und in dessen Tradition McCutcheon), um abschließend unter Rückgriff auf Luhmann einen spezifisch fachdidaktischen Vorschlag zur Lösung des Problems zu unterbreiten.

„Sollen Religionswissenschaftler Stellung beziehen, wenn es um Fragen religiös begründeter Normen geht? Oder sind sie einer Distanz zum Untersuchungsfeld verpflichtet, die es ihnen überhaupt erst ermöglicht, religiöse Akteure [...] neutral zu beobachten“ (Schlieter, 2012, S. 233)? Spätestens seit Max Weber stellt sich dieses Problem für das wissenschaftliche Arbeiten insgesamt. In seinem Vortrag *Wissenschaft als Beruf* aus dem Jahr 1919 hat Weber das Ideal einer Wertfreiheit formuliert. Er geht davon aus, dass es keinen allgemein verbindlichen Maßstab zur Bewertung derjenigen Gegenstände gebe, die die Wissenschaft untersuche, da dieser Maßstab nicht aus den Gegenständen selbst gewonnen werden könne. Weber greift hierbei implizit auf den Sein-Sollen-Fehlschluss als Begründung zurück: „Daraus daß der Wissenschaftler sagt, wie sein Untersuchungsgegenstand ist, kann nichts allgemein Verbindliches darüber abgeleitet werden, wie er sein soll“ (Steinvorth, 1978, S. 295). Die „historischen Kulturwissenschaften“ können laut Weber zwar dazu beitragen, „soziale Kulturererscheinungen in den Bedingungen ihres Entstehens [zu] verstehen. Weder aber geben sie von sich aus Antwort auf die Frage: ob diese Kulturererscheinungen es *wert* waren und sind, zu bestehen“ (Weber, 1992, S. 95; Hervorhebung im Original). Das ist darin begründet, weil Weber von einem Pluralismus von Sinn- und Wertedimensionen ausgeht, die miteinander im Wettstreit stehen und es keinen externen Fixpunkt gibt, von dem aus entschieden werden könne, welche gesellschaftliche Entwicklung wert- oder sinnvoll war oder sein wird. Er verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Parteimeinung“, die jedoch wissenschaftlich nicht begründbar sei. Er unterscheidet daher auch zwei Aussagetypen voneinander, die man als Sachurteil und Werturteil bezeichnen kann. In einem Hörsaal „wird man, wenn etwa von ‚Demokratie‘ die Rede ist, deren verschiedene Formen vornehmen, sie analysieren in der Art, wie sie funktionieren, feststellen, welche einzelne Folgen für die Lebensverhältnisse die eine oder andere hat, dann die anderen nicht demokratischen Formen der politischen Ordnung ihnen gegenüberstellen [...]“. Es geht also in einem ersten Schritt darum, eine an Sachkriterien orientierte Analyse eines Gegenstandes anzufertigen und vor dem Hintergrund einer Leitfrage (Erkenntnisinteresse) ein Sachurteil zu bilden. Bei diesem Sachurteil soll es aber nicht bleiben, denn man wird laut Weber auch „versuchen, so weit zu gelangen, daß der Hörer in der Lage ist, den Punkt zu finden, von dem aus *er* von *seinen* letzten Idealen aus Stellung dazu nehmen kann. Aber der echte Lehrer wird sich sehr hüten, vom Katheder herunter ihm irgendeine Stellungnahme, sei es ausdrücklich, sei es durch Suggestion [...] aufzudrängen“ (Weber, 1992, S. 96f.). Weber lehnt Werturteile keineswegs ab: Die Studierenden sollen sogar dazu ermutigt werden, auf der Grundlage von Sachurteilen je individuell Werturteile zu bilden. Dies ist allerdings nicht mehr die Aufgabe der Lehrperson, weil es auch nicht Aufgabe der Wissenschaft ist und sein kann. Was Wissenschaft leisten kann und soll, sind Problemanalyse und Wertreflexionen in der Hinsicht, dass verschiedene Perspektiven, Handlungsoptionen sowie deren mögliche Konsequenzen aufgezeigt werden. Stellung nehmen im Sinne eines Werturteils kann und sollen die Wissenschaft und die Wissenschaftler_innen aber nicht: „Politik gehört nicht in den Hörsaal“ (Weber, 1992, S. 95, 103). Wertfreiheit und Neutralität bedeuten im Sinne Webers weltanschauliche Unparteilichkeit. Die Wissenschaft kann in seinem Sinne als objektiv bezeichnet werden, weil sie methodisch kontrolliert zu Sachausagen über ihren Gegenstand gelang. Jede Wissenschaft hat dabei ihre eigenen Erkenntnisinteressen und basiert auf spezifischen Methoden, die sie ihre Gegenstände erst auf eine bestimmte Art und Weise in den Blick nehmen lässt; Wissenschaft ist daher nie interessenlos.

5.2 Der methodologische Agnostizismus in der Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft ist Teil des Wissenschaftssystems und orientiert sich ebenfalls an Kriterien wie Neutralität, Objektivität und Intersubjektivität. Arbeitet sie empirisch, so treten weitere Gütekriterien hinzu (z. B. Validität in der quantitativen Forschung), die Neutralität, Objektivität und Intersubjektivität gewährleisten sollen. Im Modus einer reflexiven Selbstverpflichtung weisen wissenschaftliche Arbeiten auch immer ihre Perspektive(n) und ihr(e) Erkenntnisinteresse(n) aus. Die Position der Religionswissenschaft scheint also auf den ersten Blick recht klar zu sein, zumal sie im Kontext der fachgeschichtlichen Entwicklung gereift ist. Die in der Religionswissenschaft lange dominierende Religionsphänomenologie hat Religion als innere Erfahrung konzeptualisiert und den Bereich normativer Ordnungen davon strikt abgegrenzt. Wenn es um die Wahrheits- oder Geltungsansprüche geoffenbarter Moralvorstellungen oder normativer Systeme ging, so sollte dies in den Zuständigkeitsbereich der Theologie fallen. Wenn es darum ging, Normen und deren Prämissen im Horizont kritischer Rationalität zu begründen, wurde die Philosophie für zuständig erklärt (Schlieter, 2012, S. 232). Nach der Emanzipation der Religionswissenschaft von der Religionsphänomenologie sowie deren Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen und diskurstheoretischen Theoriekonzepten ist in den letzten Jahren erneut die Frage aufgeworfen worden, wie sich die Religionswissenschaft zu den normativen Ansprüchen religiöser Traditionen, Akteuren etc. verhalten solle. Grundsätzlich sollen Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit durch die Selbstverpflichtung der Forscher_innen auf den methodologischen Agnostizismus gewährleistet werden. Mit den Worten des Religionssoziologen Hubert Knoblauch meint man damit im Kern Folgendes: „Wissenschaftliche Untersuchungen müssen die letzten Wahrheitsansprüche der Aussagen ihrer Untersuchungsobjekte einklamern.“ D. h. die Religionswissenschaft kann Aussagen über die Existenz höherer Mächte oder göttlicher Wesen weder bestätigen noch widerlegen – sie hat diese Art von Fragestellungen aus ihrem Repertoire zu streichen. „Das heißt“, so Knoblauch weiter, „dass wir von der Existenz der Glaubensvorstellungen ausgehen können, ohne die Wirklichkeit dessen, was geglaubt wird, anerkennen zu müssen, zu sollen – und zu dürfen“ (Knoblauch, 2003, S. 41). Dies gilt selbstredend auch für die normativen Ansprüche, die in Religionen formuliert bzw. in religiösen Praktiken zum Ausdruck gebracht werden. Die Orientierung an Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit erfordert von Religionswissenschaftler_innen darüber hinaus, dass diese „keine praktischen Interessen verfolgen, sondern lediglich am Verstehen des Beobachteten interessiert sind und außerwissenschaftliche Interessen und Meinungen zurückstellen“ (Knoblauch, 2003, S. 42). In diesem Sinne grenzt sich Religionswissenschaft als Grundlagenwissenschaft von der neuerdings diskutierten Praktischen Religionswissenschaft ab, „die sich religionskritisch, kommunikativ, gesellschaftlich-politisch engagiert, handlungsorientierend und vermittelnd versteht“ (Jahn, 2017, S. 137).

Die Orientierung am methodologischen Atheismus bzw. Agnostizismus betrifft einerseits das Verhältnis der Religionswissenschaft zum öffentlichen Diskurs, wo Politik und Medien eine Einschätzung im Hinblick auf spezifische Ereignisse (z. B. im Umgang mit den Mohammed-Karikaturen im Kontext des Anschlages auf die Redaktion der Charlie Hebdo) erwarten. Es betrifft andererseits auch den Bereich Schule, wo Lehrpersonen ganz konkret mit Situationen umgehen müssen, in denen diese Thematiken auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Vor diesem Hintergrund haben die Religionswissenschaft und ihre Akteure (Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen) auch heute noch eine Haltung zu einem ihrer disziplinären Kernprobleme zu entwickeln: Wie soll mit den normativen Aussagen und Ansprüchen religiöser Traditionen, Bewegungen und Akteure gerade auch im Kontext öffentlicher Diskurse umgegangen werden?

5.3 Marxistisch Orientierte Religionswissenschaft: Der Wissenschaftler als „critic“

Der US-amerikanische Religionswissenschaftler Russel T. McCutcheon hat hierzu in seiner 2001 erschienenen Monografie „Critics Not Caretakers. Redescribing the Public Study of Religion“ eine wichtige und viel zitierte Gegenposition zum Postulat der Wertfreiheit von Max Weber entwickelt. Zentral sind hierbei die von ihm geprägten Begriffe *caretaker* und *critic*, die auf zwei grundsätzlich verschiedene Typen und Haltungen einer Religionswissenschaftler_in verweisen. Als *caretaker* bezeichnet McCutcheon jene Religionswissenschaftler_innen, die sich auf eine rein deskriptive Betrachtung ihres Gegenstandes beschränken. Sie gehen dabei von einem irreduziblen Eigenwert von Religion (Religion sui generis) aus der es wert sei, erhalten und vermittelt zu werden. Dabei verhalten sie sich im Modus einer *description* gegenüber ihrem Gegenstand letztlich affirmativ (McCutcheon, 2001, S. 74, 99, 141). Zuweilen treten sie sogar als Anwälte (*advocats*) ihres Gegenstandes auf. McCutcheons Kritik lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Obgleich die *caretaker* sich den Anschein methodisch gesicherter, neutraler Objektivität geben, ist ihr Erkenntnisinteresse alles andere als neutral. Eine kritische Analyse des Gegenstandes von einer Außensicht sei so jedoch nicht möglich.⁹ Dies gelingt laut McCutcheon nur dem zweiten Typ, dem *culture-critic*. Als Vertreter dieses Typs konzipiert McCutcheon Religion im Rahmen marxistischer und diskursanalytischer

⁹ „Conceived essentially as an exercise either in nuanced descriptions or reflexive autobiography, the study of religion has rarely amounted to more than a reporter repeating the insiders unsubstantiated claims, all the while invoking methodological agnosticism as their justification for doing so. Sadly, such scholars must inevitably remain silent when it comes to matters of explanation and critical analysis“ (McCutcheon, 2000, S. 169).

Theorieprägung als Herrschafts- und Machtinstrument.¹⁰ Die Religionswissenschaft dieser Prägung hat daher die Aufgabe, religiöse produzierte und legitimierte Herrschafts- und Machtdiskurse im Sinne einer Dekonstruktion kritisch zu analysieren, als soziale und politische Mythen zu identifizieren und dieses Wissen der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen:

Our involvement in the public debate is, then, on the higher level of critical, comparative, redescriptive analysis and critique, all of which implies a critical theory of religion as an all too human institution. Whatever else religion may or may not be, then, it is at least a potent manner by which humans construct maps by which they negotiate not simply their way around the unpredictable natural world but also through which they defend and contest issues of social power and privilege in the here and now. (McCutcheon, 2000, S. 173)

Religionswissenschaftler_innen haben sich zweifelsohne die Frage nach ihrer Rolle zu stellen – und das nicht nur im Hinblick auf den akademischen, sondern auch auf den öffentlichen Diskurs. Für McCutcheon gibt es zu dieser Frage auch eine eindeutige Antwort: „If we follow Bruce Lincoln’s advice and not act as cheerleaders or voyeurs, friends or advocats, what role is left? [...] Whether we like it or not, then, as teachers working in publicly funded institutions, we are public intellectuals already“ (McCutcheon, 2000, S. 176f).¹¹ Der *scholar of religion* hat daher seine Rolle in einem dreifachen Spannungsfeld zu definieren. Dieses Spannungsfeld formuliert auch der Religionswissenschaftler Jens Schlieter und plädiert – wie McCutcheon – für eine aktive Teilnahme am politischen Diskurs. Neben der Rolle eines „akademisch arbeitenden Wissenschaftler[s]“ (Schlieter, 2012, S. 236) hinter dem Schreibtisch oder der Rolle eines teilnehmenden Beobachters im sozialen Feld könne ein_e Religionswissenschaftler_in auch die Rolle des Kritikers einnehmen, der sich in den politischen Meinungsbildungsprozess aktiv einmischt und dort Stellung bezieht. Und wer sonst, so könnte man fragen, sollte diese Rolle im öffentlichen Diskurs einnehmen, wenn nicht Historiker_innen, Soziolog_innen, Politolog_innen – oder eben auch: Religionswissenschaftler_innen?

McCutcheon positioniert sich in dieser Frage eindeutig. Der *scholar of religion* hat die religiösen Diskurse zu dekonstruieren, soll aber selbst keine normativen Aussagen darüber treffen, wie die Welt sein sollte. McCutcheon orientiert sich also auf den ersten Blick an der Unterscheidung von Seins- und Sollensaussagen. Setzt man McCutcheons Erkenntnisinteresse (Dekonstruktion von Religion als Herrschafts- und Machtdiskurs) mit Max Webers Postulat der Wertfreiheit in Beziehung, so ist zwangsläufig zu fragen, ob der *scholar of religion* marxistisch-dekonstruktivistischer Prägung Urteile im Horizont von Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit formuliert. Mit anderen Worten: Inwiefern präformieren die Prämissen marxistischer Religionskritik die zu bildenden Sachurteile? Und: Präsupponieren jene Prämissen nicht bereits bestimmte Werturteile über ihren Gegenstand? Die marxistisch inspirierte Kritik definiert in funktionaler Weise Religion als Herrschaftsinstrument, welches dazu führe, „Fehldeutung[en] der gesellschaftlichen Wirklichkeit in ahistorischen, überweltlichen, letztlich fiktiven Kategorien“ zu fixieren. Die Religion hindere die Menschen daran, die wahren Ursachen gesellschaftlichen Elends¹² zu erkennen und verschiebe deren Abschaffung „ins fantastische Jenseits des Himmelreichs.“ Religion „zementiert auf diese Weise das Elend, anstatt es zu überwinden“ (Strehle, 2019, S. 49). Jene Überwindung gesellschaftlichen Elends bildet das politische Programm des Marxismus. So heißt es in der *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*: „Die Kritik der Religion enttäuscht den Menschen, damit er denke, handle, seine Wirklichkeit gestalte wie ein enttäuschter, zu Verstand gekommener Mensch, damit er sich um sich selbst und damit um seine wirkliche Sonne bewege. [...] Es ist also die *Aufgabe der Geschichte*, nachdem das *Jenseits der Wahrheit* verschwunden ist, die *Wahrheit des Diesseits* zu etablieren“ (Marx, 1977, S. 379; Hervorhebungen im Original). Hierbei kommt der (marxistischen) Wissenschaft eine entscheidende Rolle zu: „Die Theorie ist fähig, die Massen zu ergreifen, sobald sie *ad hominem* demonstriert, und sie demonstriert *ad hominem*, sobald sie radikal wird. Radikal sein ist die Sache an der Wurzel fassen. Die Wurzel für den Menschen ist aber der Mensch selbst. Der evidente Beweis für den Radikalismus der deutschen Theorie, also für ihre praktische Energie, ist ihr Ausgang von der entschiedenen *positiven* Aufhebung der Religion. Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der *Mensch das höchste Wesen für den Menschen* sei, also mit dem *kategorischen Imperativ*, *alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]“ (Marx, 1977, S. 385; Hervorhebungen im Original). Im Unterschied zu Weber basiert das marxistische Wissenschaftsverständnis auf der Annahme, dass politische Entscheidungen sehr wohl durch wissenschaftliche Aussagen begründet werden können – und sogar sollten. Dabei ist auch für Marx Wertfreiheit die Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens. „Die Wertfreiheit und Unparteilichkeit“, so Ulrich Steinvoth, „ist für ihn [jedoch] keine politische Neutralität der Wissenschaften [...]“. Sie verhindere nicht nur, dass wissenschaftliche Aussagen politische Entscheidungen hinreichend bestimmten, sondern sei dafür sogar die Voraussetzung (Steinvoth, 1978, S. 295).

10 Zur marxistischen Religionskritik aus der Perspektive der Religionssoziologie vgl. etwa Strehle 2019.

11 Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass auch McCutcheon seine Schlussfolgerung mithilfe eines Analogiearguments in Bezug auf die Geschichtswissenschaft, genauer: mit dem Verweis auf den Historiker Eric Hobsbawm, legitimiert. Analog zu einem Historiker habe auch der *scholar of religion* als *public intellectual* die Aufgabe, politische und soziale Mythen, die im öffentlichen und politischen Diskurs oft als objektive Tatsache getarnt werden, zu dekonstruieren.

12 Marx geht davon aus, dass Religion „vom realen Leiden an der realen Gesellschaft“ erzählt. Die Religionskritik nach Marx lässt jedoch nicht auf das Bonmot von der Religion als Opium des Volkes verengen: „In der Religion, darin liegt ihr zwiespältiger Charakter, ist das Leiden, sind aber auch die Hoffnungen und Wünsche der Erniedrigten aufbewahrt“ (Strehle, 2019, S. 49–50).

Die Legitimation dieses Hineinwirkens wissenschaftlicher Aussagen in die politische Sphäre liefert der Historische Materialismus. Marx sieht im Τέλος (altgr., zielgerichteter Entwicklungsprozess) der sozialistischen Gesellschaft einen allgemein erstrebenswerten Zustand des Menschen in der Geschichte, der „das höchste Gut“ in der Erreichbarkeit einer „Interessenharmonie“ aller Menschen definiert (vgl. Steinvorth, 1978, S. 297). Genau diese Möglichkeit der Harmonie der Interessen aller Menschen im Horizont eines teleologischen Eudämonismus, einer Art Endzustandes der Geschichte, in der alle Menschen das für sie glückliche Wesen erreicht hätten, lehnt Weber ab, weshalb es für ihn auch keinen gesellschaftlichen Idealzustand geben kann, dessen Erreichen ein gedanklicher Haltepunkt zur wertenden Beurteilung aktueller politischer Prozesse wäre. Daher können die Wissenschaft und ihre Ergebnisse bei Weber – im Gegensatz zu Marx – keine Orientierung stiftende Funktion für politische Entscheidungsprozesse haben.

5.4 Urteilsbildung und strukturelle Kopplung von Systemen

Vor diesem Hintergrund sind an die marxistische Religionskritik drei Fragen zu stellen: 1) Ist im Rahmen dieses Erkenntnisinteresses eine Urteilsbildung möglich, die am Gegenstand orientiert ist und zu methodisch kontrollierten Ergebnissen kommt (Objektivität) und die darüber hinaus 2) weltanschaulich unparteilich in dem Sinne ist, dass sie weder die normative(n) Ordnung(en) des zu untersuchenden Gegenstandes reproduziert, noch 3) selbst auf Grundlage der normativen Voraussetzungen des eigenen Erkenntnisinteresses präsupponierte Werturteile evoziert?

Hierzu wäre noch einmal McCutcheon zu befragen, auf welche Art und Weise der *scholar of religion* mit der Normativität religiöser Diskurse umgehen soll und wie sein Verhältnis zu religiösen Selbstdarstellungen zu bestimmen ist. „Finally, our scholarship is not constrained by whether or not devotees recognize its value for it is not intended to appreciate, celebrate, or enhance normative, dehistoricized discourses but, rather, to contextualize and redescribe them as human constructs“ (McCutcheon, 2000, S. 178). Es ist zunächst festzuhalten, dass Kontextualisierung und kritische Re-Konstruktion erst einmal Sachurteile und keine Werturteile fällen. McCutcheon sagt hingegen etwas zum Umgang mit religiöser Normativität: „[W]e must presume that normative reflection is not inherently problematic – one could go so far as to argue that it may actually be inevitable that, to paraphrase Roland Barthes, contingent History is continually dressed up by communities as essential Nature“ (McCutcheon, 2000, S. 177–178). Aufgabe des Religionswissenschaftlers ist es daher, religiöse Diskurse auf einer Sachebene kritisch zu dekonstruieren; dazu gehören unbedingt auch deren normative Strukturen: Der *scholar of religion* – und auch die religionskundlich unterrichtende Lehrkraft – sind eben keine *caretaker*, sondern agieren als *culture-critics*. Es ist jedoch an keiner Stelle die Rede davon, dass Religionswissenschaftler_innen selbst normative Bewertungen vornehmen oder Vorschläge machen sollten, wie die Gesellschaft sein sollte: Die Aufgabe der Religionswissenschaft als Grundlagenwissenschaft ist es, das Professionswissen über die Dekonstruktion religiöser Diskurse anderen Kommunikationssystemen zur Verfügung zu stellen und diese anderen Systeme, zum Beispiel das Politiksystem, zu pertubieren, zu verunsichern, mit neuen Informationen zu stören. Wir können nur hoffen, dass diese kommunikative Störung eines anderen Systems zu dessen Veränderung führt und damit unser Professionswissen in anderen Systemen ganz im hegelschen Sinne ‚aufgehoben‘ wird. Es sind daher auch bei McCutcheon Sachurteile, nicht Werturteile, die im politischen Diskurs Wirksamkeit entfalten sollen. Insofern würde sich McCutcheon sicherlich Max Webers Diktum „Politik gehört nicht in den Hörsaal“ anschließen. Es sollte deutlich geworden sein, dass diese Sachurteile methodisch kontrolliert und damit objektiv gebildet werden können. Sie reproduzieren die normativen Ansprüche ihres Gegenstandes nicht, sondern dekonstruieren diese und entlarven diese – im Rahmen der marxistischen Religionskritik – als Mythos. Selbstdarstellungen haben deshalb eine besondere Bedeutung, weil in ihnen religiöse Normativität zu Ausdruck gebracht und kritisch analysiert werden kann. Allerdings sind diese Sachurteile immer an die Perspektivität des Erkenntnisinteresses marxistisch orientierter Religionskritik (Dekonstruktion von Religion als Herrschafts- und Machtdiskurs) gebunden und damit nie unparteilich. Auch wenn sie keine expliziten Werturteile darstellen, deuten sie Religion auf diese bestimmte Art.

Der Unterschied zwischen Weber und Marx kann wie folgt grafisch verdeutlicht werden:

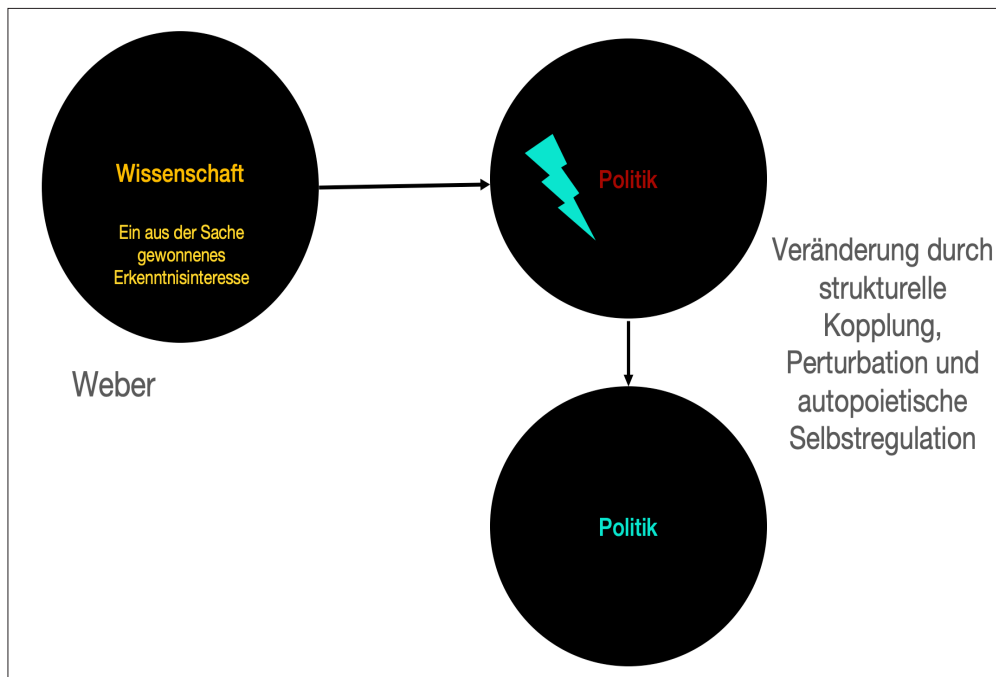


Abb. 7: Strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Politik nach Weber (eigene Darstellung)

Während bei Weber das System Wissenschaft seinem eigenen Code folgt (Abb. 7), soll das Wissenschaftssystem im marxistischen Paradigma durch ideologische bzw. ideologiekritische Setzungen (Programm: Religion als Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismus untersuchen und dekonstruieren) perturbiert werden, sodass es sich verändert und ein neues, von außen induziertes Programm durchführen kann (Abb. 8). Dies wäre bspw. schon dann der Fall, wenn Religion *nur noch* als Herrschaftsdiskurs untersucht würde und andere Fragestellungen keine Berücksichtigung mehr fänden.

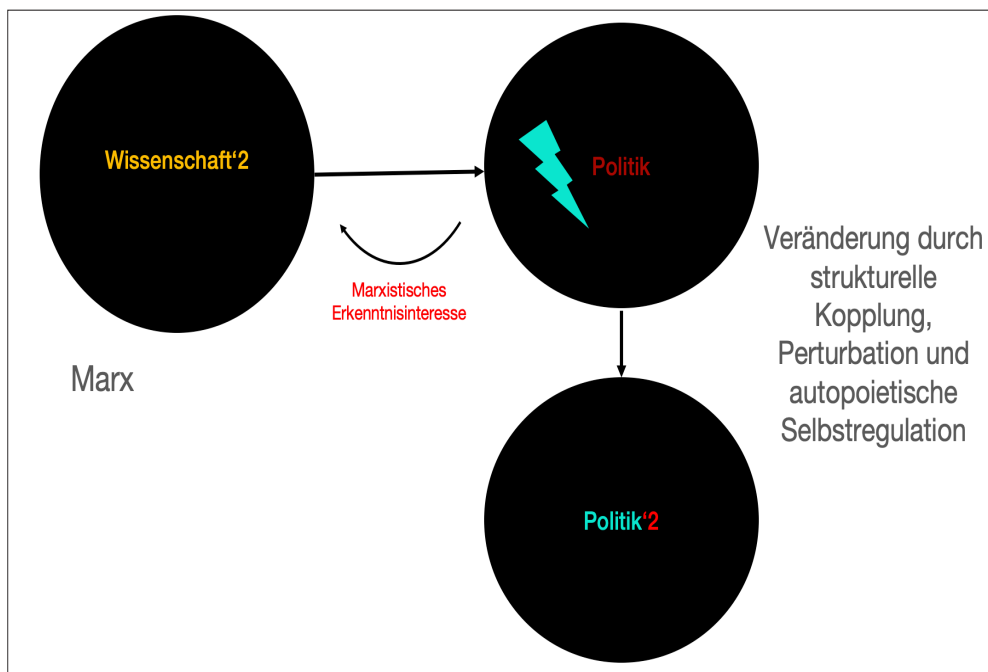


Abb. 8: Strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Politik nach Marx (eigene Darstellung)

Unter einer Perturbation versteht man ganz allgemein eine Störung von Systemen durch ihre Umwelt, die auf diese Irritation irgendwie reagieren müssen, um ihre Selbsterhaltung aufrecht zu erhalten. Eine gesellschaftlich notwendige Art der Perturbation stellt die strukturelle Kopplung dar: Eine strukturelle Kopplung zwischen verschiedenen Systemen entsteht, wenn ein System Erwartungen aufbaut, die dafür sorgen, dass bestimmte Irritationen wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. Luhmann, 1992, S.36–41).

Auch Lehrer_innen handeln in ihrer Rolle als *public intellectuals*, sie sind aber zusätzlich in die Bezugssysteme Schule und Unterricht eingebunden. Für diese gelten, wie oben bereits erwähnt, eigene rechtlich-normative Vorgaben, an denen sich öffentliche Erziehung und Bildung zu orientieren haben. Diese Vorgaben sind nicht nur in Gesetzen fixiert (z. B. dem Niedersächsischen Schulgesetz), sondern greifen auch in die Bildungsbeiträge der einzelnen Fächer durch. Daraus ergeben sich auch hier verschiedene Spannungsverhältnisse und Kernprobleme, da sich der Unterricht im Hinblick auf die Sach- und Methodenkompetenzen in erster Linie an fachwissenschaftlichen Kriterien zu orientieren hat.¹³ Somit konfligieren die Kriterien Objektivität und Unparteilichkeit mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag, der die Durchsetzung normativer Vorgaben im Sinne von Werturteilen avisiert. Ziel des Unterrichtes ist es, die Schüler_innen für die „moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln“ (KC WN, 2017, S. 7). Die Schüler_innen sollen also befähigt werden, auf der Grundlage von Werturteilen, die im Rahmen der normativen Vorgaben des §2NSchG zu formulieren sind, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Noch deutlicher wird dies in folgender Formulierung: „Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine Haltung angestrebt, die sich in einer Übernahme von Verantwortung niederschlägt“ (KC WN, 2017, S. 7).

Systemtheoretisch formuliert geraten hierdurch das Wissenschaftssystem (Vermittlung von Fachwissen) und das Erziehungssystem (Vermittlung von normativer Ordnung) in einen Interessens- und die Lehrkraft in einen Rollen- und Handlungskonflikt. Kann für die Lehrkraft das im Sinne des methodologischen Agnostizismus formulierte Prinzip der „desinteressierten Beobachtung“ (Schütz) mit der Rolle als *public intellectual* in Einklang gebracht werden? Auch hier stellt sich die Frage, welche Art von Stellungnahme die Lehrperson im Unterricht formulieren bzw. von den Schüler_innen einfordern darf, um den fachwissenschaftlichen Anspruch auf Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit nicht preis zu geben.

Da im staatlich verantworteten Unterricht sowohl Sachurteile im Rückgriff auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse als auch Werturteile im Horizont normativer Vorgaben gebildet werden sollen, stellt sich das Problem, wie beide konfligierenden Ansprüche verwirklicht werden können. In diesem Beitrag soll Unterricht als Rahmen verschiedener, z. T. voneinander unabhängiger Kommunikationsprozesse verstanden werden. Indem wir kommunizieren, operieren wir als Teil eines spezifischen, sozialen Systems. Nach dem Soziologen Niklas Luhmann unterscheiden sich soziale Systeme durch die Art der Kommunikation, die ihnen zugerechnet werden kann. (Luhmann, 1987, z. B. S. 54f.) So zeichnet sich beispielsweise das Wirtschaftssystem dadurch aus, dass die Kommunikation den zentralen Unterschied zwischen *Haben* oder *Nicht-Haben* zur Grundlage hat und sich diese Unterscheidung in Formen wie Eigentum, Geld oder auch Macht ausdrückt (Luhmann, 1996, S. 184). Im Anschluss an Luhmann soll Unterricht nicht als eigenständige Kommunikationsform (und damit auch nicht als eigenständiges soziales System), sondern als organisatorischer Rahmen definiert werden, innerhalb dessen verschiedene Arten von Kommunikation konstituiert werden. Je nach Kommunikationscode und Kommunikationsmedium konstituieren sich im Unterricht damit auch verschiedene Arten sozialer Systeme. Geht es um die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Grundlage des Codes wahr / unwahr, ist die Kommunikation dem Wissenschaftssystem zuzurechnen (Luhmann, 1992, S. 84–87; Kneer & Nassehi, 1993, S. 132–134). Geht es darum, den Schüler_innen die Achtung bestimmter Wertevorstellungen zu vermitteln, dann kommuniziert Unterricht im Modus des Moralsystems. Das Sachurteil, das seinem didaktischen Anspruch nach eine rein am Objekt orientierte, sachlich korrekte, unparteiliche und (dem Anspruch nach) wertneutrale Erklärung formuliert, ist in seiner kommunikativen Grundstruktur dem Wissenschaftssystem zuzuordnen, das Werturteil, das eine moralische oder ethische Bewertung eines Sachverhalts formuliert, ist entweder dem Moral-System, oder aber dem Politik-System zuzuordnen.¹⁴

¹³ Die Rückbindung der Unterrichtsinhalte an die Fachwissenschaft wird beispielsweise im Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen in Niedersachsen durch die Angabe verschiedener Bezugswissenschaften explizit ausgewiesen und eingefordert (KC WN, 2017, S. 5).

¹⁴ Im Unterricht treten selbstverständlich auch Kommunikationsprozesse auf, die Teil des Systems Erziehung sind, was an dieser Stelle aber nicht weiter thematisiert werden soll.

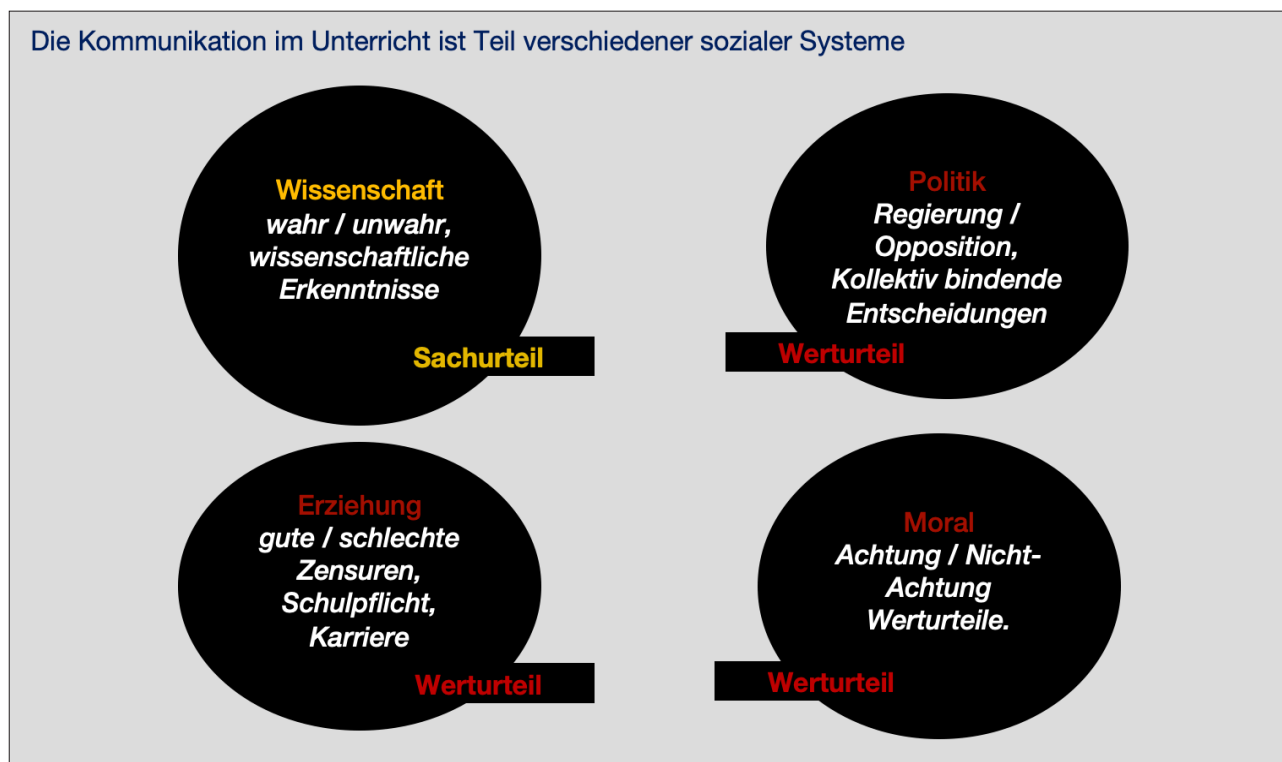


Abb. 9: Unterricht als kommunikativer Rahmen verschiedener sozialer Systeme (eigene Darstellung)

5.5 Exkurs: Ist ein ethisches Urteil ein Werturteil?

Der Philosophiedidaktiker Markus Tiedemann unterscheidet ethische Urteile von moralischen Geschmacksurteilen. Ethische Urteilsbildung bedeutet, dass ich im Rahmen eines moralisch problembehafteten Sachkomplexes wie der verbrauchenden Embryonenforschung „erkenne, unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden!“ (Tiedemann, 2016, S. 4). Bei einem ethischen Urteil handelt es sich folglich um ein Sachurteil, und nicht um ein Werturteil. Es geht bei einem ethischen Urteil als Sachurteil um „kategoriale Orientierung“ im folgenden Sinne: „Es macht einen Unterschied, ob wir eine konsequentialistische oder eine deontologische Perspektive einnehmen, ob wir Menschenrechte mit Personenwürde oder Gattungszugehörigkeit füllen, ob wir einen weichen oder einen harten Determinismus vertreten, ob wir Glück oder Freiheit zum höchsten Gut des Daseins erheben“ (S. 4). Im Gegensatz zu einem ethischen Urteil „Die Berufung auf ein christliches Verständnis von Würde und Person verbietet aus dieser Perspektive eine verbrauchende Embryonenforschung“ müsste ein moralisches Werturteil in etwa so formuliert sein: „Ein Embryo besitzt Würde und darf daher nicht für wissenschaftliche Zwecke instrumentalisiert werden.“ Werturteile sind nicht einfach Geschmacksurteile im Sinne Kants, da in ihnen Ansprüche formuliert werden, die über das subjektive Interesse in einer bestimmten Situation hinausgehen. Werturteile sollen einen auf Wertmaßstäbe ruhenden, normativ definierten Idealzustand (z. B. demokratische Partizipation aller Bürger_innen) als allgemein wünschenswertes Ziel einer Gemeinschaft oder Gesellschaft erreichbar machen bzw. diesen erhalten.

6 Ein fachdidaktischer Lösungsvorschlag: Kommunikation sichtbar machen

Wenn wir nun aus fachwissenschaftlicher Perspektive den Empfehlungen Schlieters und McCutcheons folgen und sowohl Wissenschaftler_innen als auch Lehrer_innen als *public intellectual* verstehen, dann tragen wir diesem die Aufgabe auf, (innerhalb des Unterrichts) auch an der Kommunikation des Politik-Systems teilzunehmen – und zwar mit den Codes und dem Programm ebendieses Systems: Wissenschaftler_innen wie auch Lehrpersonen kommunizieren ‚politisch‘ oder ‚moralisch‘ und werden damit zu einem politischen bzw. moralischen Akteur im oben dargelegten Sinne. Diese Unterscheidung und mit ihr die funktionale Trennung der in Rede stehenden Systeme ist im Übrigen die irreduzible Voraussetzung dafür, dass das Wissenschaftssystem seinen Code wahr / unwahr sowie sein Programm (Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit) überhaupt aufrechterhalten kann: Neutralität, Unparteilichkeit und politisches Engagement gehen nicht zugleich, denn ein gleichzeitiges Kommunizieren in zwei Systemen ist aufgrund der operationalen Geschlossenheit dieser Systeme ausgeschlossen.¹⁵

15 Auch wenn die kommunikativen Ereignisse zeitlich eng aufeinander folgen, geht dies mit einem Wechsel von Code und Medium einher.

Damit ist aber auch klar, dass sich Wissenschaftler_innen und Lehrpersonen nicht mehr des Codesystems wahr / unwahr bedienen, wenn sie ein Werturteil bilden. Analoges gilt für Schüler_innen.

Im Hinblick auf den Kontext Schule und Unterricht wäre demnach zu konstatieren: Solange sich Lehrperson und Lerngruppe auf der Ebene der Sachanalyse und des Sachurteils bewegen, müssen Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit Richtschnur der Unterrichtsplanung und des unterrichtlichen Kommunizierens sein. Zieldimension des Unterrichts kann ein Sachurteil (auch ein ethisches Urteil) sein. Im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung bedeutet dies, dass Schüler_innen „für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig“ werden und sich damit auch als „zuständig“ sehen können (Joller-Graf et al., 2014, S. 13). Wechseln beide eine Werturteilsebene, dann nehmen sie an einer anderen Kommunikation teil, die zwar Bestandteil des Unterrichts ist, sich jedoch von der wissenschaftlichen Kommunikation löst und auf einen auf Wertmaßstäben beruhenden, normativ definierten Idealzustand als allgemein wünschenswertem Ziel einer Gemeinschaft oder Gesellschaft zielt.

Sowohl im Hinblick auf eine mögliche Stundenphasierung als auch angesichts einer transparenten Lernprogression erscheint es sinnvoll, das Sachurteil als fachmethodisch kontrollierte, am Objekt orientierte und auf Unparteilichkeit ausgerichtete Urteilsbildung kognitiv *und* organisatorisch klar von dem Prozess der Werturteilsbildung zu trennen. Wenn das Erkenntnisinteresse, z. B. ein spezifisches Religionsverständnis wie bei McCutcheon, eine spezifische Zieldimension der Analyse vorgibt, dann ist der eingeschränkte Bezugsbereich der Sachurteilsbildung offenzulegen und im Sinne des Kontroversitätsgebots anderen Deutungen gegenüberzustellen. Wenn Sachurteile durch Erkenntnisinteressen im Sinne von Vor-Urteilen präformiert sind, dann muss dies erstens offengelegt werden und zweitens muss deutlich werden, dass es sich hierbei nur um *eine mögliche* Perspektive der Urteilsbildung handelt. Da Multiperspektivität nicht automatisch kontroverse Positionen umfassen muss, möchte ich vorschlagen, der Kontroversität den Begriff Pluralität an die Seite zu stellen. Ein „Pluralitätsgebot“ (Bleisch, 2015, S. 68–69) sollte dann aber nicht nur im Kontext der Analyse und Deutung innerreligiöser Diskurse Verwendung finden, sondern strukturanalog zum Kontroversitätsgebot (Beutelsbacher Konsens) auch auf der Ebene von Rekonstruktion und Dekonstruktion, sprich auf der Ebene der Sachurteilsbildung zur Anwendung kommen. Das in der Geschichts- und Politikdidaktik übliche unterrichtliche Verfahren, Werturteilsbildung eng an eine Sachurteilsbildung zu knüpfen, wäre dann aber kein Automatismus mehr, weil Kategorienfehler („In welchem System kommuniziere ich gerade?“) und kommunikative Vermischungen zu vermeiden wären („Soll ich bewerten, oder nur analysieren?“).

Es ist m. E. daher aus fachdidaktischer Sicht unumgänglich, die beiden Urteils- bzw. Kommunikationstypen strikt voneinander zu trennen und einen Wechsel zwischen den Urteilstypen auf der metakommunikativen Ebene zu explizieren und zu reflektieren. Geschult wird dabei auch der Kompetenzbereich des metakognitiven Wissens, der die Schüler_innen befähigt zu erkennen, „unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden“ (Joller-Graf et al., 2014, S. 17–18)

Neben der deutlichen Trennung von Sach- und Werturteilen ist es vor allem eine berufsethische Perspektive, die Mäßigung und Maß beim Einsatz von Werturteilsbildungen verlangt. Wenn wir als höchstes Bildungsziel die Entwicklung der Schüler_innen zu einer mündigen Persönlichkeit ernst nehmen, sollten wir die Überlegungen Max Webers zur Rolle von Hochschullehrer_innen im Kopf behalten: „Der Professor, der sich zum Berater der Jugend berufen fühlt und ihr Vertrauen genießt, möge im persönlichen Verkehr von Mensch zu Mensch mit ihr seinen Mann stehen. Und fühlt er sich zum Eingreifen in die Kämpfe der Weltanschauungen und Parteimeinungen berufen, so möge er das draußen auf dem Markt des Lebens tun: in der Presse, in Versammlungen, in Vereinen, wo immer er will. Aber es ist doch etwas allzu bequem, seinen Bekennermut da zu zeigen, wo die Anwesenden und vielleicht Andersdenkenden zum Schweigen verurteilt sind“ (Weber, 1992, S. 102–103).

Als Lehrende sollten wir die Selbstbestimmung der Lernenden achten und ihnen primär das methodisch kontrollierte, an Re- und Dekonstruktion orientierte Denken und Arbeiten auf der Sachebene ermöglichen, um ihnen auf diese Weise die beste Grundlage für ein eigenständiges Werturteil zu geben. Als *scholars of religion*, egal ob in Wissenschaft oder Schule, müssen wir uns bewusst sein, dass wir, sobald wir den Boden des Sachurteils verlassen und Werturteile formulieren, nicht mehr als Wissenschaftler oder Fachlehrkräfte agieren, sondern zu politischen oder moralischen Akteuren werden.

Zusammenfassend lassen sich einige Aspekte noch einmal zusammenführen: Religiöse Selbstdarstellungen sind im epistemischen Status den Quellen des Geschichtsunterrichts gleichzusetzen und können daher als zeitgenössische Dokumente kulturkundlich untersucht werden. Ihre fachmethodisch kontrollierte Analyse und Kritik auf Sachurteilsebene verletzen weder die positive, noch die negative Religionsfreiheit. Ethische Urteile sind in ihrem Status nach ebenfalls Sachurteile. Werturteile entwerfen individuelle oder gesellschaftliche Zielvorstellungen bzw. fordern diese im Denken und Handeln der Schüler_innen ein. Sie sind deshalb

Teil der Kommunikation im Unterricht, weil sie durch bildungspolitisch-rechtliche Vorgaben (z. B. Schulgesetze, Curricula) eingefordert werden. Werturteile sind jedoch nicht Teil einer fachwissenschaftlich orientierten Kommunikation im Unterricht. Sie nutzen die Codes des Politik- oder des Moralsystems und sind daher Teil der moralischen oder politischen Kommunikation. Die Lehrpersonen müssen bedenken, dass sie mit der Bildung von Werturteilen zum politischen Akteur werden – und nur in diesem Kontext sind Werturteile über Selbstdarstellungen sinnvoll und gemäß des Erziehungsauftrages der Schule zum Teil auch nötig (Demokratiebildung). Aus fachdidaktischer Sicht ist das gängige Verfahren, an eine Sachurteilsbildung direkt einen Werturteilsbildungsprozess anzuschließen, kritisch zu hinterfragen. Eine wichtige Bedingung hierfür ist die organisatorisch, methodisch und didaktisch klare, kommunikative Trennung von Wissenschaftssystem und Politik- bzw. Moralsystem im Unterricht, was zusätzlich metakommunikative und metakognitive Kompetenzen der Schüler_innen fördern kann. Diese Bedingung gilt aber auch für Sachurteile – gerade dann, wenn sie durch spezifische Erkenntnisinteressen wie die marxistische Religionskritik perspektiviert sind.



Über den Autor

Markus Rassiller ist Assistenzdoktorand an der PH Fribourg und dort Mitglied der Forschungseinheit für Didaktik der Ethik und der Religionskunde. Promotionsvorhaben im Bereich Religionswissenschaft an der Universität Fribourg mit einer qualitativ-empirischen Studie zu Schülervorstellungen. Er arbeitet als Gymnasiallehrer und ist Ausbilder für das Fach Werte und Normen am Studienseminar Hannover I. markus.rassiller@edufr.ch

Literatur

Bechert, H. (2013). *Der Buddhismus in Süd- und Südostasien: Geschichte und Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1976). Am 19. November 2021 bezogen von <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/>

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 63–71.

Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In Ph. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 178–197). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Darm, R. (2020). Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte und Normen-Unterricht. *SCHULE inklusiv* 8, 41–44.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21*. Am 15. Oktober bezogen von https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf

Fauth, L. & Kahlcke, I. (2020). Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (1/2), 35–47.

Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hg.). (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.

- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Gerlitz, P.; Mantel, H.; Hall, S. G. & Crehan, J. (1983). Fasten/Fasttage. In G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie, Bd. 11: Familie - Futurologie* (S.41–59). Berlin: De Gruyter.
- Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.
- Joller-Graf, K.; Zutavern, K., M.; Tettenborn, A.; Ulrich U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Jeismann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen und Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S.213–220). Bern: hep.
- Klichspurger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (203–212). Bern: hep.
- Klieme, E. et. al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung*. München: W. Fink.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Einführung in die Systemtheorie*. Hg. von Dirk Baecker. 4. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Lincoln, B. (2005). Theses on Method. *Method & Theory in the Study of Religion* 17 (1), 8–10.
- McCutcheon, R. T. (2000). Critics not Caretakers: The Scholar of Religion as Public Intellectual. In T. Jensen & M. Rothstein (Hg.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives* (S. 167–181). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- McCutcheon, R. T. (2001). *Critics not Caretakers. Redescribing the Public Study of Religion*. Albany: State University of New York Press.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2016). A Matter of Perspective? *Method & Theory in the Study of Religion* 28 (4–5), 317–336.
- Müller, H.-J. (2020). Urteilen im Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme einer schwierigen Operation und Ansätze einer pragmatischen Umgangsweise. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (1/2), 48–63.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen. Am 9. Mai 2021 bezogen von https://nibis.de/uploads/2bbs-schorr/wn_go_kc_druck_2018.pdf
- Pandel, H.-J. (2012). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Pönicke, J.; Albacht, B. & Leplow, B. (2005). Kognitive Veränderungen beim Fasten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 34 (2), 86–94.
- Schlieter, J. (2001). *Buddhismus zur Einführung*. 2., verb. Aufl.. Hamburg: Junius.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 225–238). Berlin: De Gruyter.
- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 198–212.
- Steinvorth, U. (1978). Wertefreiheit der Wissenschaften bei Marx, Weber und Adorno: Ein Nachtrag zum Methodenstreit zwischen Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus. *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie / Journal for General Philosophy of Science* 9 (2), 293–306.
- Strehle, S. (2019). Karl Marx: Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (1844). In Ch. Gärtner & G. Pickel (Hg.), *Schlüsselwerke der Religionssoziologie* (S. 45–55). Wiesbaden: Springer.
- Schultz, U. (Hg.) (1993). *Speisen, Schlemmen, Fasten: Eine Kulturgeschichte des Essens*. Frankfurt am Main: Insel.
- Tiedemann, M. (2016). Vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung. Angebot und Leistung des Philosophie- und Ethikunterrichts. In *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Am 19. November 2021 bezogen von <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/tiedemann-ethische-urteilsbildung/>
- Weber, M. (1992). Wissenschaft als Beruf. In *Max Weber Gesamtausgabe*. Hg. von Horst Baier et. al., Band 17. Abteilung I: Schriften und Reden. Tübingen: J.C.B. Mohr, 71–111.

Ein heisses Eisen

Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen

Stefan Schröder

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung der Urteilskompetenz und diese konkretisierender Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) für den Religionskundeunterricht. Zunächst wird der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs zu diesem heissen Eisen nachvollzogen. Dem schliesst sich eine qualitative Inhaltsanalyse dreier deutschsprachiger Lehrpläne (Kerncurriculum Werte und Normen, Niedersachsen; Bildungsplan Religion, Bremen; Deutschschweizer Lehrplan 21) zur schuldidaktischen Bedeutung der Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht an. Die Analyse zeigt die Existenz unterschiedlicher Massstäbe und Bezugsrahmen für eine Urteilskompetenz in Religionskundeentwürfen auf, die v.a. im Hinblick auf die zentrale Rolle persönlicher religiös-weltanschaulicher Werturteile in den deutschen Lehrplänen kritisch reflektiert wird.

This article explores the role of judgement as a way of thinking, working and acting within Religion Education (RE) in public schools. First, it reconstructs the disciplinary and didactical discourse within the study of religion on this hotly disputed subject. This is followed by a qualitative content analysis of three RE syllabi from German-speaking Europe (Kerncurriculum Werte und Normen, Lower Saxony; Bildungsplan Religion, Bremen; Lehrplan 21, German-speaking Switzerland) concerning the application of judgement in public school RE didactics. The analysis reveals and critically reflects an assignment to multiple frames of reference in the different RE conceptions, especially concerning the constant usage of personal religious or philosophical value judgements in the German syllabi.

Cet article porte sur la signification de la compétence de jugement en tant que mode de pensée, de travail et d'agir dans le cadre d'un enseignement sur les religions. Il retrace tout d'abord le discours disciplinaire et didactique en lien avec cette question vive. Il propose ensuite une analyse de contenu qualitative de trois plans d'études de langue allemande (Kerncurriculum Werte und Normen, Basse-Saxe; Bildungsplan Religion, Brême; Lehrplan 21, Suisse alémanique) en lien avec l'importance didactique de la compétence de jugement au sein d'un enseignement sur les religions. L'analyse révèle l'existence de différents standards et cadres de référence pour la compétence de jugement qui font l'objet d'une réflexion critique avant tout en ce qui concerne le rôle central que jouent les jugements basés sur des valeurs personnelles religieuses ou idéologiques au sein des plans d'études allemands.

1 Einleitung

Die Ausbildung einer Urteilskompetenz bei Heranwachsenden wird in Deutschland und der Schweiz als eine grundlegende Aufgabe von Schule aufgefasst. Dies zeigt bereits ein Blick in die einleitenden Passagen der Schulgesetze der Länder bzw. Kantone. So legt gleich der erste Paragraf des Schulgesetzes für das Land Berlin (SchulG) fest, es sei Auftrag der Schule, den Schüler_innen ein „Höchstmaß an Urteilskraft [...] zu vermitteln“ (SchulG, §1), und im Volksschulgesetz des Kantons Zürich (VSG) heisst es, die öffentliche Schule habe „insbesondere [...] Urteils- und Kritikvermögen“ (VSG, §2, Abs. 4) zu fördern. Andere Schulgesetze aus dem deutschsprachigen Raum enthalten ähnliche Passagen.

In den Lehrplänen (anteilig) religionskundlicher Fächer findet dieser Anspruch seine Entsprechung in einem expliziten Aufgreifen der Urteilskompetenz als Bildungsziel des Unterrichts, das durch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) wie „beurteilen“, „bewerten“, „Stellung nehmen“, „reflektieren“ o. ä. konkretisiert wird. Für die Bezugsdisziplin Religionswissenschaft, die gerne als wertneutral oder nicht-normativ beschrieben wird, stellt dies eine erhebliche Herausforderung und ein heisses Eisen dar. Ein Blick auf den fachdidaktischen Diskurs zeigt, dass keinesfalls Einigkeit bei der Beantwortung der Frage besteht, wie die Vermittlung einer Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht konkret umzusetzen ist. Die unterschiedlichen Auffassungen spiegeln sich auch in den schulischen Lehrplänen, in denen religionskundlicher Unterricht zumindest anteilig vorkommt.

Zur Systematisierung und Analyse der unterschiedlichen Auffassungen zur Urteilskompetenz für den religionskundlichen Unterricht identifiziert der vorliegende Beitrag den *Bezugsrahmen* des Urteils – d.h. den *Urteilsmassstab*, der im Unterricht angelegt werden soll – als entscheidendes *tertium comparationis*. Dazu wird die von Rassiller (2022; siehe Beitrag in dieser Ausgabe) aus der Geschichtsdidaktik in die Religionskundendidaktik transferierte grundlegende Unterscheidung von Sachurteilen und Werturteilen zum Ausgangspunkt gemacht. In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) im Fach Geschichte in Deutschland heisst es zu dieser Unterscheidung:

Das Sachurteil beruht auf der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Sachverhalte innerhalb eines Bezugsrahmens, die zu einem Urteil führen. Gelungene Sachurteile weisen sich durch sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten aus. Darüber hinaus werden beim Werturteil ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und eigene Wertmaßstäbe reflektiert. Es werden Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt. (Deutsche Kultusministerkonferenz [KMK], 2005, S. 4)

In Übertragung auf die Religionskundendidaktik wird diese Unterscheidung von Sach- und Werturteilen in diesem Artikel folgendermassen angewendet: Unter Sachurteilen werden Urteile verstanden, in denen historisch-empirische Adäquatheit oder rationale Kohärenz zum Urteilsmassstab erhoben werden, während Werturteile solche Urteile zusammenfassen sollen, die vor dem Hintergrund ethisch-moralischer Bezugsrahmen getroffen werden, also z. B. auf Grundlage persönlicher oder geteilter religiös-weltanschaulicher Werthaltungen, verfassungsrechtlicher Grundwerte oder Menschenrechten.

Der vorliegende Artikel geht der Rolle der Urteilskompetenz und der DAH, durch die sie konkretisiert wird, für den Religionskundeunterricht nach. Zunächst werden religionswissenschaftliche und fachdidaktische Positionen zum Thema herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Lehrpläne mit religionskundlichen Anteilen aus Deutschland und der Schweiz daraufhin analysiert, wie Urteilskompetenz in ihnen vorkommt. In beiden Teilen treten unterschiedliche Interpretationsvarianten zu Tage, die systematisiert und einer kritischen Analyse unterzogen werden. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung und einem Fazit, in dem v.a. die zentrale Rolle persönlicher Werturteile mit religiös-weltanschaulichem Bezugsrahmen in den Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen der deutschen Lehrpläne kritisch reflektiert wird.

2 Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fach(didaktik)diskurs

In diesem Kapitel wird der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs innerhalb der Religionswissenschaft zur Rolle der Urteilskompetenz im Religionskundeunterricht nachgezeichnet.

2.1 Fachwissenschaftliche Perspektiven auf Urteilskompetenz

Einführende Beiträge zu Geschichte und Proprium der Religionswissenschaft weisen in aller Regel religiös-weltanschauliche Neutralität und einen damit einhergehenden Verzicht auf entsprechende Werturteile als zentrale Charaktereigenschaften des Faches aus. So betont z. B. Wilke: „Die heutige Religionswissenschaft versteht sich als überkonfessionelle, kulturwissenschaftliche Disziplin, die auf eigene Urteile über religiöse Überzeugungen bewusst verzichtet und eine weltanschaulich neutrale Erforschung von Religion anstrebt“ (Wilke, 2012, S. 287). Neutralität und Werturteilsverzicht werden von Wilke als Teil eines kultur- bzw. sozialwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Religionswissenschaft präsentiert, das sich systematisch und disziplingeschichtlich nach zwei Seiten hin abgrenzt: systematisch von der Theologie als normativer Wissenschaft, die sich ebenfalls mit Religion beschäftigt; disziplingeschichtlich von Fachverständnissen vor der kulturwissenschaftlichen Wende als „radikale[m] Paradigmenwechsel“ (Wilke, 2012, S. 287) der Religionswissenschaft in den 1970er Jahren – und somit sowohl von religionsaffirmativer Religionsphänomenologie als auch von szientistischer und philosophischer Religionskritik. „Man kann von einem konstruktivistischen Ansatz im Unterschied zu einem offenbarungstheologischen Ansatz sprechen und von einem methodologischen Agnostizismus im Wissenschaftstreiben im Unterschied zu einer Religionskritik oder einer Glaubenswissenschaft, wie früher Religionswissenschaftler oft ihr Fach verstanden“ (Wilke, 2012, S. 288). Im Rahmen eines solchen *boundary work* gegenüber Theologie, Religionsphänomenologie und Religionskritik herrscht unter empirisch arbeitenden Religionswissenschaftler_innen grösstenteils Einigkeit darüber, dass ihre Disziplin eine „religiös neutrale (agnostische) Geistes-, Human- und Kulturwissenschaft“ (Stausberg, 2012, S. 2) sei, die sich „sehr bewusst der Urteile, Wahrheitsfragen und normativen Bewertungen enthält“ (Wilke, 2012, S. 292) und dabei in eine „doppelte Distanz [...] zum eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Standpunkt wie zum untersuchten Gegenstand“ (Freiberger, 2000, S. 119) tritt.

Bei der praktischen Umsetzung dieser theoretischen Identitätsarbeit im Rahmen konkreter empirischer Religionsforschung ergeben sich jedoch schnell kritische Rückfragen – die auch die oben zitierten Autor_innen durchaus bewusst aufgreifen. Dies beginnt mit der Feststellung, dass es eine „objektive Haltung gar nie geben kann“ (Wilke, 2012, S. 321), da auch Religionswissenschaftler_innen biografisch bzw. kulturell geprägte persönliche Einstellungen haben, die „ihren Zugriff auf Religion zumindest implizit oder indirekt färben (z.B. bei der Auswahl der Fragestellungen)“ (Stausberg, 2012, S. 2). Schlieter spricht in diesem Zusammenhang vom „Paradox der Neutralität“ (Schlieter, 2012, S. 237), die selbst ein Standpunkt sei, nur in Relation auf andere Standpunkte einen Sinn ergebe und deshalb stets raum-zeitlich kontextualisiert werden müsse. Dessen eingedenk wird jedoch davor gewarnt, den Anspruch auf Neutralität und Objektivität gänzlich fallenzulassen (vgl. z.B. Schlieter, 2012, S. 237). Wilke spricht gar davon, dass Objektivität „für die Religionswissenschaft ein unaufgebbares Ideal“ (Wilke, 2012, S. 321) sei. Bochsinger plädiert in diesem Zusammenhang dafür, in Anlehnung an Weber nicht von „Wertfreiheit“, sondern von „Wertbewusstheit“ zu sprechen (Bochsinger, 2004, S. 194–195). Und auch Stausberg geht davon aus, „dass eventuell auftretende biografische Erkenntnisbarrieren durch kritische Diskussion eingeschränkt bzw. methodisch kontrolliert werden können“ (Stausberg, 2012, S. 2–3).

Unabhängig von der sozio-kulturellen Standortgebundenheit und den persönlichen Einstellungen und (Vor-)Urteilen der Forscher_innen stellt sich in einem zweiten Schritt die Frage, ob nicht auch dem beschriebenen Verständnis von Religionswissenschaft *als Disziplin* gewisse Werte und Normen zu Grunde liegen. Rudolph weist bereits 1976 darauf hin, dass das methodologische Vorgehen einer sozial- bzw. kulturwissenschaftlich interpretierten Religionswissenschaft notwendigerweise ideologiekritische Implikationen aufweise, weil es auf Transzendenz rekurrierende religiöse Wahrheitsansprüche nicht gelten lasse (Rudolph, 1976, S. 26). Somit kann der methodologische Agnostizismus als eine Norm religionswissenschaftlicher Arbeit bezeichnet werden. Etwas anders bzw. allgemeiner gelagert ist Stausbergs Identifikation von Ehrlichkeit und Redlichkeit als grundlegende Normen sowie Freiheit und Wahrheit als grundlegende Werte, zu denen sich Wissenschaft allgemein als „unaufgebbaren Standpunkt bekennt“ (Stausberg, 2012, S. 2).

Die von Rudolph und Stausberg genannten methodologischen Prämissen und wissenschaftlichen Werte und Normen entsprechen dem Bezugsrahmen von Sachurteilen, die im Rahmen des Fachdiskurses als unproblematisch, ja sogar als unverzichtbarer Teil religionswissenschaftlicher Arbeit wahrgenommen werden. Religionswissenschaftler_innen diskutieren auf ihrer Grundlage durchaus mit normativem Duktus und mitunter sehr kritisch über die Güte ihrer empirischen Arbeit und Theoriebildung. Damit sind jedoch keine Werturteile über ihre Gegenstände auf der Objektebene verbunden, für die das weiter vorne genannte Neutralitätsgebot weiterhin zur Anwendung gebracht wird.

Die zentrale analytische Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen funktioniert auch, wenn die Grenzen zwischen Objekt- und Metaebene zu verschwimmen scheinen, wenn also z.B. im Feld unabhängige Religionstheorien kursieren, die in der Öffentlichkeit als Alternativen zu wissenschaftlichen Aussagen über Religion wahrgenommen werden. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert Berner (2011), der in den sogenannten „Neuen Atheisten“ um Richard Dawkins eine religionstheoretische Konkurrenz zur Religionswissenschaft erkennt. Er sieht kein Problem darin, auf Basis wissenschaftlich-methodologischer Werte und Normen Dawkins' Religionskonzept einer scharfen Kritik zu unterziehen und somit ein Urteil über dieses zu fällen – allerdings lediglich mit Bezug auf die empirische Adäquatheit der dahinterstehenden *Religionstheorie* und nicht hinsichtlich der persönlichen atheistischen Weltanschauung von Dawkins. Berner fällt zu keiner Zeit ein Werturteil über die „Neuen Atheisten“, sondern begreift sie allein als religionstheoretische Konkurrenten und kritisiert ihre Aussagen im Rahmen von Sachurteilen – wie er es bei Fachkolleg_innen ebenfalls tun würde.

Im Rahmen ihres öffentlichen Wirkens ist für Religionswissenschaftler_innen ein solcher Rückzug auf Sachurteile jedoch kaum stringent durchzuhalten, denn es wird „von der institutionalisierten Religionsforschung ja auch zunehmend erwartet, dass sie zu aktuellen Konflikten, an denen religiöse Akteure beteiligt sind, Position bezieht“ (Schlieter, 2012, S. 235). Dies ist z.B. dann der Fall, wenn Religionswissenschaftler_innen von den Medien als Expert_innen angefragt oder als beratende bzw. sogar gestaltende Instanz in politische Prozesse eingebunden werden. Wie reagieren Religionswissenschaftler_innen z.B. auf eine Interviewanfrage von Medienvertreter_innen zu einem aktuellen Fall religiös legitimer Gewalt? Ist hier tatsächlich die von Wilke vorgeschlagene Haltung angezeigt, diese Gewalt nicht ethisch-moralisch zu verurteilen, sondern sich darauf zu beschränken, nach ihren „historischen Wurzeln, der Handlungsrationaltät, dem subjektiven Sinn und der ‚Inszenierung‘ [zu fragen], die die Gewalttat, den Terrorakt oder Krieg mit der Sphäre des Sakralen ausstatten und damit die motivationalen Kräfte der Akteure verstärken“ (Wilke, 2012, S. 293)? Einige Fachvertreter_innen wollen diese Selbstbeschränkung angesichts ihrer gleichzeitigen gesellschaftlichen Verantwortung als Staatsbürger_innen nicht hinnehmen. Sie schlagen als Grenze

(religions-)wissenschaftlicher Neutralität und Werturteilsenthaltung mit Bezug auf die Objektebene die Verletzung transkultureller¹ Menschenrechte vor, dies allerdings

unter der Voraussetzung, dass Aufklärung und Menschenrechte zwar in der abendländischen Kulturgeschichte ihre konkrete Ausgestaltung erfahren haben, aber grundsätzlich universal und eben nicht auf das Abendland beschränkt sind [und] unter der Voraussetzung, dass Religionswissenschaft als Wissenschaft im Horizont der Wirkungsgeschichte von Aufklärung und Menschenrechten entstanden ist und sich entsprechend auch den hierdurch erkämpften ‚Werten‘ verdankt, die ein Stück weit konstitutiv dafür sind, dass sie als Wissenschaft überhaupt die für ihre Arbeit notwendigen Freiräume hat. (Hock, 2008, S. 42)

Ein Beispiel für ein religionswissenschaftliches Austarieren einer solchen „bewusst kultivierten Wertfreiheit [...], die nicht einfach Standpunktlosigkeit bedeutet“ (Wilke, 2012, S. 353), ist die Zusammenstellung thesenhafter Grundsätze der Religionswissenschaft von Franke und Pye (2004, S. 9–15). Sie schreiben dem Fach *gerade aufgrund* seiner Prinzipien der doppelten Distanz, des methodologischen Agnostizismus und der Werturteilsenthaltung auf religiös-weltanschaulicher Ebene eine potenziell vermittelnde und damit friedensstiftende Kraft in religiös stark polarisierten Kontexten zu.

Schlieter schlägt vor, „religionswissenschaftliche Forschung in bestimmte Rollen und Zeitphasen zu unterteilen“, die einerseits das Ideal neutraler Wissenschaft aufrechterhalten, die sich auf Sachurteile beschränkt, andererseits aber im Rollenwechsel zur öffentlichen Akteurin dort Werturteile zulassen, „wo [es] Forschende für nötig erachten“ (Schlieter, 2012, S. 237). Vor dem Hintergrund des „Wechselspiels von entgegengebrachten und verinnerlichten Rollenerwartungen“ könne so auch in „publizierten religionswissenschaftlichen Stellungnahmen zwischen deskriptiven und wertenden Abschnitten unterschieden werden, so dass beide Teile auch unabhängig voneinander evaluiert werden können“ (Schlieter, 2012, S. 238).

2.2 Fachdidaktische Perspektiven auf Urteilskompetenz

Im religionswissenschaftlichen Didaktikdiskurs werden die fachwissenschaftlichen Ansprüche des methodologischen Agnostizismus und der doppelten Distanz sowie der Zurückweisung von Werturteilen grundsätzlich aufgegriffen und reproduziert. In einem der frühesten Beiträge zu einer religionswissenschaftlichen Didaktik erklärt etwa Körber die doppelte Distanz zum wichtigsten übergreifenden Lernziel einer religionswissenschaftlichen Didaktik und hält fest: „[D]ie Religionswissenschaft entbehrt [...] jeden weitreichenden normativen Charakters“ (Körber, 1988, S. 204). Schulische Religionskunde, die auf religionswissenschaftlicher Didaktik basiert, muss deshalb laut Lott selbstverständlich „weltanschaulich neutral“ gestaltet werden, „wie andere allgemeinbildende Fächer z.B. Geschichte, Deutsch, politische Bildung [...] ebenfalls“ (Lott, 2013, S. 12). Und auch Alberts betont: „Ideally, the study of religions can offer an impartial framework for the study of different religions also in schools“ (Alberts, 2008, S. 301).

Gerade für den Erziehungsauftrag der Schule, der auch die Ausbildung einer Urteilskompetenz einschliesst, lässt sich dieser fachdidaktische Anspruch jedoch nicht ohne weitere Differenzierungen aufrechterhalten. Deshalb stehen z.B. Hannemann und Döbler einem praktischen Engagement der Religionswissenschaft im schulischen Kontext grundsätzlich skeptisch gegenüber, weil sie sie „als deskriptive Disziplin – wie alle Wissenschaft – der Wahrheit verpflichtet“ sehen, die sich „darum bemüht, Normativität auszuschließen“ (Hannemann & Döbler, 2013, S. 125). Wer sich als Religionswissenschaftler_in in Angelegenheiten des Schulunterrichts engagiere, verlasse die wissenschaftliche Metaebene und begeben sich auf der Objektebene in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften (Hannemann & Döbler, 2013, S. 125–128). Auch Körber hebt hervor, dass didaktische Arbeit nicht ohne einen normativen Bezugsrahmen auskomme. Daraus schliesst er jedoch nicht, dass Religionswissenschaft sich nicht im Bereich der Schuldidaktik engagieren kann. Wichtig sei stattdessen einerseits, durch kontinuierliche Selbstreflexion den „vorpädagogische[n] Normierungshintergrund [...] auf ein ungefährliches Minimum“ zu reduzieren, und andererseits das, was von ihm noch übrigbleibe, „positiv in den [eigenen] Zielentwurf ein[zu]bauen, ohne dass es [...] zu Dekonstruktionismus und Realitätsverschiebungen kommt“ (Körber, 1988, S. 199).

Die Rede von einem „vorpädagogischen Normierungshintergrund“ bedarf jedoch der Konkretisierung. Wie schon in der Rekonstruktion des fachwissenschaftlichen Diskurses herausgestellt, darf die kritische Reflexion eines Objektivitätspurismus eben nicht eine gänzlich relativistische Aufgabe des Neutralitätsideals zur Folge haben. Alberts hebt deshalb hervor, dass die Religionswissenschaft hier spezifische Grenzen der Kompromissbereitschaft hinsichtlich eines Einflusses vorpädagogischer Normierungshintergründe und damit einhergehende Bedingungen für ein

¹ Der Zusatz „transkulturell“ wird aufgrund der u.a. kulturanthropologischen Forderung angeführt, dass auch die Idee der Menschenrechte kulturhistorisch verortet werden muss. Bestimmte Lesarten (vgl. z.B. Asad, 2003) deuten sie als verschleierte Form einer Neo-Kolonialisierung der Welt auf westlicher Grundlage. So sei der ihnen inhärente Individualismus und Liberalismus letztlich Teil eines westlich-säkularistischen politischen Projekts. Mir geht es hier um eine Lesart der Menschenrechte, die diese Kritik ernst nimmt und sich im transkulturellen Gespräch stets selbstkritisch weiterentwickelt, ohne dabei einem Relativismus anheimzufallen.

schulisches Engagement der Religionswissenschaft definieren müsse (Alberts, 2008, S. 323–324). Eine erste solche Bedingung ist der nicht-konfessionelle und säkulare Charakter eines religionsbezogenen Unterrichts auf Grundlage der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft. Frank (2013, S. 91) begründet dies mit Hilfe der Sozialisationstheorie von Berger und Luckmann, laut der Sozialisation eine „Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft“ (Berger & Luckmann, 2003 [1969], S. 140–141) sei. Im religionskundlichen Schulunterricht sei zu berücksichtigen, dass in einer freiheitlichen und pluralen Gesellschaft diese „objektive Welt“ nicht als partikularistisch-religiöse präsentiert werde, sondern von allen Schüler_innen geteilt werden könne. So verfolge religionskundlicher Unterricht als Teil gesellschaftlicher Sozialisation nicht das Ziel, Schüler_innen in ein Religionssystem zu inkludieren. Eine solche religiöse Sozialisation bleibt in weltanschaulich pluralen Gesellschaften den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Unterricht als Angebot von Religionsgemeinschaften überlassen (Frank, 2015b, S. 209). Damit einher geht die Forderung, dass in einem Religionskundeunterricht keinerlei Werturteile auf religiös-weltanschaulicher Ebene, z.B. theologischer Natur, stattfinden und auch nicht von den Schüler_innen eingefordert werden dürfen. Eine damit verbundene zweite Bedingung für ein schulisches Engagement der Religionswissenschaft ist hinsichtlich des Gegenstandsverständnisses zu formulieren. In einem religionskundlichen Unterricht soll Religion demnach nicht als individuelle Ressource begriffen werden, die den Schüler_innen im Unterricht angeboten wird, um ihre eigene religiös-weltanschauliche Identität auszubilden oder zu vertiefen (Frank, 2013, S. 91). Denn eine solche Aufforderung zu einer „nacherlebende[n] Identifikation mit der Sache“ (Körber, 1988, S. 207) impliziert eine apriorische Bewertung von Religion als etwas Wichtiges, Wertvolles, zum Menschen Gehörendes, und stellt somit ein positives religiös-weltanschauliches Werturteil dar, das im Unterricht *vorausgesetzt* wird. Selbst wenn dies in einem inter- oder transkonfessionellen Rahmen geschieht, z.B. in einem interreligiös konzipierten Schulunterricht, liegt hier ein religiöser Unterricht vor, der nicht nur in einem Spannungsverhältnis zu den religionswissenschaftlichen Prinzipien des methodologischen Agnostizismus und der doppelten Distanz steht, sondern – insofern er für alle (vom konfessionellen Unterricht abgemeldeten) Schüler_innen obligatorisch ist – auch zur in Deutschland und der Schweiz verfassungsrechtlich garantierten (negativen) Religionsfreiheit. In fachdidaktischen Beiträgen der Religionswissenschaft wird deshalb hervorgehoben, dass die Schüler_innen in einem religionskundlichen Unterricht lernen sollen, eine auf empirische Befunde gestützte Beobachter_innenperspektive einzunehmen und Religion als empirisches, gesellschaftliches Phänomen zu begreifen (z.B. Frank, 2013, S. 91). Von dieser Perspektive aus können sie Religion(en) dann nicht nur beschreiben und analysieren, sondern auch deren soziale Repräsentationen und Wirkungen reflektieren und in Abwägungsprozessen beurteilen.

Um näher zu klären, wie Urteilskompetenz in einem so verstandenen religionskundlichen Unterricht konkret interpretiert und gefördert werden könnte, soll erneut auf die von Rassiller (2021; siehe Beitrag in dieser Ausgabe) vorgeschlagene Übertragung der geschichtsdidaktischen Unterscheidung zwischen *Sachurteil* und *Werturteil* auf die Religionskundedidaktik Bezug genommen werden. Die Übertragung einer *Sachurteils*kompetenz auf den religionskundlichen Unterricht ist m.E. weitgehend unproblematisch, denn der Bezugsrahmen ist hier wissenschaftsimmanenter Natur: Massstab ist die historische bzw. empirische Adäquatheit oder die kohärente Darstellung einer empirischen Repräsentation von Religion(en), z.B. einer Fremddarstellung des Islam in den Medien. Sachurteile sind damit nicht nur inhärenter Teil einer kultur- und sozialwissenschaftlich interpretierten empirischen Religionswissenschaft, sondern auch einer auf diese bezugnehmenden Religionskundedidaktik. Religionskundliche Sachurteilskompetenz lässt sich z.B. mit Hilfe des Lernziels konkretisieren, dass die Schüler_innen religiöse wie nichtreligiöse Religions- und Legitimationsdiskurse rational und kritisch beschreiben und reflektieren können sollen (Jensen, 2008, S. 135), um Stereotype und Vorurteile über Religion(en) aufzudecken, die der Komplexität gegebener gesellschaftlicher Wirklichkeiten nicht gerecht werden bzw. diese verzerren. Eine kritische Reflexion von Religionsrepräsentationen im Sinne eines Sachurteils kann aber nicht nur an konkreten historischen Beispielen, sondern auch mit Bezug auf sogenannte *grand narratives* über Religion erfolgen. Cotter und Robertson (2016) sowie Alberts (2017) machen z.B. auf die stereotypisierenden Fallstricke des Weltreligionenparadigmas und die damit einhergehenden normativen (z.B. euro- bzw. chrisozentrischen oder neokolonialen) Implikationen aufmerksam. Um diesem ideologiekritischen Anspruch gerecht zu werden, fordert Alberts (2008, S. 317), dass sich entsprechende Positionen des aktuellen Fachdiskurses wie postkoloniale Kritik, feministische Ansätze und eine postmoderne Dekonstruktion von Religion in der religionswissenschaftlichen Didaktik widerspiegeln sollen. Eine solche kritisch-analytische Praxis im Rahmen des schulischen Religionskundeunterrichts stellt auch Darm (2020) in Anlehnung an Foucault und Butler ins Zentrum ihres Ansatzes einer *diskursiven* Religionskundedidaktik. Um zu verdeutlichen, dass es ihr dabei keinesfalls darum geht, religiöse Selbst- oder Fremddarstellungen in die Kategorien „gut“ oder „schlecht“ einzuteilen, schlägt sie sogar vor, den Begriff „Urteilskompetenz“ für den Religionskundeunterricht ganz zu verwerfen und stattdessen von „Reflexionskompetenz“ zu sprechen. „Ein Urteil bedient sich der Kategorien und verbleibt so auf Ebene dieser, welche im Zuge der kritischen Praxis von der Metaebene aus zum Analysegegenstand gemacht werden“ (Darm, 2020, S. 42–43). Ich gehe hier jedoch davon aus, dass dieses Verständnis von Reflexionskompetenz dem oben erläuterten Konzept des Sachurteils entspricht, und möchte an diesem festhalten, auch um die Anschlussfähigkeit religionskundlicher Didaktik an allgemeindidaktische Kompetenzdiskurse nicht zu gefährden.

Etwas komplizierter wird es bei der Übertragung der Werturteilskompetenz auf religionskundlichen Unterricht, weil sie auf den ersten Blick der religionswissenschaftlichen Forderung nach doppelter Distanz zu widersprechen scheint: Der Bewertungsmaßstab ist hier ein ethisch-moralischer und geht somit über das Sachurteil hinaus. Um den Bezugsrahmen zu bestimmen, in dem Werturteile im Religionskundeunterricht trotzdem notwendig werden können und sinnvoll einsetzbar sind, hilft in einem ersten Schritt Franks Definition des „gesamtgesellschaftlichen Beitrag[s]“ von Religionskunde: Dieser bestehe in der „Förderung des friedlichen Miteinanders von Menschen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Herkunft“ (Frank, 2016, S. 23). Dies impliziert eine ethisch-moralische Verurteilung solcher Positionen – aber nicht Pauschalverurteilungen ganzer Religionsgemeinschaften! (vgl. Bleisch, 2015, S.68–69) –, die dieses friedliche Miteinander in der Gesellschaft gefährden. Entscheidend ist hier m.E., dass der Bewertungsmaßstab, den Frank für solche Werturteile anlegt, kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern ein menschenrechtsbasierter ist.² Er erwächst aus einem Bildungskonzept für religionskundlichen Unterricht, das auf Selbstbestimmung, politische, ökonomische und soziale Teilhabe sowie Solidarität basiert. Als Beispiel für ein solches Bildungskonzept führen sowohl Alberts (2008, S. 318) als auch Frank (2013, S. 90) die Bildungstheorie Klafkis an. Religionskundeunterricht kann diesem Bildungskonzept laut Frank aber nur dann entsprechen, wenn Lehrer_innen und Schüler_innen „eine bestimmte wissenschaftliche Distanz zu den religiösen Einstellungen und Ritualen bewahren [...], um empirisch basiert über Religionen sprechen zu können“ (Frank, 2016, S. 23). D.h., ein solches Werturteil kann im Religionskundeunterricht erst dann kompetent gefällt werden, wenn ihm eine sorgfältige beschreibend-analytische, kontextualisierende Betrachtung vorausgegangen ist. Das Werturteil selbst lässt sich dann zwar nicht mehr religionswissenschaftlich begründen; profundes religionswissenschaftliches Denken und Arbeiten ist aber unbedingt seine Voraussetzung. Werturteile im Religionskundeunterricht bleiben somit mit den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Prinzipien dieses fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses vereinbar und machen es für schulische Erziehungsziele nutzbar. Wichtig ist es, den Schritt von religionswissenschaftlicher Beschreibung und Analyse zu einem so verstandenen Werturteil ganz bewusst zu tun und zu reflektieren, z.B. im Sinne Schlieters (vgl. Kapitel 2.1), indem man den Rollenwechsel zwischen Religionswissenschaftler_in und Religionsdidaktiker_in markiert.

Lott bringt das oben beschriebene Verständnis des Werturteilsbegriffs auf die Formel, dass Religionskunde – wie jedes andere Schulfach auch – „weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral“ (Lott, 2013, S. 12) sein müsse, d.h. „neutral im Blick auf den Wahrheitsanspruch der einzelnen religiösen Richtungen, positionell im Blick auf die Vermittlung der Grundwerte unserer Gesellschaft“ (Lott, 2013, S. 15). Hier stellt sich allerdings zum einen die Frage, was genau die „Grundwerte unserer Gesellschaft“ sind und wer sie festlegt; zum anderen, ob diese Grundwerte im (religionskundlichen) Schulunterricht tatsächlich in positivistischer Weise einfach unkritisch zum Mass aller Dinge erhoben werden sollen. Der Verweis auf Verfassungswerte scheint zwar im ersten Moment logisch und sinnvoll. Führt man sich jedoch vor Augen, dass z.B. in der bayerischen Landesverfassung die „Ehrfurcht vor Gott“ (BV, Art. 131, Abs. 2) zum obersten Bildungsziel erhoben wird, scheint dies nicht nur religionswissenschaftlichen Prinzipien, sondern auch anderen verfassungsimmanenten Werten wie der Religionsfreiheit zu widersprechen. Es bedarf hier deshalb im Sinne des unter Kapitel 2.1 angefügten Zitats von Hock (2008, S. 42) der Klarstellung, dass ein für religionswissenschaftliche Didaktik tragbarer normativer pädagogisch-ethischer Bezugsrahmen durch das Ideal einer transkulturellen, sich selbst permanent kritisch hinterfragenden universalen Interpretation von Menschenrechten, unabhängig von religiösen oder nichtreligiösen Normierungen, zu setzen ist. Wenn Verfassungstexte diesem Rahmen zu widersprechen scheinen, ist auch dies im Religionskundeunterricht kritisch zu reflektieren und zu beurteilen.

3 Lehrplananalysen

Wie wird in Lehrplänen (anteilig) religionskundlicher Fächer aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Spannungsverhältnis aus doppelter Distanz und methodologischem Agnostizismus als fachdidaktischen Ansprüchen auf der einen und schulischen Erziehungszielen, zu denen auch die Ausbildung einer Urteilskompetenz zählt, auf der anderen Seite umgegangen? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nun auf Grundlage einer vergleichenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) dreier Lehrpläne aus dem deutschsprachigen Raum mit signifikanten religionskundlichen Anteilen nach. Konkret handelt es sich um die Lehrpläne des niedersächsischen Faches

² Frank nimmt im Rahmen ihres Kompetenzmodells für die Urteilskompetenz die Einschränkung vor, dass Urteile und Bewertungen nur mit Bezug auf Fremddarstellungen von Religion(en) zuzulassen seien. Sie begründet dies mit der verfassungsrechtlich zugesicherten Religionsfreiheit in der Schweiz, die eine Beurteilung von religiösen Selbstdarstellungen im Schulunterricht in ihren Augen verletzen würde (Frank, 2016, S. 26). Während die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremddarstellungen auch in meinen Augen eine wichtige analytische Kompetenz darstellt, die Schüler_innen im Religionskundeunterricht unbedingt erlernen sollten, möchte ich in Frage stellen, ob eine Anwendungsbeschränkung der Urteilskompetenz auf Fremddarstellungen von Religion(en) nötig und sinnvoll ist: Etwa, weil Selbst- und Fremddarstellungen in der empirischen Wirklichkeit in vielen Fällen miteinander verflochten sind und Grenzen sich dementsprechend beim konkreten Urteilen nicht eindeutig ziehen lassen; oder weil religiösen Selbstdarstellungen damit eine gewisse Immunität gegenüber einer Kritik etwaiger menschenverachtender und gewaltverherrlichender Positionen zugestanden würde. Diese Unterscheidung spielt deshalb in diesem Aufsatz keine tragende Rolle.

„Werte und Normen“ (Gymnasium, Sekundarstufe I³), des Faches „Religion“ im Bundesland Bremen (Grundschule, Oberschule und Gymnasium, Sekundarstufe I) sowie den vereinheitlichten Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz (Zyklus 1–3). Durch diese Fallauswahl werden unterschiedliche Vergleichsdimensionen eröffnet, etwa nach nationalem Kontext, nach Fachzusammenhängen oder nach Bezugsdisziplinen.

Vor der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalysen wird jeweils kurz die Entstehung und Entwicklung der Lehrpläne und der dazugehörigen Fächer dargelegt. Dieses historische Kontextwissen hilft bei der Einordnung der Lernplananalysen. Im Rahmen der Analysen wurden die Kategorien „Bildungsauftrag“, „Inhalte“, „Kompetenzen“ und „DAH“ an die Lehrpläne herangetragen. Unter den genannten Oberkategorien wurden durch offenes Kodieren Unterkategorien gebildet und diese schliesslich in Beziehung zueinander gesetzt, wobei der Kategorie *Urteilskompetenz* und ihrer Beziehungen zu anderen Kategorien besondere Aufmerksamkeit zukam. Die Lehrplananalysen wurden mit Hilfe des Programms f4-Analyse durchgeführt. In einem zweiten Analyseschritt wurden die Ergebnisse dieser Lehrplananalysen dann jeweils mit den in Kapitel 2 erarbeiteten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen konfrontiert.

3.1 Urteilskompetenz im Kerncurriculum des niedersächsischen Faches *Werte und Normen*

Bei „Werte und Normen“ (WN) handelt es sich um ein sogenanntes „Ersatzfach“ für den nach Artikel 7 (3) des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland (GG) garantierten konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland, der als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen und inhaltlich jeweils „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ zu erteilen ist. Der konfessionelle Religionsunterricht ist somit das einzige Schulfach, das explizit im deutschen Grundgesetz Erwähnung findet. Diese Sonderstellung kam nach den durch das nationalsozialistische Deutschland zu verantwortenden Katastrophen des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust durch die Überzeugung der „Mütter und Väter des Grundgesetzes“ zu Stande, dass der deutsche Staat nie wieder unkontrolliert als weltanschaulich-wertevermittelnde Instanz in Erziehung und Bildung auftreten dürfe. Auf der Suche nach einem nicht-staatlichen Korrektiv und Partner fiel die Wahl gegen den Widerstand des linken Parteienspektrums auf die christlichen Grosskirchen (römisch-katholisch und evangelisch). Angesichts einer Kirchenzugehörigkeit durch Mitgliedschaft von über 95 Prozent der Bevölkerung in der unmittelbaren Nachkriegszeit und einer erprobten Geschichte christlich-konfessionellen Religionsunterrichts – dessen im Grundgesetz verankertes Modell bereits in der Weimarer Republik praktiziert wurde, dessen Vorläufer zeitlich aber noch deutlich weiter zurückreichen – war diese Entscheidung historisch plausibel. Staatliche Schule und christliche Kirchen sollten in Fragen der Erziehung und Bildung freundlich kooperieren und sich wechselseitig kontrollieren (vgl. Alberts, 2019, S. 58).

Artikel 7 (2) GG verleiht Erziehungsberechtigten das Recht, ihre Kinder von diesem konfessionellen Unterricht abzumelden. Diese sind dann i.d.R. dazu verpflichtet, an einem Ersatzfach teilzunehmen. Gleiches gilt für konfessionsfreie Schüler_innen und solche mit einer religiösen Affiliation, für die im betreffenden Bundesland bzw. an ihrer Schule kein eigener Religionsunterricht angeboten wird.⁴ In den meisten deutschen Bundesländern, die in den Geltungsbereich von Artikel 7 (3) GG fallen, heisst dieses Ersatzfach „Ethik“. Die Bezeichnung „Werte und Normen“ in Niedersachsen ist ein Einzelfall; organisatorisch und konzeptionell ähnelt das Fach jedoch stark den Ersatzfächern anderer Bundesländer, die unter dem Namen „Ethik“ o. ä. firmieren.

WN besteht in seiner heutigen Form offiziell (d.h. schulgesetzlich verankert) erst seit 1993. Bis dahin existierten mit Religionskunde (seit 1956) und Philosophie (seit 1974) zeitgleich zwei Ersatzfächer für den konfessionellen Religionsunterricht in Niedersachsen. Die ungewöhnlich frühe Einrichtung eines religionskundlichen Ersatzfaches hing zu einem grossen Teil mit dem Engagement der Freireligiösen Landesgemeinschaft Niedersachsen (heute Humanistischer Verband Niedersachsen (HVN)) zusammen, der das Land Niedersachsen 1970 in einem Staatsvertrag sogar den Bestand dieses Unterrichtsfachs inklusive seiner universitären Lehrer_innenausbildung garantierte (Isemeyer, 2003, S. 64–65). Dies führte zur Einrichtung des religionswissenschaftlichen Lehrstuhls in Hannover 1973 (zunächst durch Peter Antes besetzt). Die Freiwilligkeit des Besuchs eines der beiden Ersatzfächer und ihre Konkurrenzsituation führten jedoch dazu, dass an vielen Schulen *de facto* weder Religionskunde- noch Philosophieunterricht stattfand, da die Mindestteilnehmer_innenzahl von zwölf nur selten erreicht wurde. Gegen den anfänglichen Widerstand der Kirchen setzte sich Antes gemeinsam mit Kolleg_innen aus der Philosophie für eine Zusammenlegung der Fächer ein, die in den 1980er Jahren beschlossen und 1993 rechtlich fixiert wurde. 2002 wurde WN ab Klasse 5 verpflichtend für all diejenigen Schüler_innen, die nicht an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen (Wöstemeyer, im Erscheinen).

3 Die Sekundarstufe I in Deutschland umfasst die Klassenstufen 5–10. WN wird bislang an Grundschulen nicht erteilt.

4 Auf Antrag können diese Schüler_innen jedoch in den meisten Bundesländern auch an einem (anderen) konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen.

Die Lehrplankommission für die verschiedenen sogenannten „Kerncurricula“ (KC) des Faches WN besteht aus Vertreter_innen der akademischen Philosophiedidaktik, des HVN und aktiven Lehrer_innen. Eine dezidierte Beteiligung religionswissenschaftlicher Akteur_innen ist bislang nicht vorgesehen. Das KC für WN für die Sekundarstufe I an Gymnasien weist eindeutig die Philosophie als primäre Bezugsdisziplin des Faches aus. Religionswissenschaft und andere Gesellschaftswissenschaften können als sekundäre Bezugsdisziplinen betrachtet werden. Die religionsbezogenen Anteile beschränken sich auf etwa 20 Prozent des KC.

Das KC legt als Bildungsauftrag des Faches WN fest, den „Orientierungsproblemen“ von Heranwachsenden in einer pluralen Gesellschaft zu begegnen. Diese würden sichtbar durch eine „tief greifende Unsicherheit bezüglich der Moralität und Legitimität des eigenen Handelns“ (KC WN, 2017, S. 5). Die Schüler_innen sollen einerseits ein „die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln“, andererseits eine „Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist“ (KC WN, 2017, S. 6). Um dieses Ziel zu erreichen, soll das Fach WN „Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedingungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen kennenzulernen“ (KC WN, 2017, S. 5). Auf der Suche nach persönlichen und sozialen Ressourcen zur Orientierung für Heranwachsende greift das KC also auch religiös-weltanschauliche Angebote auf, mit deren „Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten [die Schüler_innen] bekannt zu machen“ seien. Gleichzeitig wird betont: „[E]ine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert“ (KC WN, 2017, S. 8). WN ist somit kein religiöses Unterrichtsfach, das die Schüler_innen aus der Perspektive einer bestimmten Konfession zu erziehen und bilden sucht. Dennoch wird Religion(en) das Potenzial zugesprochen, Trägerin(nen) von Orientierungsressourcen⁵ wie Wahrheitstheorien, Sinn oder Ethik zu sein, und somit etwas *von ihnen*⁶ lernen zu können,⁷ das man potenziell aber auch anderswo bekommen, z.B. aus alternativen religiösen oder philosophischen Systemen ableiten könnte. Die verschiedenen philosophischen und religiösen Angebote seien im Unterricht „bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden“ (KC WN, 2017, S. 6). Für ihre Auswahl und Bewertung sei entscheidend, dass sie „mit Wertorientierungen des Grundgesetzes und dem §2 NSchG in Einklang zu bringen sind“ (KC WN, 2017, S. 7). Laut dem in diesem Zitat genannten §2 des Niedersächsisches Schulgesetzes (NSchG) besteht der Auftrag von Schule darin, „die Persönlichkeit der [Schüler_innen] auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiter[zu]entwickeln“. Ein Widerspruch dieser Grundlagen zur mehrfach im KC betonten Beachtung religiös-weltanschaulicher Neutralität und Pluralität wird anscheinend nicht gesehen. Dies spricht für ein kulturalisiertes Verständnis von Christentum und Humanismus, die augenscheinlich weniger als spezifische Konfessionen denn als Träger allgemeingesellschaftlicher Werte betrachtet werden.

Grundsätzlich unterscheidet das KC hinsichtlich des Kompetenzerwerbs drei Anforderungsbereiche voneinander,⁸ denen sogenannte „Operatoren“ zugeordnet werden. Der im deutschen Schulsystem übliche Begriff „Operator“ kann als Synonym zu dem der DAH betrachtet werden. Operatoren, die Urteilskompetenz konkretisieren sollen, wie „sich auseinandersetzen, beurteilen“, „Stellung nehmen“ oder „reflektieren“ gehören zum „Anforderungsbereich III (Beurteilung und Reflexion)“ (KC WN, 2017, S. 11). Das KC unterscheidet fachliche und überfachliche Kompetenzen (selbstständiges Lernen und Arbeiten, Kooperation und Kommunikation, Lern- und Arbeitstechniken). Die fachlichen Kompetenzen werden noch einmal in inhaltsbezogene⁹ und prozessbezogene¹⁰ Kompetenzbereiche unterteilt, die jedoch wechselseitig aufeinander bezogen gedacht werden sollen. Sie beziehen sich jeweils auf Doppeljahrgänge der Sekundarstufe I (KC WN, 2017, S. 14–18).

5 Während dieses Religionsverständnis einigen religiösen Innensichten und auch religionsfreundlichen Aussensichten auf Religion(en) sicherlich entspricht, wird seine unkritische Übernahme als Grundlage eines säkularen religionskundlichen Unterrichts innerhalb der Religionswissenschaft i.d.R. kritisch gesehen (eine detaillierte Begründung folgt unten).

6 Dies entspricht der Bildungsidee eines *learning from religion*, wie sie etwa für den nationalen Syllabus für schulischen Religionsunterricht in England prägend ist (Alberts, 2008b, S. 319).

7 Eine Sonderrolle wird dabei den „christlich-abendländischen Traditionen“ eingeräumt, da diese „seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen“ (KC WN, 2017, S. 8).

8 Anforderungsbereich I: Reproduktion und Beschreibung; Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer; Anforderungsbereich III: Beurteilung und Reflexion (KC WN, 2017, S. 11).

9 Das KC unterscheidet folgende inhaltsbezogene Kompetenzbereiche: Fragen nach dem Ich, Fragen nach der Zukunft, Fragen nach Moral und Ethik, Fragen nach der Wirklichkeit, Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten (KC WN, 2017, S. 14–15).

10 Das KC unterscheidet folgende prozessbezogene Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Beschreiben, Verstehen und Reflektieren, Diskutieren und Urteilen (KC WN, 2017, S. 15–18).

Der im KC am häufigsten genutzte Operator bei den Lernzielformulierungen mit Religionsbezug zum für das Thema dieses Beitrags besonders relevanten Anforderungsbereich III ist *Reflektieren*. So wird als Lernziel des WN Unterrichts nach Jahrgangsstufe 8 z.B. formuliert, dass Schüler_innen „religiöse und weltanschauliche Aspekte ethischen Handelns“ anhand der Beispiele „christliche Sozialethik, Humanismus, Fünf-Säulen des Islam, Achtfacher Pfad, Konfuzianismus etc.“ reflektieren können sollen (KC WN, 2017, S. 32). Nach Jahrgangsstufe 10 sollen die Schüler_innen gelernt haben, den „Umgang mit der eigenen Endlichkeit“ zu reflektieren, z.B. anhand „religiöser Jenseitsvorstellungen“ (KC WN, 2017, S. 29). Die aus den Religionen abgeleiteten ethischen Handlungsdirektive und Jenseitsvorstellungen sollen den Schüler_innen laut KC im Unterricht also als *Angebote* präsentiert werden, die sie im Rahmen ihrer individuellen Persönlichkeitswerdung daraufhin beurteilen sollen, ob sie ihnen plausibel und sozialverträglich erscheinen und ob sie sie für sich selbst annehmen möchten oder nicht. Auch als Ressource für Sinn und Orientierung haben Religionen im KC in diesem Sinne Angebotscharakter. Nach Klassenstufe 10 sollen die Schüler_innen „unterschiedliche Sinnstiftungen und Orientierungsangebote von Religionen und Weltanschauungen“ reflektieren können (KC WN, 2017, S. 33). Für das „[R]eflektieren lösungsorientierte[r] Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Prävention von Krisen“, das die Schüler_innen nach Klassenstufe 8 beherrschen sollen, wird im KC u.a. das „Aufgreifen religiöser und weltanschaulicher Lebensorientierungen“ vorgeschlagen (KC WN, 2017, S. 25).

Ein solcher Bezugsrahmen für Urteilskompetenz im Rahmen des Religionskundeunterrichts ist vor dem Hintergrund der unter Kapitel 2 diskutierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüche der Religionswissenschaft in mehrfacher Hinsicht problematisch. Bei der Zusammenschau der genannten Belegstellen fällt auf, dass religionsbezogene Sachurteile im Rahmen der im KC formulierten prozessbezogenen Lernziele praktisch keine Rolle spielen, wodurch die bedenklichen essentialistischen und ahistorischen Darstellungsweisen von Religion(en) im KC im Unterricht völlig unreflektiert bleiben dürften. Entlang des Weltreligionenparadigmas werden Religion(en) den Schüler_innen als potenzielle Ressource(n) zur Welterschließung und Persönlichkeitswerdung sowie zur Ausbildung von Sozialkompetenzen und eines ethischen Radars angeboten. Die wiederholte Aufforderung an die Schüler_innen, Religion(en) in diesem Zusammenhang für sich selbst zu beurteilen, dürfte im Unterricht dazu führen, dass sie bestimmte religiöse Vorstellungen oder ganze religiöse Symbolsysteme in die Kategorien „gut“ oder „schlecht“ bzw. „wahr“ oder „unwahr“ einteilen. Auch wenn im KC wiederholt darauf hingewiesen wird, dass der Bewertungsmassstab für diese Werturteile kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern ein an Verfassungswerten und Menschenrechten orientierter zu sein hat, birgt die Präsentationsweise von Religion(en) als persönliche Sinn- und Orientierungsressource mit Angebotscharakter für die Schüler_innen (statt als vielfältiges gesellschaftliches Phänomen) die Gefahr, dass die Grenzen zum religiös-weltanschaulichen Bezugsrahmen beim Urteilen im WN Unterricht verschwimmen.¹¹

3.2 Urteilskompetenz im Bildungsplan des Bremer Faches *Religion*

Beim Fach *Religion* im deutschen Stadtstaat Bremen handelt es sich in mehrfacher Hinsicht um einen Sonderfall religionsbezogenen Unterrichts in Deutschland. Rechtlich fixiert ist das Fach im Rahmen der sogenannten „Bremer Klausel“, dem Artikel 141 GG, laut dem Artikel 7 (3) GG keine verbindliche Geltung in solchen Bundesländern besitzt, die vor Inkrafttreten des GG 1949 eine andere landesrechtliche Regelung für Religionsunterricht besaßen. Seinen Beinamen führt dieser Gesetzesspassus, weil Bremer Senatsvertreter ihn dem Parlamentarischen Rat im Zusammenhang der Aushandlung des GG abrangen. Dies ermöglichte es dem Bundesland Bremen, die Geltung des Artikels 32 (1) der bereits 1947 verabschiedeten Bremer Landesverfassung (LHB) zu bewahren, laut dem „die allgemein bildenden öffentlichen Schulen Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismässig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ (LHB, Art. 32, Abs. 1) sind. Das hier genannte Unterrichtsfach hatte sich im protestantisch-pluralen Bremen – die Mehrheit der Stadtbevölkerung war entweder Mitglied der Lutherischen oder der Reformierten Kirche – bereits seit dem späten 18. Jahrhundert herausgebildet. Seine Ausrichtung war zunächst protestantisch-ökumenisch. Es entwickelte jedoch im Zuge zunehmender Säkularisierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung der Bevölkerung nach und nach einen allgemein religionskundlichen Charakter. Eine Konsequenz war die Umbenennung des Faches in „Religion“, die 2014 erfolgte. Es besitzt auch deshalb einen Sonderstatus, weil die Lehrer_innenausbildung der ersten Phase in alleiniger Verantwortung des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik liegt. Das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen ohne Beteiligung der christlichen Theologien ist in Deutschland einmalig (Hannemann & Döbler, 2013; Lott, 2013; Spiess, 2015).

11 Frank (2015a, 50) spricht in diesem Zusammenhang von einem „lebensweltlichen Vermittlungstypus“ im Religionsunterricht und weist darauf hin, dass Schüler_innen in diesem dazu aufgefordert werden, aktiv an Religion zu partizipieren. Dies sei dann problematisch, wenn das entsprechende Unterrichtsfach obligatorisch für alle (vom konfessionellen Unterricht abgemeldeten) Schüler_innen sei.

In einem erheblichen Spannungsverhältnis zu dieser rechtlichen Legitimation des Faches und der institutionellen Verortung seiner Lehrer_innenausbildung steht der als „Bildungsplan“ (BP) bezeichnete Lehrplan des Faches für die Klassenstufen 1–10. Dieser wurde ohne Beteiligung des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik vom Landesinstitut für Schule erstellt und vom Senat für Bildung und Wissenschaft herausgegeben. Das Landesinstitut entschied sich dazu, den Bremer BP für das Fach „Religion“ an den Lehrplan des interreligiösen Unterrichts in Hamburg anzulehnen (BP Religion, 2014, S. 4). Damit entsteht die absurde Situation, dass der BP eines Faches, das laut GG und Landesverfassung ganz explizit dem Geltungsbereich von Artikel 7 (3) GG entzogen ist, weitgehend eine Lehrplankopie eines Faches darstellt, das in diesen Geltungsbereich hineinfällt. So ergibt es sich auch, dass der BP – im Widerspruch zur akademischen Verortung der Lehrer_innenausbildung des Faches „Religion“ an der Universität Bremen – die Theologie als vorrangige inhaltliche Bezugsdisziplin des Faches „Religion“ anführt (BP Religion, 2014, S. 8). Es verwundert vor diesem Hintergrund nicht, dass der BP die Lehrkräfte dazu „verpflichtet, ihre eigene – religiöse – Position ohne Dominanz und pädagogisch verantwortet einzubringen“ und von ihnen einfordert, dass sie „eine theologisch angemessene Auseinandersetzung“ (BP Religion, 2014, S. 8) der Schüler_innen mit im Unterricht behandelten Themen fördern. Auch von den Schüler_innen wird also erwartet, selbst eine religiös-weltanschauliche Position einzunehmen und zu reflektieren, „was ihnen an ihrer Religion, Kultur und Lebensweise wichtig ist und ihre Einschätzung argumentativ [zu] vertreten“ (BP Religion, 2014, S. 11). Die „didaktische Grundform“ dieses Unterrichts sei der „offene Dialog“, „in dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen und Überzeugungen zur Sprache bringen und reflektieren“ (BP Religion, 2014, S. 8). Vielfalt sei dabei „grundsätzlich als Reichtum und Chance“ wahrzunehmen (BP Religion, 2014, S. 6). Somit wird auch im Bremer BP für das Fach *Religion* davon ausgegangen, dass Religion eine wichtige persönliche Ressource für die Schüler_innen ist. Anders als im niedersächsischen KC des Faches WN tritt Religion hier jedoch nicht „nur“ als Trägerin für Vorstellungen von Wahrheit und Wirklichkeit, Lebenssinn oder ethisch-moralischer Werte und Normen auf.¹² Darüber hinaus wird „dem Religiösen“ im Bremer Lehrplan auch ein Selbstwert zugesprochen: Religion wird als Kategorie *sui generis*, als einzigartige Dimension des Menschseins, und als solche als wertvoll, förderungs- und schützenswert präsentiert. So habe der Religionsunterricht „primär die Funktion zur Bildung in religiösen Fragen“ (BP Religion, 2014, S. 5) und die „religiöse Identität und Integrität der Schülerinnen und Schüler ist im Religionsunterricht zu schützen und zu fördern“ (BP Religion, 2014, S. 7).

Das beschriebene Gegenstandsverständnis und die damit verbundenen Lernziele nehmen auch erheblichen Einfluss auf den Bezugsrahmen der Urteilskompetenz im BP. Ähnlich wie das KC für das Fach WN in Niedersachsen unterscheidet auch der Bremer BP für das Fach „Religion“ grundsätzlich drei Anforderungsbereiche mit entsprechenden Operatoren voneinander. Die Operatoren „Beurteilen / Sich auseinandersetzen“ sowie „Bewerten, Stellung nehmen“ werden dabei dem Anforderungsbereich III zugeordnet.

Ebenso wie im WN-KC spielen Sachurteile bei der konkreten Beschreibung der fachlichen Kompetenzbereiche und der Formulierung der Lernziele im BP eine untergeordnete Rolle. Stattdessen werden immer wieder religiös-weltanschauliche Werturteile eingefordert. So wird die „Urteils- und Reflexionskompetenz“¹³ beschrieben als „die Fähigkeit, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen und Respekt gegenüber jeweils anderen Religionen zu entwickeln“ (BP Religion, 2014, S. 9). Durch das religiöse und ethische Urteilen sollen die Schüler_innen also in erster Linie eine *eigene* subjektive religiös-weltanschauliche Position entwickeln und/oder vertiefen, die dann mit *anderen* ins Gespräch gebracht werden kann. Ihnen werden Religionen im Unterricht also im Rahmen einer Binarität aus Eigenem vs. Fremdem präsentiert. Mit Bezug auf das Thema „Situationen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen“ wird die „Urteils- und Reflexionskompetenz“ folgendermassen konkretisiert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Vielfalt der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen das eigene Selbst- und Weltverständnis entwickeln und eigene Positionen in religiösen und weltanschaulichen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten“ (BP Religion, 2014, S. 10). Und für das Ende der Sekundarstufe I (Klasse 10) wird das Lernziel formuliert, dass die Schüler_innen „Positionen und Argumentationen aus Philosophie und Theologie unter gezielten Fragestellungen analysieren, vergleichen und begründet beurteilen“ können sollen (BP Religion, 2014, S. 15).

Die zitierten Passagen vermitteln ein recht eindeutiges Bild hinsichtlich der Interpretation und des Massstabes der Urteilskompetenz im BP: Es handelt sich ganz überwiegend weder um religionskundliche Sachurteile noch um menschenrechtsbasierte ethisch-moralische Werturteile. Stattdessen werden wiederholt persönliche

¹² Diese Funktion wird Religion jedoch auch im Bremer BP an verschiedensten Stellen zugeschrieben, z.B.: „der Unterricht [geht] von der Voraussetzung aus, dass in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Identitätsbildung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen“ (BP Religion, 2014, S. 5).

¹³ Die Urteils- und Reflexionskompetenz bildet im Bremer Lehrplan neben der Wahrnehmungskompetenz, der Deutungskompetenz, der Dialogkompetenz und der Darstellungskompetenz einen von fünf fachlichen Kompetenzbereichen (BP Religion, 2014, S. 9).

religiös-weltanschauliche Werturteile eingefordert, die in einem Spannungsverhältnis zu den in Kapitel 2 rekonstruierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen der Religionswissenschaft stehen. Der BP thematisiert Religion in erster Linie „in ihrer Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler“ (BP Religion, 2014, S. 8). Auf dieser persönlichen religiös-weltanschaulichen Ebene soll Religion dann auch beurteilt werden: Als eine Ressource, die für die Schüler_innen einerseits einen irreduziblen Wert an sich besitzt, mit deren Hilfe sie sich andererseits aber auch ein eigenes Selbst- und Weltverständnis, Orientierung in Sinn- und Lebenszielfragen sowie ein ethisches Verantwortungsbewusstsein aneignen können. Das dominante, übergreifende Lernziel ist somit zum einen die Ausbildung einer eigenen persönlichen religiös-weltanschaulichen Identität der Schüler_innen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass eine solche Identität ein geeigneter Ausgangspunkt für die Entwicklung eines dialogischen Austauschs mit anderen religiös-weltanschaulichen Positionen und einem respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander ist.

3.3 Urteilskompetenz im Schweizer Lehrplan 21

Laut Tobler „gibt es [in der Schweiz] kein anderes Thema im Zusammenhang mit der Schule als ihr Verhältnis zur Religion, bei dem auch nur annähernd so viele Bundesgerichtsfälle zu verzeichnen sind“ (Tobler, 2006, S. 8). Diese konfliktreiche Geschichte speiste sich lange Jahre v.a. aus Streitigkeiten zwischen Staat und Kirchen um Rollenaufteilung und Verantwortlichkeiten im Bereich Schule. In die Bundesverfassung wurde 1874 ein Passus aufgenommen, nach dem der Primarunterricht in der Schweiz ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. *De facto* war und blieb die Situation hinsichtlich konkreter Regelungen zum Religionsunterricht in den unterschiedlichen Kantonen aber höchst heterogen (vgl. z.B. Jödicke & Rota, 2010, S. 3–5; Rota & Müller, 2015; 2017). In einigen Kantonen verblieb Religionsunterricht in der Verantwortlichkeit der Kirchen, in anderen wurden diese bei seiner Konzeptionalisierung zumindest als wichtige Gesprächspartnerinnen beteiligt. Gleichzeitig gab es in der Schweiz jedoch immer mitunter lautstark auftretende Verfechter_innen einer säkular-laizistischen Schulpolitik. Konzepte, die den Kirchen grössere Räume der Gestaltung und Beteiligung einräumten, wurden spätestens seit den frühen Reformentwürfen zur Vereinheitlichung des bildungspolitischen und schulpraktischen kantonalen Flickenteppichs in den 1990er Jahren schrittweise zurückgedrängt. Religionsbezogener Unterricht in der Schweiz wird heute, gegen den bleibenden Widerstand einiger kirchlicher Kräfte, sehr viel stärker als in Deutschland als staatlicher Aufgabenbereich verstanden (Jödicke & Rota, 2010, S. 7–8).

Der Deutschschweizer Lehrplan 21 ist Resultat der genannten Bestrebungen nach einer Vereinheitlichung der Bildungspolitik im Land. Die Verpflichtung zu diesem Vorhaben ergab sich u.a. aus dem Ergebnis einer entsprechenden Volksabstimmung über die „Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung“ im Mai 2006. Nachdem dem Vorläufer des Lehrplans 21, dem sogenannten „HarmoS-Konkordat“, bis September 2010 v.a. die Kantone der Romandie beigetreten waren, formierte sich unabhängig von diesem das Projekt eines harmonisierten Lehrplans der 21 deutschsprachigen Kantone, an dessen Entstehung auch religionswissenschaftliche Akteur_innen beteiligt waren. Der Lehrplan 21 wurde Ende 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz verabschiedet. Für seine konkrete Einführung sind die Kantone selbst verantwortlich (Bleisch, Desponds, Durisch Gautier & Frank, 2015, S. 11–13). Eine allgemeine religionskundedidaktische Einordnung des Lehrplans nimmt Bleisch (2015) vor.

In den Zyklen 1 und 2 (Kindergarten bis Klasse 6) des Lehrplans 21 bildet Religion eine von mehreren sogenannten „Perspektiven“ des vereinheitlichten Fachbereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) und kommt hauptsächlich in Kompetenzbereich NMG.12 („Religionen und Weltansichten begegnen“) vor (Lehrplan 21, 2014, S. 63–67). In Zyklus 3 (Klasse 7 bis 9 der Sekundarschule) gehört das Thema Religion zum neuen Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG), hauptsächlich vertreten in den Kompetenzbereichen ERG.3 („Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen“) und ERG.4 („Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen“) (Lehrplan 21, 2014, S. 120–123). Anders als bei den zuvor beschriebenen deutschen Lehrplänen wird Religion im Lehrplan 21 nicht als potenzielle persönliche Ressource mit Angebotscharakter für die Schüler_innen präsentiert, sondern überwiegend als ein gesellschaftliches Phänomen, das die Schüler_innen ganz unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung zum Thema zu verstehen, beschreiben und vergleichend analysieren lernen sollen, „ohne dass [damit] Wertungen verbunden werden“ (Lehrplan 21, 2014, S. 16). Durch den Verweis darauf, dass Religionen im Unterricht „in ihren lebensweltlichen Kontexten exemplarisch erschlossen“ (Lehrplan 21, 2014, S. 24) werden sollen, ist ein weiteres zentrales Merkmal des Gegenstandsverständnisses im Lehrplan 21 benannt: Religionen sollen „nicht enzyklopädisch“ (Lehrplan 21, 2014, S. 24), also als abstrakte, essenzialisierte Gebilde verhandelt, sondern in ihrer empirischen Differenziertheit dort aufgespürt und untersucht werden, wo sie den Schüler_innen in ihrer sozialen Lebenswirklichkeit auch tatsächlich begegnen.

Der Lehrplan 21 unterscheidet vier „grundlegende Handlungsaspekte“¹⁴, denen jeweils eine Reihe von DAH zugeordnet werden (ähnlich dem Verhältnis von Anforderungsbereichen und Operatoren in den deutschen Lehrplänen). Unter dem Handlungsaspekt „Sich in der Welt orientieren“ finden sich verschiedene DAH, die dem Bereich der Urteilskompetenz zugerechnet werden können, wie „einschätzen“, „reflektieren“ oder „beurteilen“ (Lehrplan 21, 2014, S. 21). Konkrete Verwendung finden diese DAH im Rahmen von Lernzielformulierungen für die unterschiedlichen Zyklen. Dabei werden – auch hier analog zu den deutschen Lehrplänen – überfachliche Kompetenzen (personal, sozial, methodisch) und fachliche Kompetenzen unterschieden.

Mit Blick auf den Kompetenzbereich NMG.12 („Religionen und Weltansichten begegnen“), in dem die Lernziele des religionsbezogenen Unterrichts für die Zyklen 1 und 2 dargelegt werden, fällt auf, dass DAH, die auf Sach- oder Werturteile hinweisen, nicht vorkommen. Sehr viel ist stattdessen von „erkennen“, „identifizieren“, „benennen“, „beschreiben“, „erläutern“ oder „entdecken“ die Rede. Dadurch entsteht ein religionskundlicher Umgang mit Religion, der – ähnlich dem religionswissenschaftlich-akademischen Vorbild – auf Beschreibung und Analyse bedacht ist und sich mit Urteilen fast vollständig zurückhält; v.a. persönliche religiös-weltanschauliche Werturteile über Religion(en) werden an keiner Stelle gefordert. Eine eigene religiös-weltanschauliche Identität können, müssen Schüler_innen aber nicht entwickeln – denn das sei nicht Ziel und Aufgabe der öffentlichen Schule, sondern „Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften“ (Lehrplan 21, 2014, S. 6). Wichtig sei aber, dass die Schüler_innen lernen, die gesellschaftliche Rolle von Religion(en) zu betrachten, zu analysieren und einzuschätzen: „Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr und erkennen, wie sich Religionen im Leben von Menschen zeigen und was sie ihnen bedeuten“ (Lehrplan 21 (NMG 12.5), 2014, S. 21). Etwas anders verhält es sich mit den religionsbezogenen Kompetenzbereichen ERG.3 und ERG.4 des 3. Zyklus. Auch hier dominieren zwar DAH, die sich den Bereichen der Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Analysekompetenz zuordnen lassen. An verschiedenen Stellen werden jedoch auch Sachurteile zu unterschiedlichen Repräsentationen von Religion(en) gefordert (z.B. in den Medien), auf deren Grundlage dann menschenrechtsbasierte Werturteile erfolgen sollen. So sollen die Schüler_innen z.B. „einschätzen“ sowie „hinterfragen“, „wie Religionen in Medien dargestellt werden“ und dabei „diskriminierende Zuschreibungen“ identifizieren und untersuchen können (Lehrplan 21 (ERG 3.1, ERG 3.2), 2014, S. 120). Ob eine Darstellung von Religion am Ende als diskriminierend bewertet wird, hängt hier somit in einem ersten Schritt von der sachlichen Korrekt- und Differenziertheit der Darstellung ab – also einem Sachurteil. Entspricht die Darstellung diesen empirischen Kriterien nicht, ist sie zunächst auf dieser Grundlage zu kritisieren und in einem zweiten Schritt im Rahmen eines Werturteils als möglicherweise diskriminierend zu bewerten. Entscheidend sind dabei zwei Aspekte: Das am Ende gefällte Werturteil basiert auf einem zuvor sorgfältig ausgearbeiteten empirischen Sachurteil, und der Bewertungsmassstab des Werturteils ist kein partikular religiös-weltanschaulicher, sondern entspricht einem transkulturellen Verständnis von Menschenrechten. Dieser religionskundlich einzufordernde Zwischenschritt – menschenrechtsbasierte Werturteile erfolgen auf der Grundlage empirischer Sachurteile – wird im Lehrplan 21 nicht an allen Stellen so explizit herausgestellt wie im obigen Beispiel der Diskriminierung im Rahmen sachlich unhaltbarer Repräsentationen von Religion. So wird nicht eindeutig explizit gemacht, auf welcher sachlichen Grundlage die Schüler_innen z.B. „positive, ambivalente und negative Wirkungen von Religion einschätzen (z.B. soziale Netze, Integration, Meinungsbildung, Orientierung, Fundamentalismus)“ lernen (Lehrplan 21 (ERG 3.2), 2014, S. 120) oder „vereinnahmende Tendenzen [...] in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten“ (Lehrplan 21 (ERG 4.4), 2014, S. 122) können sollen (vgl. dazu auch kritisch Bleisch 2015, S. 66–67; Frank, im Erscheinen). Auch der Bezugsrahmen dieser Werturteile bleibt aber menschenrechtsbasiert. Es werden also keine Werturteile auf religiös-weltanschaulicher Ebene eingefordert. Auf dieser Grundlage sollen „die Schülerinnen und Schüler [...] Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einschätzen“ (Lehrplan 21 (ERG 3.2), 2014, S. 120). So lange diese „Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften“ sich in einem verfassungsrechtlichen Rahmen bewegen, in dem Menschenrechte geachtet werden, erhalten die Schüler_innen vom Lehrplan wiederholt die Weisung, ihnen „respektvoll [zu] begegnen“ (z.B. Lehrplan 21 (NMG 12.5), 2014, S. 21). Auf welcher sachlich-empirischen Grundlage diese Einschätzung allerdings erfolgen soll, wäre m.E. genauer zu klären.

Es wird schnell offensichtlich, dass – im Gegensatz zu den beiden deutschen Lehrplänen – religionswissenschaftlich geschulte Fachdidaktiker_innen den Lehrplan 21 zumindest anteilig mit ausgearbeitet haben. Seine überwiegend distanzierte Beobachter_innenperspektive auf Religion als gesellschaftliches Phänomen zeigt dies ebenso wie sein zurückhaltender Umgang mit Urteilen allgemein und der in weiten Teilen angemessene Raum, den religionskundliche Sachurteile (auch als Grundlage menschenrechtsbasierter Werturteile) im Lehrplan 21 einnehmen.

14 Die Urteils- und Reflexionskompetenz bildet im Bremer Lehrplan neben der Wahrnehmungskompetenz, der Deutungskompetenz, der Dialogkompetenz und der Darstellungskompetenz einen von fünf fachlichen Kompetenzbereichen (BP Religion, 2014, S. 9).

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich mit der Bedeutung der Urteilskompetenz für den Religionskundeunterricht in Deutschland und der Schweiz auseinander. Zunächst wurde der aktuelle religionswissenschaftliche Fach(didaktik)diskurs zum Thema abgebildet und kritisch reflektiert. In einem zweiten Schritt wurden exemplarisch drei (anteilig) religionskundliche Lehrplanbeispiele (bis Sekundarstufe I) aus Deutschland und der Schweiz analysiert und mit den zuvor dargestellten fachlichen und fachdidaktischen Ansprüchen zur Urteilskompetenz konfrontiert: Das Kerncurriculum (KC) des niedersächsischen Ersatzfaches „Werte und Normen“ (WN), der Bildungsplan (BP) des Faches „Religion“ in Bremen sowie der vereinheitlichte Deutschschweizer Lehrplan 21.

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Religionswissenschaft in fachwissenschaftlichen Abgrenzungsdiskursen v.a. zu Theologie, Religionsphänomenologie und philosophischer oder szientistischer Religionskritik als Disziplin konstituiert wird, die sich durch religiös-weltanschauliche Neutralität und einen Verzicht auf Werturteile auszeichnet. Während Fachvertreter_innen eingestehen, dass Objektivität in der Forschungs- und Anwendungspraxis (z.B. bei der Ausbildung von Religionskundefachkräften) niemals tatsächlich erreicht werden kann, halten sie überwiegend am Neutralitätsideal fest und rufen zu einer Wertebewusstheit im Sinne einer Reflexion des Einflusses sozio-kultureller und persönlicher Standortgebundenheit auf das eigene professionelle Handeln auf. Zudem wird zur Kenntnis genommen, dass auch das Wissenschaftssystem als solches auf Werten und Normen basiert, die einen kritisch-normativen Diskurs auf der wissenschaftlichen Metaebene nicht nur zulassen, sondern Sachurteile hinsichtlich logischer Kohärenz und empirischer Differenziertheit von Religionsdarstellungen und -theorien geradezu einfordern. Davon sind Werturteile mit Bezug auf die Objektebene zu unterscheiden, die weder religionswissenschaftlich noch im schulisch-religionskundlichen Rahmen Ziel des eigenen, dem Anspruch nach religiös-weltanschaulich neutralen Forschens bzw. Unterrichtens im Rahmen einer Religionskunde sein können. Grenzen hat dieses Neutralitätsgebot jedoch dort, wo transkulturelle Menschenrechte verletzt werden – gerade dann, wenn Religion zum Gegenstand von Schulunterricht wird, der einen übergreifenden wertebildenden Erziehungsauftrag besitzt. Die Nichtachtung von Menschenrechten bedeutet einen Angriff auf einen normativen Bezugsrahmen, der auch wissenschaftliches Handeln überhaupt erst ermöglicht, und der somit auch von Religionswissenschaftler_innen verteidigt werden kann und nach Meinung einiger Fachvertreter_innen auch sollte. Dabei ist jedoch bewusst zu reflektieren und nach aussen hin transparent zu machen, in welcher Rolle man jeweils spricht und agiert.

Die vorgestellten Lehrplananalysen zeigen erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Urteilskompetenz in den drei untersuchten Lehrplänen auf. Zunächst fällt auf, dass Sachurteile, die sich z.B. auf logische Kohärenz und empirische Differenziertheit von Religionsdarstellungen beziehen und einen wichtigen Bestandteil religionswissenschaftlicher und religionskundlich-didaktischer Praxis darstellen, in signifikantem Umfang nur im Lehrplan 21 vorgesehen sind. Im niedersächsischen WN-KC und im BP für das Fach „Religion“ in Bremen kommen sie praktisch nicht vor. Stattdessen dominieren hier persönliche Werturteile, die sich jedoch durch ihre unterschiedlichen Bewertungsmassstäbe voneinander unterscheiden: Im BP des Faches „Religion“ in Bremen ist der Bezugsrahmen ein persönlicher religiös-weltanschaulicher. Das Beurteilen und Bewerten von Religion dient Schüler_innen in erster Linie dazu, eine eigene religiös-weltanschauliche Identität zu entwickeln oder reflektiert zu vertiefen und diese in dialogischer Interaktion begründet zu vertreten. Die Werturteile im KC des niedersächsischen Faches WN zielen dagegen darauf, dass die Schüler_innen verschiedene, darunter auch religiöse Angebote für Sinnstiftung, Weltwahrnehmung und ethisches Handeln daraufhin zu überprüfen lernen, ob sie sie für sich übernehmen oder sich stattdessen für alternative Angebote entscheiden möchten. Religionen werden somit zu Trägerinnen der genannten Orientierungsressourcen, die den Schüler_innen im Unterricht als Angebote präsentiert werden. Anders verhält es sich mit den Werturteilen im Schweizer Lehrplan 21. In den Zyklen 1 und 2 kommen sie nicht vor. In Zyklus 3 sind sie an einzelnen Stellen anzutreffen, basieren dann jedoch zum einen mehr oder weniger explizit auf zuvor sorgfältig auszuarbeitenden Sachurteilen, und setzen zum anderen einen menschenrechtsbasierten Urteilsmassstab voraus. Die Schüler_innen sollen sich nicht auf einer persönlichen Ebene mit verschiedenen Religionen auseinandersetzen, sondern sie von einer distanzierten Beobachter_innenperspektive aus als vielfältige Phänomene ihrer gesellschaftlichen Umwelt zu betrachten, analysieren und einzuschätzen lernen.

Konfrontiert man diesen Ist-Zustand verschiedener Lehrpläne für religionskundlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum mit dem zuvor dargelegten Stand des religionswissenschaftlichen Fach(didaktik)diskurses über schulische Religionskunde, so findet man letzteren am deutlichsten im Deutschschweizer Lehrplan 21 repräsentiert. V.a. die prominente Rolle religionsbezogener Sachurteile und der menschenrechtsbasierte Bezugsrahmen der sparsam eingeforderten Werturteile entsprechen religionskundedidaktischen Ansprüchen. Aus dieser Sicht müssen die beiden deutschen Lehrpläne v.a. für den persönlichen religiös-weltanschaulichen Bezugsrahmen der in ihnen eingeforderten Werturteile kritisiert werden: Werden Schüler_innen mit Religion(en) als Ressource(n) und Angebot(e) für ihre Persönlichkeitsentwicklung konfrontiert, geht die distanzierte Beobachter_innenposition auf Religion(en) als

Phänomen(e) der gesellschaftlichen Umwelt verloren, die religionswissenschaftliches und auch religionskundliches Denken und Handeln auszeichnet.

Vor dem Hintergrund, dass – anders als in der Deutschschweiz – weder in Bremen noch in Niedersachsen bislang die Beteiligung religionskundendidaktischer Akteur_innen an der Lehrplanentwicklung vorgesehen ist, verwundern die oben dargestellten Befunde nicht. In beiden Bundesländern gibt es von religionswissenschaftlicher Seite aus Bestrebungen, an diesem Zustand etwas zu ändern. Der Schweizer Lehrplan 21 zeigt, dass ein solches Engagement lohnenswert sein kann.



Über den Autor

Stefan Schröder ist promovierter Religionswissenschaftler. Er ist Akademischer Rat in der Facheinheit Religionswissenschaft der Universität Bayreuth und Leiter des von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekts „*Religion Literacy* – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik“ (2021-2024). stefan.schroeder@uni-bayreuth.de

Literatur

Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55, 300–334.

Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. *Method and Theory in the Study of Religion* 29, 1–16.

Alberts, W. (2019). Religious Education as Small “i” Indoctrination. How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools. *CEPS* 9 (4), 53–72.

Asad, T. (2003). *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 19. Edition. Frankfurt a. M.: Fischer.

Berner, U. (2011). Der Neue Atheismus als Gegenstand der Religionswissenschaft. In H. G. Hödl & V. Futterknecht (Hg.), *Religionen nach der Säkularisierung. Festschrift für Johann Figl zum 65. Geburtstag* (S. 378–390). Münster: LIT.

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 63–71.

Bleisch, P., Desponds, S., Gauthier, N. D. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.

Bochinger, C. (2004). Religionswissenschaft. In M. N. Roth (Hg.), *Leitfaden Theologiestudium* (S. 183–216). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (Hg.) (2016). *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.

- Darm, R. (2020). Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. *Schule inklusiv* 8, 41–44.
- Deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.02.2005*. Am 11. Mai 2021 bezogen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.) (2014). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Am 9. Mai 2021 bezogen von <https://www.lehrplan21.ch/>
- Figl, J. (2003). Religionsbegriff – Zum Gegenstandsbereich der Religionswissenschaft. In J. Figl (Hg.), *Handbuch Religionswissenschaft* (S. 62–80). Innsbruck: Tyrolia.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61-103). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Frank, K. (2015a). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 43–61.
- Frank, K. (2015b). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik. In E-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 197–216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Frank (im Erscheinen). Religionskundlicher Unterricht in der Schweiz. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hg.), *Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Franke, E. & Pye, M. (2004). The study of religions and its contribution to problem-solving in a plural world. *Marburg Journal of Religion* 9 (2), 8–15.
- Freiberger, O. (2000). Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie. In G. Löhr (Hg.), *Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannten Disziplin* (S. 97-121). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (GG) in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. März 2019 (BGBl. I S. 404) geändert worden ist. Am 20. Juli 2020 bezogen von <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Hannemann, T. & Döbler, M. (2013). Der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen: Historische und rezente Kontexte. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 105–134). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Hock, K. (2008). Religionskritik. In M. Klöcker & U. Tworuschka (Hg.), *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf* (S. 34–47). Köln: Böhlau.
- Isemeyer, M. (2003). Zur Finanzierung der Weltanschauungsverbände in Deutschland. *humanismus aktuell* 7, 63–66.
- Jensen, T. & Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark. Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos* 49 (2), 185–223.

- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. NFP58 Schlussbericht. Am 28. September 2021 bezogen von http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Körber, S. (1988). Didaktik der Religionswissenschaft. In H. Cancik, B. Gladigow & M. Laubscher (Hg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*. Bd. I (S. 195–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen* (LHB) vom 21. Oktober 1947 (Brem.GBl. S. 251), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Januar 2015 (Brem.GBl. S. 23). Am 20. Juli 2020 bezogen von https://www.bremische-buergerschaft.de/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/LandesverfassungBremen_2016_web.pdf
- Lott, J. (2013). Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion: Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 1–21). Bremen: Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4. Am 9. Mai 2021 bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen*. Am 9. Mai 2021 bezogen von https://nibis.de/uploads/2bbs-schorr/wn_go_kc_druck_2018.pdf
- Niedersächsisches Schulgesetz* (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 16. Mai 2018 (Nds. GVBl. S. 66). Am 20. Juli 2020 bezogen von: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/service/links/schulrecht/niedersaechsisches-schulgesetz-nschg>
- Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10, 81–103.
- Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 27–42.
- Rota, A. & Müller, S. (2017). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 2: Kanton Bern. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 45–59.
- Rudolph, K. (1976). Die „ideologiekritische“ Funktion der Religionswissenschaft. *Numen* 25, 17–39.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 227–240). Berlin: De Gruyter.
- Schulgesetz für das Land Berlin* (SchulG) in der Fassung vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch das Gesetz zum Mittagessen an Schulen vom 9. April 2019 (GVBl. Berlin 2019, S. 255). Am 20. Juli 2020 bezogen von: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2014). *Religion. Bildungsplan. Grundschule – Oberschule – Gymnasium. Jahrgangsstufen 1–13*. Am 9. Mai 2021 bezogen von <https://www.lis.bremen.de/>
- Spiess, M. (2015). *Vom Biblischen Geschichtsunterricht zum Fach Religion in Bremen*. Am 20. Juli 2020 bezogen von <http://www.reli-bremen.de/wp-content/uploads/2016/01/Bremen-vom-BGU-zu-Religion.pdf>
- Stausberg, M. (2012). Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 1–30). Berlin: De Gruyter.
- Tobler, R. (2006). Religion in der Schule? *vpod Bildungspolitik* 149, 6–8.

Verfassung des Freistaates Bayern (BV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992, BayRS 100-1-I), die zuletzt durch Gesetze vom 11. November 2013 (GVBl. S. 638, 639, 640, 641, 642) geändert worden ist. Am 29. August 2019 bezogen von: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>

Volksschulgesetz des Kantons Zürich (VSG) vom 7. Februar 2005. Am 9. Mai 2021 bezogen von: <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100,07.02.2005,21.08.2006,106>

Wilke, A. (2012). Einführung in die Religionswissenschaft. In K. Ruhstorfer (Hg.). *Systematische Theologie. Theologie studieren – Modul 3* (S. 287–358). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wöstemeyer, C. (im Erscheinen). Niedersachsen. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hg.), *Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.

Kritisches und queeres Denken als Denk-, Arbeits- und Handlungsweise in der Religionskunde

Monika Amsler

Das Konzept von Religion als einem universellen Phänomen wurde in den letzten Jahren stark für den ihm zugrunde liegenden Eurozentrismus kritisiert, der gleichermassen Teil der akademischen Kategorie „Religion“ sei. Ebenso sei die Kategorienbildung nach Weltreligionen (und das daraus resultierende Paradigma) ein Produkt des Kolonialismus und diene einzig dazu, die westliche, weisse Hegemonie aufrecht zu erhalten. Diese postmoderne Kritik mag zuweilen etwas exzessiv und „trendy“ erscheinen, trotzdem hat sie weder ganz unrecht noch darf sie ignoriert werden. Trotzdem sollte nicht damit aufgehört werden, an der Schule über Religionen zu sprechen. Eher soll, wie bereits andere argumentiert haben, vermehrt darauf geachtet werden, wie über Religion gesprochen wird (Bleisch, 2019; Frank, 2016; Gasser, 2019). Da neutrales Sprechen aber kaum möglich ist, soll dieser Anspruch nicht allein vom Urteilsvermögen einer Lehrperson oder von einem Lehrbuch abhängig gemacht werden. Vielmehr wird hier vorgeschlagen, zumindest zeitweilig eine andere, queere Pädagogik für das Fach einzuführen. Diese macht das Fach zu einem queeren Zeit-Raum in dem nicht in erster Linie gelernt wird, dass andere anders denken, sondern in dem sich die Schüler_innen der eigenen Denkmechanismen im Gegenüber des öffentlichen und politischen Diskurses bewusst werden.

The concept of religion as a universal phenomenon—and, based on it, the academic category—has been criticized in recent years for its underlying eurocentrism. Recent scholarship exposed how the establishment of the categories “world religions” (and the respective paradigm) was a product of colonialism and only served (and still serves) to maintain western, white hegemony. Although this postmodern criticism may seem a bit excessive, even “fashionable” at times, it is neither entirely wrong nor should it be ignored. Nevertheless, talking about religions at school cannot be stopped. Rather, as others have argued, more attention should be paid to how religion is talked about (e.g., Bleisch, 2019; Frank, 2016; Gasser, 2019). Since neutral speech is hardly possible, however, this claim should not be made dependent on the judgment of teachers or on textbooks alone. Therefore, the article proposes to introduce a different, queer pedagogy for the study of religion in schools, at least at times. Queer pedagogy turns the subject into a queer time-space in which students do not primarily learn that others think differently, but in which they become aware of their own thought mechanisms in relation to political and public discourses.

L'idée du concept et, partant, de la catégorie « religion » pour désigner un phénomène universel a été critiquée ces dernières années pour son eurocentrisme sous-jacent. Il a en outre été affirmé que l'invention de ces « religions du monde » (et le paradigme épistémologique qui en dérive) était un produit du colonialisme qui n'avait servi et ne sert toujours qu'à maintenir une forme d'hégémonie occidentale et blanche. Cette critique postmoderne du concept de religion peut parfois sembler un peu excessive, voire répondre à un « effet de mode », mais elle n'est pas entièrement fausse et ne doit certainement pas être ignorée. Cet article soutient que nous ne pouvons tout simplement pas éviter de parler des religions dans les écoles publiques. Comme d'autres auteurs l'ont déjà souligné, une plus grande attention doit cependant être accordée à la façon dont on aborde le sujet (cf. Bleisch, 2019 ; Frank, 2016 ; Gasser, 2019). Étant donné les difficultés que pose la possibilité même d'un discours neutre, cette problématisation du sujet ne dépendre uniquement du jugement des enseignants ou des manuels d'introduction. Il est proposé ici d'introduire une pédagogie différente, que l'on appellera queer. La pédagogie queer vise à transformer le sujet en un espace-temps queer au sein duquel les étudiants ne se contentent pas d'apprendre que les autres pensent différemment, mais prennent également conscience de leurs propres mécanismes de pensée, en relation avec le discours politique et public.

1 Einleitung

Die Bezugswissenschaft der Religionskunde ist schon länger nicht mehr die Theologie, sondern die Religionswissenschaft. Letztere wurde lange als neutrale Alternative zur Theologie präsentiert (Heller, 2010). Doch wie neutral ist die Religionswissenschaft wirklich? Der folgende Aufsatz thematisiert die Vorwürfe, die der Religionswissenschaft seit dem Auftreten der postmodernen kritischen Theorien gemacht wurden und was aus diesen gelernt und schliesslich auch gelehrt werden kann.

2 Unterwegs mit dem Tropenhelm? Anthropologie, Religionswissenschaft und der postmoderne Dekonstruktivismus

Wie andere Wissenschaften wurde auch die Religionswissenschaft nicht verschont von der Kritik eines postmodernen Verständnisses von Wissenschaft als einer ihrer Zeit verhafteten, politischen motivierten Aktivität. So wurde gezeigt, dass das Konzept Religion ursprünglich als eine anthropologische Kategorie entworfen wurde; die ersten Religionstheorien stammen vorwiegend von Anthropologen und Ethnologen. Diese entwarfen diese Kategorie und nachfolgend auch ihre Unterkategorien, die Weltreligionen, im Zuge der Bemühungen, die Mentalität sowie die materielle Kultur der Kolonisierten zu verstehen (Asad, 1993; Dubuisson, 2016; Smith, 1998). Es ging dabei vor allem um die europäische Selbstpositionierung innerhalb der sich neu eröffnenden Möglichkeiten, wie auch anders über das Göttliche und, für das christliche Europa zentral, über damit verbundene politische und gesellschaftliche Ordnungssysteme gedacht werden kann (Hanegraaff, 2016, S. 588). Die Klassifizierungen nach Weltreligionen, denen im Gegensatz zu den als primitiv bezeichneten „Kulten“ Afrikas ein übergeordneter Status zugewiesen wurde, war damals eine grundlegende Taktik, um eine Destabilisierung Europas zu vermeiden. Kombiniert mit der aufkeimenden Evolutionstheorie Darwins konnte argumentiert werden, dass manche Völker der entwickelten Religion näher waren als andere. Als die am höchst entwickelte Religion galt in diesem evolutionistischen Paradigma die Religion der kolonialen Besatzungsmacht, das Christentum (Chidester, 1996; Cox, 2007). Das Studium von „Religionen“ ermöglichte damit einerseits ein Verständnis der indigenen Bevölkerung, das vor allem auch von wirtschaftlicher Bedeutung war, und gab den Kolonialmächten die Deutungshoheit in die Hand (Thomas, 2000). Andererseits ist das Paradigma der Weltreligionen damit geprägt vom Gedankengut des Kolonialismus, von Evolutionslehre und Rassentheorie (Masuzawa, 2005). Die Zielsetzungen der Anthropologie haben sich im Zuge dieser postmodernen Kritik geändert, weg von der Analyse des Anderen und der Anderen, hin zum Eigenen und Gemeinsamen (Peirano, 2000).

Die aus diesen Prozessen heraus entstandene Religionswissenschaft ist von dieser Kritik nicht verschont geblieben. Es wurde und wird kritisiert, dass der Referenzpunkt der Kategorien eurozentrisch sei, das heisst, dass sie sich an der europäischen Weltanschauung und deren Konzept von dem was Religion ist und leistet orientieren. Dieses Konzept wiederum basiert auf den Konturen des Christentums, wobei für die akademische (analytische) Kategorie „Religion“ die nüchternste Form des reformierten Christentums ausschlaggebend war (Rohrbacher, 2009). Daraus folge, so die Kritik, dass das Konzept Religion überhaupt und die sich darauf stützenden Unterkategorien „Weltreligionen“ westliche, intellektuelle Konstrukte seien und in keiner Weise anthropologische Allgemeingültigkeit besitzen würden. Sie seien aus dem Kolonialismus heraus entstanden und dienten einzig der Aufrechterhaltung der modernen Weltordnung (Fitzgerald, 2007). Tatsächlich sind die Hierarchien innerhalb der Weltreligionen relativ stabil, und während sich westliche Phänomene wie die New Age Bewegung richtiggehend *gegen* einen Status als Religion wehren müssen, haben andere fast gar keine Chance überhaupt aufgenommen zu werden, so zum Beispiel die Sikh, Baha'i, oder die indigenen Religionen Afrikas (Beyer, 2006).

An diese Kritik schliesst sich an, dass die Kategorie Religion nicht allgemeingültig definiert werden kann und dass dort, wo dies getan wird, schnell ins politisch Unkorrekte abgerutscht wird (Beyer, 2006). Am besten identifizieren und inhaltlich voneinander abgrenzen lassen sich konservative oder sogar extremistische Gruppierungen. Anstatt als Randphänomen werden diese somit oft ins Zentrum gerückt, als Massstab herangezogen und erhalten schliesslich einen beachtlichen Anteil an der Deutungshoheit (Rosenthal & Homolka, 2014). Damit wird eine pointierte Andersartigkeit zwischen den Religionen erreicht durch die sie sich voneinander aber auch vom Säkularismus unterscheiden lassen. Für den Schulunterricht sowie für die breite Öffentlichkeit werden die Kategorien der Weltreligionen vor allem durch ihren Exotismus interessant. Besonders in Lehrbüchern werden Inhalte oft verkürzt und absichtlich einprägsam dargestellt, wofür sich wiederum deutliche Unterschiede am besten eignen.

Extreme und eigentlich marginale Beispiele werden in den Vordergrund gerückt und zur Essentialisierung, also der Bestimmung und Festschreibung aufgrund bestimmter Eigenschaften, herangezogen. Säkulare und vermischte Identitäten finden dagegen kaum Beachtung. Sogar das Bemühen, die Heterogenität innerhalb der Religionen zu betonen, bewegt sich meistens innerhalb der vom orthodoxen Kern aus definierten Grenzen der Religion und nicht ausserhalb oder zwischen diesen.

Ungewollt läuft der Religionskundeunterricht damit Gefahr, allen Reformen zum Trotz, damit ausgediente anthropologische Arbeitsweisen und Fragestellung aufrechtzuerhalten. Erstere wurden von Bernard Cohn einmal etwas plakativ, aber doch recht anschaulich, mit folgendem Bild beschrieben: Anthropolog_innen fahren mit dem Ruderboot zu einem exotischen „Anthropologieland“ ihrer Wahl. Dort angekommen ist ihnen alles fremd: das Essen, die Sprache, vor allem aber die Vernunft. Aus Sicht der westlichen Anthropolog_innen hat das Land ihr Wissen nötig, um Klarheit in dieses System zu bringen, das ihrer Ansicht nach von den Bewohner_innen selber nicht ganz verstanden wird in der Tiefe seiner Bedeutung (Cohn, 1980). Bruno Latour hat diesen langjährigen Ansatz westlicher Akademien, mit Methoden wie der Beobachtung, Beschreibung und Analyse den Rest der Welt zu erklären als „asymmetrische Anthropologie“ bezeichnet (Latour, 1995). Letztlich wird damit die Hegemonie der westlichen Vernunft und Logik zementiert (Tuhiwai Smith, 2008).

Diese vor allem durch postkolonialistische Theorien genährte Kritik am Paradigma der Weltreligionen der letzten Jahre ist aber nicht nur grundlegend und konzeptionell vorgebracht worden, sondern auch aus der empirischen religionswissenschaftlichen Forschung. So lassen sich Inhalte, die Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus oder sogar dem Christentum zugeordnet werden, kaum mit der analytischen Kategorie „Religion“ in Übereinstimmung bringen (McCutcheon, 2015). Es ist jedoch im Laufe der Jahre, in denen die Religionskategorien diskursiv benutzt wurden, zu ihrer Reifizierung, einer Vergegenständlichung dieser Kategorien im globalen, westlich geprägten Paradigma, gekommen. Diese Reifizierung erschwert es, die Konstruiertheit dieser nicht-indigenen Kategorien anzuerkennen, die jedoch für das Judentum (Boyarín, 2019), Islam (Aydin, 2017), Hinduismus (King, 1999), als auch für den Buddhismus demonstriert wurde (King, 1999; Lopez, 2005).

Dieser Kritik kann entgegengehalten werden, dass die Kategorienbildung im 19. Jahrhundert nicht ausschliesslich auf den kolonialisierenden Westen abgewälzt werden kann. Die Zusammenhänge sind komplex und gerade die Einstufung als Religion konnte eine Aufwertung der eigenen Kultur und deren Status innerhalb der globalen politischen Rangordnung bedeuten und wurden deshalb auch von den Unterdrückten vorangetrieben (Pennington, 2005). So wurde zum Beispiel die „Wissenschaft des Judentums“ im Ringen um eine Neudefinition der jüdischen Identität nach den Emanzipationsprozessen von jüdischen Intellektuellen gegründet. Judentum als Wissenschaft gewährleistete die intellektuelle und akademische Anschlussfähigkeit (Heuberger, 2004). Ein unverhältnismässiger Fokus auf den Einfluss, den Europa auf die Kategorie Religion ausgeübt haben soll kann zudem dazu führen, andere Einflüsse abzuwerten oder nicht anzuerkennen, so zum Beispiel der Einfluss islamischer Theologien (Abbasi, 2021). Die stabilisierende Wirkung, die das Paradigma der Weltreligionen auf Europa hatte, wurde bereits erwähnt.

Die positiven Auswirkungen des Paradigmas der Weltreligionen auf die jüdische Bevölkerung oder die Kolonien waren jedoch nur von kurzer Dauer, während andere, Afrika zum Beispiel, gar nie davon profitiert haben. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Einteilung nach Weltreligionen und deren Lehre an der öffentlichen Schule noch immer als – bisweilen – stabilisierende Verhandlungsbasis und einer Art Fenster zur Welt dienen kann, oder ob sie nicht vielmehr die alten, ausgedienten Hierarchien zementiert. Denn die Weltordnung ändert sich kontinuierlich und viele der „Anderen am Ende der Welt“ sind inzwischen Nachbarn geworden – physisch und virtuell.

Die Kritik am Paradigma der Weltreligionen hat die Religionswissenschaft, grob gesagt, in zwei Lager gespalten. Die einen, Wouter Hanegraaff nennt sie die Kooptierenden, akzeptieren den dem Paradigma inhärenten Eurozentrismus, während die Dekonstruktionist_innen der Meinung sind, das Konzept müsse als Ganzes verworfen werden (Hanegraaff, 2016). Obwohl es vielleicht besser wäre, mit dem beobachtenden Sprechen über Religionen aufzuhören, scheint ein radikaler Bruch nicht nachhaltig zu sein. Ohne gleichzeitigen Rückgriff auf Inhalte der Religionskunde bleibt zum Beispiel der Ethikunterricht eindeutig defizitär (Feichtinger, 2015). Ein nachhaltiger Umgang mit dem Thema „Religion“ sollte also einen Weg zwischen diesen beiden Positionen finden.

Ein Religionswissenschaftler, der zwischen den Positionen navigiert, ist zum Beispiel Ivan Strenski (2004). Er kritisiert das von den kritischen Theorien beanspruchte Sprechen von einer Metaebene herab, so, als wären diese Theorien selbst nicht zeit- und kulturgebunden. Dieses Verständnis von Theorie als einer unabhängigen Metaebene wird auch auf die alten Religionstheorien abgewälzt, die somit grundsätzlich und nicht innerhalb ihrer eigenen Zeitgebundenheit kritisiert werden. Bevor sie aber allenfalls kritisiert werden können, so Strenski, sollten die alten Theorien zuerst vor ihrem eigenen geschichtlichen Hintergrund verstanden werden (Strenski, 2004).

Es ist natürlich immer schwieriger, den eigenen Zeitgeist zu verstehen und zu beurteilen als jenen vergangener Zeiten. Trotzdem kann versucht werden zu verstehen, was für eine Bedeutung die gegenwärtigen theoretischen Ansätze, die vorwiegend aus Kritik und Dekonstruktion bestehen, für unsere Gesellschaft haben und welchen Mehrwert sie ihr zuführen können.

Während für die moderne Wissenschaft das Konstruieren von Kategorien wichtig war, scheint für die Postmoderne das Dekonstruieren eben dieser Kategorien bedeutsam, stabilisierend und identitätsbildend. Diese Perspektive hilft zu verstehen, dass Dekonstruktion nicht ethisch *richtig* oder *richtiger* ist als frühere Forschungsansätze, sondern offensichtlich *wichtig* für die Orientierung in einer globalisierten und digitalen Weltengemeinschaft, in der das einer Kategorie zugeordnete Individuum zu verschwinden droht. Hinter der Dekonstruktion der alten Kategorien steht – bewusst oder unbewusst – die Bewerbung neuer Denkmuster und Kategorien. Wissen, und damit verbundene Kategorien, kann aus der Mode kommen, als unnötig oder falsch deklariert werden. Welche Kategorien wichtig sind und welche nicht, ist einem steten gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozess unterworfen. Diesem natürlichen Prozess wird zum Beispiel durch die periodische Erneuerung des Lehrplans Rechnung getragen.

Der Schweizer Religionskundeunterricht ist ein wichtiger Partner im Diskurs um religiöse Kategorien. Für die meisten Einwohner_innen bildet er die Basis dessen, was über Religion gewusst werden kann und gewusst werden muss. Die Schule, von der Gesellschaft als neutrale Wissensinstitution definiert, die ein geordnetes Zusammenleben der Bürger_innen mitverantwortet, indem sie eine Verständigung nach gemeinsamen Normen und Paradigmen ermöglicht, gewichtet mit dem Religionskundeunterricht Metawissen zu Religionen als ein wichtiges Element dieser Verständigung. Im Umkehrschluss wird damit impliziert, dass einseitiges, vielleicht sogar normatives religiöses Wissen dieser Verständigung entgegenwirken kann. So steht im Einleitungskapitel zu ERG/RKE im Lehrplan 21 unter „Zielsetzungen“: „Es handelt sich dabei um einen Unterricht *über* Religionen, nicht um Unterweisung *in* einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften [meine Hervorhebungen]“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014). Anders als in anderen Fächern sieht sich die Schule im Religionskundeunterricht konfrontiert mit Wissen, das den Schüler_innen zum Teil gezielt und normativ zuhause vermittelt wurde. Der Lehrplan differenziert hier deshalb zwischen *Unterricht über* und *Unterweisung in* Religionen. Die Terminologie wurde offensichtlich sehr sorgfältig gewählt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich eine solche theoretische Trennung von *über* und *in* praktisch umsetzen lässt, ja, ob sie umsetzbar ist. Die Unterweisung zuhause wird kaum nur auf die eigene Religion oder Denomination ausgerichtet sein, denn Identifikation findet immer auch im Wechselspiel mit Abgrenzung statt. Aber auch schulisches Wissen *über* Religion ist gesellschaftlich und politisch konstruiert, wie der nächste Abschnitt zeigen wird. Religionskundeunterricht *kann* nicht neutral sein (Feichtinger, 2015). Darin könnte, wie im letzten Abschnitt gezeigt wird, aber gerade das Potenzial des Faches liegen.

3 Praktische Auswirkungen (Kategorisieren im Klassenzimmer): Der Spagat zwischen Stereotypisierung und Identitätsbildung

Unsere Gesellschaft wird zunehmend diverser, und das nicht nur durch Zuzug, sondern auch durch eine Verschiebung der Wahrnehmung vom Kollektiv auf das Individuum, das heisst, einer erhöhten Sensibilität gegenüber dem Partikulären auf Kosten des Gemeinsamen (Jenkins, 2014). Unsere Gesellschaft ist nicht mehr dieselbe wie jene, die in der Klassifikation nach Religionen Halt und Verständnis füreinander fand, auch wenn dieses Verständnis einer klaren Hierarchie untergeordnet blieb. Es stellt sich daher die Frage, was dieses Klassifizierungssystem noch leisten kann, zumal gerade (auch) in der Schweiz die ethnische Zuordnung einer religiösen gewichen ist, die gleichzeitig als konfliktträchtig dargestellt wird (Mader & Schinzel, 2012). Obwohl sich das Individuum selber diverser wahrnimmt, hört dieses Denken auf, wenn es um „die Anderen“ geht, von denen man sich durch solche Zuschreibungen symbolisch abgrenzt. Luzius Mader und Marc Schinzel (2012) haben deshalb empfohlen, dass vor allem in den Medien auf die religiöse Identifikation verzichtet werden sollte. Gleichzeitig stellen sie fest, dass die Polarisierungstendenzen der Medien, das heisst, die Einteilung nach guten und weniger guten Religionen, von den meisten Schweizer_innen geteilt wird (Mader & Schinzel, 2012).

Tatsächlich scheinen auch empirische Forschungen in Schweizer Klassenzimmern den Verdacht zu bestätigen, dass der Religionskundeunterricht den ihm gesteckten Zielen nicht gerecht wird. So steht zum Beispiel im Lehrplan 21 zu den Inhalten von „Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG.4.4)“ bzw. „Religionen, Kultur, Ethik (RKE.4.4)“ (Kanton Zürich): „Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen“ (D-EDK, 2014). Dieses Anliegen des Lehrplans 21 ist nicht neu. Es findet sich bereits in den Zielsetzungen der Schulen, deren Lehrpersonen und

Schüler_innen Kerstin Duemmler (2015) im Religionskundeunterricht begleitet hat. Auch sie formulierten als Ziel des Religionskundeunterrichts nicht nur den Erwerb von Sachwissen, sondern auch die Entwicklung von „Verständnis, Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen mit anderen Weltanschauungen“ (Duemmler, 2015, S. 363). Die Annahme, dass sich durch Wissen über Religion Konflikte vermeiden lassen, nährt aber umgekehrt den Stereotyp, dass religiöse Diversität konflikträchtig ist. Damit antizipiert die Schule Probleme durch religiöse Diversität und nimmt Migrant_innen a priori als potenzielle Konfliktherde war (Duemmler, 2015).

Duemmlers Studie hat gezeigt, dass, trotz des ehrlichen Bemühens seitens der Lehrpersonen um eine differenzierte Vermittlung von Wissen über Religionen, diese doch nie wertfrei ist. Sekten und andere populäre Glaubensrichtungen wurden tendenziell abgewertet, die Gleichstellung von Mann und Frau ist in allen Religionen ausser dem Christentum als Problem dargestellt worden, und nur christlichen Kulturen wurde die Fähigkeit zugeschrieben, kritisch über die eigene Religion nachzudenken (Duemmler, 2015). Tatsächlich können sich Lehrpersonen anstrengen, wie sie wollen, das Sprechen über Religion ist gerade im diversen Klassenzimmer schnell ein Festschreiben der „Anderen“ auf ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Tradition, einen bestimmten Hintergrund hin. Das ist nicht etwa dem Unvermögen der Lehrer_innen oder ihrer Ausbildung geschuldet, sondern entspricht der Anlage und dem ursprünglichen Ziel des Paradigmas der Weltreligionen. Wie oben ausgeführt wurde diese Klassifizierung nach Weltreligionen im Zuge der Entdeckung von neuen Welten eingeführt, um eine Vergleichsbasis herzustellen und um die eigene Position gegenüber „den Anderen“ zu definieren. Für die betreffenden Schüler_innen, die nicht zur christlichen Hegemonie dazugehören, bedeutet das, dass sie sich mit dieser Zuordnung zum Fremden auseinandersetzen müssen (Dahinden et al., 2011; Bleisch, 2019). Der Religionskundeunterricht partizipiert somit ungewollt am „Othering“, der Differenzierung und Abgrenzung derjenigen Gruppe, der man sich zugehörig fühlt von anderen Gruppen. In diesem Prozess wird das Fremde erst recht konstruiert (Gasser, 2019) und der Religionskundeunterricht hilft mit, den Migrationshintergrund in den Biografien der Schüler_innen zu verankern.

Die Konstruktion von Andersartigkeit ist aber nicht grundsätzlich falsch. Tatsächlich brauchen Menschen Kategorien für „das Andere“ um sich selber zu identifizieren und sich in der Welt zu orientieren. Identifikation mit Gruppen und die Abgrenzung von anderen sind wichtig für die eigene Selbstfindung. Ohne „die Anderen“ kann ein Individuum nicht wissen, wer „ich“ bin oder wer „wir“ sind (Jenkins, 2014). Indem Menschen sich und andere anhand von Kategorien und Gruppen identifizieren, werden diese damit zu einer intersubjektiven Realität (Jenkins, 2014). Das Problem mit dem Religionskundeunterricht in der Schule ist aber, dass er Identitäten an Andersartigkeit festbindet. So kann das „Lernen über“, das sowohl den Lehrpersonen als auch den Schüler_innen die Illusion der Deutungshegemonie vermittelt, zur sozialen Kontrolle führen und Reaktionen auslösen wie „Du bist doch Muslim*in, warum isst du Schweinefleisch?“ (Frank, 2016, S. 20). Der Religionskundeunterricht kann damit ungewollt dazu beitragen, dass es zu einem gesellschaftlichen und/oder zu einem eigenen Anbinden an normative Formen von Religiosität kommt (Gasser, 2019).

Im Unterschied zu Gruppen, die von den Gruppenmitgliedern definiert werden, sind Kategorien fremd-definiert. Eine Gruppe definiert sich selbst aus der Beziehung ihrer Mitglieder heraus; eine Kategorie setzt weder eine Beziehung zwischen denjenigen, die kategorisieren und den Mitgliedern der Kategorie voraus, noch eine Beziehung zwischen den Mitgliedern dieser Kategorie (Jenkins, 2014). Kategorien sind daher nie neutral und auch nicht zwingend den Mitgliedern der Kategorie gegenüber loyal. Selbst die Parameter, die eine Kategorie als neutral definieren, sind kulturell und meistens auch politisch motiviert (Tuhui Smith, 2008). Fremdkategorisierung hat immer auch Einfluss auf die Selbstkategorisierung. Fremd- und Selbstkategorisierung beeinflussen gemeinsam die Chance auf, aber auch die Wahl von Wohnraum, Ausbildung, ja sogar von Lebenspartner_innen (Jenkins, 2014). So können angeblich objektive Kategorisierungen als Mittel eingesetzt werden, um Gesellschaftsstrukturen zu beeinflussen: „categorising people is always *potentially* an intervention in their lives, and often more“ (Jenkins, 2014, S. 110).

Vielfach ist man sich der Kategorisierung, aber nicht deren Konsequenzen bewusst. Letztere können gemäss Jenkins „symbolisch“ oder „wirklich“ sein. Die symbolische Klassifizierung bezieht sich auf die diskursive Definition einer Gruppe, während die „wirkliche“ sich auf das Verhalten der Gruppe und ihre Behandlung in der Gesellschaft bezieht. Diese Unterscheidung nach „symbolischen“ und „wirklichen“ Auswirkungen kann aber nur theoretisch und konzeptionell gemacht werden. In der Praxis beeinflussen sie sich gegenseitig, denn die Identifikation als Gruppe kann nicht in einem Vakuum geschehen es braucht immer jene die nicht in der Gruppe sind oder einer anderen Gruppe angehören (Jenkins, 2014). Die Identifikation als Gruppe geht somit einher mit Selbst- und Fremdkategorisierung – und es gibt keinen Grund, eine chronologische Abfolge im Sinne von „zuerst die Gruppe, dann die Kategorie“ anzunehmen oder sogar vorauszusetzen. Externe Kategorisierung kann aber gruppenbildend wirken, denn, während die Identifikation als Gruppe immer auch Kategorisierung beinhaltet, *kann* Kategorisierung die Gruppenbildung zur Folge haben, muss aber nicht (Jenkins, 2014).

Für den Religionskundeunterricht könnte das bedeuten, dass ein Fokus auf selbstdefinierte Gruppen gewinnbringender sein könnte als auf globale Kategorien. So könnte der Fokus auf die *lived religion* gelegt werden, die individuell gelebte und interpretierte Religion (Bleisch, 2019). Tatsächlich würde laut Katharina Frank ein idealtypischer Religionskundeunterricht „nicht von Inhalten und Kompetenzen aus[gehen], die von den Lehren verschiedener Religionen vertreten und angeleitet werden und wie sie im Konzept der so genannten Weltreligionen zu finden sind. Er setzt vielmehr bei Themen an, die alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser und weltanschaulicher Sozialisation, betreffen“ (Frank, 2016, S. 22). Durch Interviews mit Jugendlichen, die einer bestimmten religiösen Tradition angehören oder in sie hineingeboren wurden, versuchen neuere Lehrmittel das Interesse und die Empathie der Jugendlichen zu wecken und gleichzeitig die *lived religion* ins Klassenzimmer zu bringen. Zusammen mit Fallbeispielen aus verschiedenen Denominationen und Gruppierungen, Porträts von Expert_innen als auch Laien, soll gezeigt werden, dass eine Religion aus vielen verschiedenen Individuen besteht und dass es nicht *den* Hindu oder *die* Buddhistin gibt.

Der Erfolg dieses Ansatzes ist jedoch in verschiedener Hinsicht zweifelhaft. Einerseits ist oft die Zeit zu knapp, um von den verschiedenen Einzelfällen wieder zum Gemeinsamen zurückzukommen und das Besondere (z. B. die alevitische Familie Toraman, oder der jüdisch-orthodox aufwachsende Elias Dubno im Lehrmittel „Blickpunkt 3“) bleibt in der Erinnerung der Schüler_innen als Massstab zurück (Cotter & Robertson, 2016). Wird andererseits das mosaikartige Vorgehen mit dem Durchbrechen-wollen der normativ gewordenen Religionskategorien erklärt, wird damit wieder ein Rückbezug auf genau diese Normativität gemacht. Sie bleibt als orthodoxe Eminenz im Hintergrund bestehen. Dieser Rückbezug ist in Religionskundebüchern bereits mit der Einteilung des Materials nach Weltreligionen gegeben. Würden wiederum keine solchen Rückbezüge gemacht werden, müsste die Frage gestellt werden, weshalb die Porträts nicht vollständiger gehalten werden. Eine Reduktion auf die religiöse Identifikation der dargestellten Personen wäre so nicht mehr gerechtfertigt.

Das Dilemma des mosaikartigen Ansatzes ähnelt hierin jenem der „Politik des Widerstands“ (*resistance politics*), welche im Bewusstsein operiert, dass Menschen, die in einem bestimmten Normensystem aufgewachsen sind, dieses nie ganz werden transzendieren können. Bedingungen und Begriffe werden zwar kritisiert, das System als Ganzes jedoch als im Grunde richtig und unauflöslich dargestellt. Obwohl diese Methode einiges Ausrichten kann, ist sie doch stark auf die Bereitschaft des Publikums angewiesen, diese Kritik anzunehmen oder zu verwerfen (Morris, 1998). Ähnlich verhält es sich bei der Mosaikmethode, welche die Beispiele als Unterkapitel den Weltreligionen zuordnet. Das Gelingen dieser Methode lastet auf der vermittelnden Lehrperson und der sozialen und intellektuellen Fähigkeit der Schüler_innen, die angestrebte Individualisierung in ihrer ganzen Komplexität wahrzunehmen und zu verstehen.

Die Zusammenstellungen solch religiöser Mosaiksteinchen sind nie neutral. Die Auswahl, die Gewichtungen und Assoziationen von Themen sind historisch, politisch, sowie von Gendernormen und anderen kulturellen Faktoren her motiviert. So schreibt Caspar Battegay in den Vorbemerkungen zu seinem Buch „Judentum und Popkultur“ (2012): „Dieses kleine Buch ist aus einem Unbehagen heraus entstanden... im Gegensatz zur amerikanischen Forschung, die im Wechselspiel mit einem vielfältigen jüdischen Leben stattfindet, stehen die Jüdischen Studien in Deutschland auf einem Gräberfeld. Die Jüdischen Studien in Deutschland bleiben gebannt von Vertreibung und Massenmord. Dieser Bann hat viele Dimensionen.... gegenüber jüdischen Themen [wird] oft ein sakralisierender und stereotyper – oder ein rein historisierender Umgang gepflegt“ (Battegay, 2012, S. 7). Diese Historisierung zeigt sich auch im Aufbau des Kapitels „Judentum“ im Zürcher Lehrmittel „Blickpunkt 3“ (Zangger et al., 2013). Das Kapitel beginnt, wie jenes zu Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, mit einem Unterkapitel, das thematisiert, wie das Judentum in die Schweiz kam. Trotzdem enthält das Kapitel „Judentum“ im Anschluss viel mehr Unterkapitel, die sich mit historischen Begebenheiten auseinandersetzen als die Kapitel zu den anderen Religionen. So ist ein weiteres Unterkapitel den Erinnerungen eines Holocaust-Überlebenden gewidmet, ein anderes der „Geschichte des Judentums“ von König David bis zum Sechstagekrieg. Damit wird der Massenmord an den europäischen Juden sowie die Besetzung Palästinas zu einem integralen Bestandteil von Judentum erklärt (Fremdverständnis). Dieses wirkt sich wiederum auf das jüdische Selbstverständnis aus.

Damit soll nun nicht das Lehrmittel „Blickpunkt“ im Besonderen kritisiert werden, es geht vielmehr darum aufzuzeigen, wie tief bestimmte Darstellungsweisen von Religionen in unserer Kultur verankert sind (Amsler, 2017). Der Islam wird schon fast traditionellerweise als gefährlich, konfliktträchtig und kompromisslos dargestellt (Horsch, 2017; Jonker, 2009). Daneben wird der Buddhismus als freundlich, beruhigend und nicht-theistisch präsentiert (Fujiwara, 2019; Lopez, 2012).¹ Weniger stereotyp erscheint in Religionskundebüchern der Hinduismus, der sich nicht auf die genormte Vergleichsebenen ‚Religionsstifter – verbindliche Lehre – historische Entwicklung‘ herunterbrechen

1 Ich danke Lea Sara Mägli, MA für diese Literaturhinweise.

lässt wie die anderen vier Weltreligionen und deshalb oft wenig Beachtung findet (Hanneder, 2006, S. 232). Auch unterscheidet sich der Hinduismus von den anderen durch den Polytheismus und war deshalb lange Zeit Anlass für explizite und implizite Kritik (Murken, 1988). Auch im „Blickpunkt 3“ (Zangger et al., 2013) findet der hinduistische Polytheismus viel Beachtung, während die einzelnen Gottheiten kaum besprochen werden; und das eigentlich reichlich vorhandene Bildmaterial fällt spärlich aus. Bemerkenswert ist auch das Bedürfnis, den Polytheismus auf der Basis des Monotheismus zu erklären, sowie der unwillkürliche Rückgriff auf eine monotheistische Formulierung, so z. B.: „Viele Hindus suchen nur bei einem Gott oder einer Göttin Erlösung, sie erweisen aber auch anderen Göttern Respekt. Diese ungeordneten Gottheiten werden als Teile der von Gott oder Göttin geschaffenen Welt gesehen“ (Zangger et al., 2013, S. 122). Es müsste hier eigentlich heissen „von *einem* Gott oder von *einer* Göttin geschaffenen Welt“. Diese geschlechtliche Binarität scheint ebenfalls aufgedrückt: Gerade indische Gottheiten würden sich dafür anbieten, die Fluidität von Geschlecht zu diskutieren (Pattanaï, 2002). Wenn hier nun wieder an die oben diskutierte identitätsbildende Funktion von Kategorien und an die Auswirkungen von Fremd- und Selbstzuschreibung zurückgedacht wird, so wird deutlich, dass Religionskundebücher die Konflikte, die sie zu besänftigen suchen, eigentlich kulturell verankern.

Wie Studien gezeigt haben, bringt ein Abschaffen oder Umgehung des Religionsunterrichts nicht die gewünschten Änderungen, denn er kann, trotz allem, zu einer etwas differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung beitragen (Bleisch, 2019; Duemmler, 2015). Auch hat sich, wie bereits gesagt, das Paradigma der Weltreligionen reifiziert, es taucht auch im administrativen Alltagsgeschehen immer wieder auf, und die Medien bedienen sich gerne seiner Polarisierbarkeit. Diesem öffentlichen Diskurs entsprechend werden Fragen und oft auch schon feste Annahmen an den Religionskundeunterricht herangetragen, die sich nicht selten auf den direkten Kontakt mit „dem Fremden, Anderen“ beziehen (Frank, 2016). Wie dieser Abschnitt gezeigt hat, reicht jedoch der individualisierende und differenzierende „Mosaikansatz“ nicht aus, um diese Fragen zu beantworten, ohne die bestehenden sozialen Ungleichheiten und asymmetrischen Narrative zu bestätigen (Duemmler, 2015). Der Ansatz sollte deshalb ergänzt werden um Kompetenzen wie dem Verständnis von den Wechselbeziehungen zwischen Kategorisierung und sozialer und politischer Ungerechtigkeit; von der Politik der Erzählung; der Gewichtung von emischem und etischem Wissen; sowie dem Bewusstsein, dass Kategorienbildung und Stereotypisierung hilfreich sein können, jedoch immer nur Hilfestellungen bleiben und nie das direkte Nachfragen und Zuhören ersetzen können.

Diese Kompetenzen sind selbstverständlich fächerübergreifend wichtig. Sie können im derzeitigen Fächerkanon jedoch nirgends so gut eingeführt und eingeübt werden wie in der Religionskunde. Die politisch aufgeladenen Inhalte des Faches eignen sich besonders gut dazu, um eine Denk-, Arbeits-, und Handlungsweise „kritisches Denken“ einzuführen. Damit eine gelungene Umsetzung aber nicht an die Kompetenzen und das Vermögen zur Selbstreflexion einer Lehrperson gebunden bleiben, schlage ich vor, Religionskunde zu einem Zeit-Raum der Queer Pädagogik zu machen.

4 Religionskunde als Raum der Queer Pädagogik

Für den Begriff Religion, ob nun als Phänomen oder Kategorie gedacht, hat sich bisher noch keine Definition gefunden, die unumstritten geblieben wäre (Stausberg & Gardiner, 2016). Die als „Religion“ definierten Phänomene sind einfach zu unterschiedlich. Diese Ungreifbarkeit, die aber entsprechend dem Prinzip „I know it when I see it“ immerhin einen diskursiven Wert hat, kann entweder als analytisches Instrument verworfen oder aber positiv umgenutzt werden. Letzteres soll hier versucht werden, denn dank ihrer undefinierbarkeit wird die Kategorie Religion zu einer „Unkategorie“. Als solche sträubt sie sich gegen die Binarität, die von Kategorien unweigerlich geschaffen wird, indem sie sich voneinander abgrenzen. Wie die Kategorien „Kultur“ oder „Queer“ sträubt sich „Religion“ damit gegen eine ausschliesslich binäre Verwendung. Damit stellen sich diese Unkategorien auch der modernen Logik entgegen, die sich auf Definitionen, auf Ein- und Ausgrenzungen, abstützt (Amsler, 2017). Religion eignet sich damit zur Bearbeitung durch *gender* und *queer theories*, weil diese das binäre Denken grundsätzlich in Frage stellen und dieses zu transzendieren suchen, wo es nicht hilfreich ist oder seinen Dienst getan hat.

In der Religionswissenschaft wird bereits mit einigen von diesen kritischen Ansätzen geforscht. Sie werden jedoch nicht nur genutzt, um religionswissenschaftlich relevante Primärdaten zu analysieren, sondern auch, und das ist hier vor allem interessant, zur Selbstreflexion. Gendertheorien benennen zum Beispiel das bereits im Zusammenhang mit der „Politik des Widerstands“ erwähnte Dilemma, „dass sich wissenschaftliche Begriffsbildungsprozesse in demselben Rahmen bewegen, den sie zu analysieren suchen“ (Günther-Saeed, 2010, S. 120) und

damit ihrem eigenen Weltbild verhaftet bleiben. Wer zum Beispiel „die Frau in hinduistischen Religionen“ untersucht, setzt damit bereits die Existenz einer entsprechend „gegenderten“ Kategorie „Frau“ voraus, sowie eine von anderen gesellschaftlichen Bereichen abgrenzbare Kategorie „Religion“. Im Übrigen wird die Vorannahme getroffen, dass Frauen in hinduistischen Religionen eine spezielle Rolle spielen, die untersuchungswürdig ist. Kritische Ansätze können im eben geschilderten Dilemma intervenierend wirken. Frauen- und Gender Forschung wird in der Religionswissenschaft damit als feministische Wissenschaftskritik benutzt, die als Basis für methodisches sowie theoretisches Arbeiten dient (Günther-Saeed, 2010).

Feministische Wissenschaftskritik liest unter anderem Darstellungen von Religion als betont politische Erzählung. Das heisst, als Erzählung, die bestimmt, was dazu gehört und was weggelassen wird; die die Grenzen ihrer selbst definiert und ihre Genealogien konstruiert, indem sie Verbindungen schafft; die hierarchisiert, gewichtet und Bedeutsamkeit zuweist. Die Erzählung, die auf vielerlei Weise den Willen der Erzähler_innen transzendiert, tut dies im Bestreben, Plausibilität zu erzeugen (Hark, 2006). Feministische Wissenschaftskritik hinterfragt damit nicht nur die Objektivität von Wissenschaft und demonstriert deren Konstruiertheit, wie es die (herkömmliche) Wissenschaftskritik macht, sondern fragt nach „Achsen der Ungleichheit“, wie zum Beispiel der unterschweligen Legitimation von Macht, der Zementierung von Hierarchien, oder der Hegemonie des Androzentrismus (Günther-Saeed, 2010; Heller, 2010).

Etwas weiter gefasst als die feministische Kritik oder die Gender Studien ist die Queer-Theorie. Diese setzt sich mit der Beweglichkeit und Konstruktion von Identitäten allgemein, mit Nonkonformität und Fremdartigkeit sowie mit geschlechtlicher und intellektueller Nonbinarität auseinander. Queer-Theorien scheinen daher für das Arbeiten mit der „Unkategorie“ Religion besser geeignet als feministische Kritik oder Gender-Theorie, obwohl Queer-Theorie klar auf diese, ihr zeitlich vorausgegangenen Theorien, aufbaut (Barry, 2019).

Wie die Kategorie Religion ist auch die Kategorie *queer* ein Konglomerat aus vielen Theorien und mit vielen, ideologisch diversen Anspruchsberechtigten. So schreibt Marla Morris:

Queer, if defined as an attitude, becomes so broad as to be rendered meaningless; if defined as subsuming difference within it (by lumping together marginal peoples who have different social and political histories) becomes dangerous because it obliterates the situatedness of individuals. A further problem is the very category of queer. Does this category simply instantiate yet another binary: queer–not queer? Can we ever really dissolve binary thinking altogether and would this non-binary strategy even be useful? Does queer simply provoke hatred from non-radical homosexuals, bisexuals, and transgendered peoples? Does queer provoke hatred from non-radical heterosexuals? (Morris, 1998, S. 276)

Tatsächlich lassen sich alle diese Bedenken auch auf Religion umformulieren. Im Gegensatz zu Religion, kommt *queerness* aber auch in der Natur vor. Diese kann Analogien liefern zur Entwicklung neuer Denkansätze, denn Analogie oder Metapher-Bildung ist oftmals der Anstoss zur Innovation und damit ein Gerüst, um herkömmliche Denkschablonen zu überwinden (Knorr Cetina, 1981). Im Gegensatz zur Religionswissenschaft konnten *Queer Studies* deshalb theoriebildend wirken.

In ihrem einflussreichen Artikel „Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing“ hat Susanne Luhmann (1998) eine Queer Pädagogik entwickelt. Diese macht die Subversion der Normalität, ein zentraler, logischer Inhalt von Queer Theorien, nicht nur zum Unterrichtsgegenstand, sondern zur eigentlichen Methode. So wird die Normalität der Pädagogik auf der Ebene der Wissensvermittlung aber auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler_innen durchbrochen. Es geht dabei aber nicht um ein Umkehren der bestehenden Verhältnisse in ihr Gegenteil, denn ein solches würde den Ansatz reversibel machen, sondern um *Irritation*. Eine Umkehrung der gängigen Pädagogik würde auch nur ein Wechsel auf die andere Seite der Binarität bedeuten und keine non-binäre Denkschablone initiieren. Irritation hingegen fordert die Kreativität und Flexibilität des Intellekts heraus und ermöglicht damit den Zugang zu neuen Perspektiven und Paradigmen.

Luhmann denkt dabei zum Beispiel an ein Lernmoment, in dem niemand die Oberhand hat, in dem niemand „weiss“. So sollen Lernmomente entstehen, in denen es um die Voraussetzungen geht, unter denen wir erkennen und verstehen oder um die Faktoren, die dazu beitragen, dass wir Wissen annehmen oder ablehnen. Es soll um angenehmes und unangenehmes Wissen gehen, um notwendiges und unnötiges, um akzeptiertes und ausgeschlossenes Wissen (Luhmann, 1998, S. 147–151). Konkret wird so für die Schüler_innen ein Freiraum geschaffen, in dem sie Wissen ablehnen und den Aufbau und Inhalt von Unterrichtsstoff kritisch hinterfragen dürfen.

So wird ein Zeit-Raum geschaffen, in dem die Binarität zwischen Wissen und Nichtwissen aufgehoben wird (Luhmann, 1998, S. 150). In diesem Lernmoment wird auf inhaltliche Verständnisfragen zu einem Text verzichtet. Die Lehrperson stellt Fragen, deren Antworten sie kaum voraussehen kann; Fragen, welche die Schüler_innen einbeziehen ins Lerngeschehen und die sie herausfordern, aktiv zu partizipieren. Es könnte, zum Beispiel, eine Liste von allen in der Geschichte erwähnten Akteuren angefertigt werden: Wem wird wie Beachtung geschenkt? Wie würde die Geschichte von einer der Nebenfiguren erzählt? Wie würde der Text gelesen, wenn er in einem anderen Lehrmittel stehen würde?

Queer Pädagogik macht damit unter anderem das zum Inhalt, was Thomas Kuhn einst als das „unnötige Gepäck“ (*excess baggage*) eines Lehrbuches bezeichnet hat: der Prozess der Entdeckung von Wissen, seiner Akzeptanz und schliesslich Aneignung (Kuhn, 1977, S. 186). Diese Prozesse können aufgedeckt werden, indem das Religionskundebuch als politische Erzählung gelesen wird. Denn, wie Marla Morris schreibt, auch an einem Familienalbum ist nichts neutral. Die Fotos wurden gezielt gemacht, ausgewählt, und in einer bestimmten Reihenfolge eingeklebt (Morris, 1998). Wenn sich bereits in einem Familienalbum die gesellschaftlichen Normen spiegeln, wieviel mehr dann in einem Religionskundebuch, dem nicht nur eine, auch den Autor_innen, unbewusste, sondern auch eine ihnen bewusste Absicht unterliegt. Mit Schüler_innen kann hier auch einmal der Lehrerkommentar besprochen und gefragt werden, ob das Lehrmittel den Lernzielen gerecht wird, und was sie von den expliziten sowie impliziten Lernzielen halten. Ist der Religionskundeunterricht ihrem friedlichen Zusammenleben zuträglich, hat er keinen Einfluss, oder ist er eher abträglich? Wird hier Religion benutzt, um von etwas anderem abzulenken? Welche anderen Fächer könnten auch dazu dienen, denselben Lernzielen gerecht zu werden?

Queerness kann so als Sensibilität eingeführt werden, die Texte als potenziell politisch radikal interpretiert (Morris, 1998). Dieses politisch sensible „Lesen“ kann auch mit Bildern, Musik, mit Filmen oder Theaterstücken eingeübt werden. So kann zum Beispiel einmal unpolitisch und einmal politisch gelesen bzw. geschaut werden, und dabei gefragt werden: Was macht diese Information mit meinem Selbstverständnis? Inwiefern verlangt dieses Wissen ein Umdenken über mich selbst oder über das behandelte Subjekt? Wo spüre ich Widerstand gegen das hier vermittelte Wissen und weshalb? Wo fängt dieses Widerstreben genau an? Womit kann ich mich identifizieren und weshalb? Was macht eine Identifikation und damit zu einem grossen Teil auch das Lernen unmöglich? Durch diese und ähnliche Fragen verschiebt sich nun die Problemstellung vom Inhalt des Textes und der für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht typischen Frage nach dem, was Autor_innen vermitteln wollen und wie sie das tun, hin zur Rezeption bei den Leser_innen bzw. den Betrachter_innen oder Hörer_innen (Luhmann, 1998, S. 148–50). Auch eigene Texte, Vorträge und Collagen können politisch gelesen werden. Dies schafft ein Bewusstsein für die eigene Teilhabe an Normen, aber auch dafür, wo und wie diese durchbrochen werden könnten.

Religionskundebücher tendieren dazu, Bräuche als „religiöse Tradition“ zu erklären. Diese werden als sinnstiftend interpretiert und nicht selten theologisch überhöht. So steht zum Beispiel im „Blickpunkt 3“:

Die alltäglichen Riten schaffen eine Erinnerungskultur, welche die Identität des Judentums prägt. In Bezug zu Gott gebracht wird aber auch alles, was im Leben jedes Menschen unentbehrlich ist: dass er isst, schläft und am nächsten Morgen wieder erwacht. All dies ist Anlass zum Dank und zur Anerkennung Gottes. Durch die Praxis der Gebote und Verbote soll das ganze Leben in seiner raumzeitlichen Dimension geheiligt werden: in der Wohnung und im öffentlichen Raum, im Alltag und an Feiertagen, entsprechend dem Bibelvers „Heilig sollt ihr sein, denn heilig bin ich der Ewige Euer Gott“ (3. Mose 3,2). Mit anderen Worten: Die regelmässige religiöse Praxis kann als ein Weg aufgefasst werden, auf dem Menschen Bescheidenheit, Demut und Respekt lernen. (Zangger et al., 2013, S. 28)

Ein queeres Eingreifen oder „irritieren“ könnte hier bedeuten, dass Platz geschaffen wird für Routine, für Dinge, die immer wieder „einfach so“ gemacht werden; für Traditionen oder Rituale, die einem nichts oder nichts mehr bedeuten, oder die einem so viel bedeuten, dass man es kaum rational erklären kann. Belangloses irritiert im Kontext von Religionen, da ihnen bisweilen eine übertrieben sinnstiftende Aufgabe zugeschrieben wird. Tatsächlich findet sich aber eine (queere) Rechtfertigung von Belanglosigkeit auch eine Analogie in der Natur: „Muss alles einen Sinn und Zweck haben in der Natur? Nein, die Evolution lässt nur verschwinden, was stört.“²

Wie Luhmann hat sich auch Marla Morris Gedanken darüber gemacht, wie eine Queer Pädagogik aussehen könnte und hat einen Katalog mit Merkmalen zusammengestellt, welche eine queer unterrichtende Lehrperson ausmachen (Morris, 1998, S. 284). In einer freien Übersetzung dient diese Liste hier als Zusammenfassung des bereits Gesagten. Ich beziehe Morris Merkmale aber nicht nur auf die Lehrperson, sondern auf Queer Pädagogik als ein Wechselspiel zwischen Lehrperson und Schüler_innen, und auf ein konkretes Fach, die Religionskunde.

2 Zitat aus der Ausstellung „Queer-Diversity is our Nature“, Naturhistorisches Museum Bern, 09.04.2021-10.04.2022.

Queer Pädagogik zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie (1) immer wieder bewusst vom offiziellen Mainstream-Diskurs zum Thema Religion abweicht. Hier kann zum Beispiel aufgenommen werden, was Gasser, Mecherli und Thomas-Olalde folgend, hervorgehoben hat, nämlich, dass nicht nur gelebte Religiosität besprochen werden sollte, sondern auch gelebte Nicht-Religiosität (Gasser, 2019, S. 14). Diese Binarität von Religiosität und Nicht-Religiosität würde im Rahmen einer Queer Pädagogik um, zum Beispiel, Unreligiosität, unkategorisierbare Religiosität, angeborene oder ererbte Religiosität, sowie kulturelle Religiosität, bzw. „Religion als identitäres Schicksal“ (Mecherli & Thomas-Olalde, 2011) erweitert werden. Dabei ist wichtig zu betonen, dass diese Formen der Religiosität sich oft überlappen. (2) Der Normzustand wird herausgefordert durch ein queeres „Lesen“ von Texten, Bildern und Filmen mit dem Ziel, ihr politisch radikales Potenzial aufzudecken. Queeres Lesen wird ergänzt durch das Verqueeren von Texten (*queering texts*), dem Fragen nach der strategischen oder unbewussten Auslassung von Themen und Identitäten. (3) Es soll verstanden und thematisiert werden, dass der Lehrplan, im konkreten Fall der Unterrichtsstoff, politisch, historisch, ästhetisch, sowie durch Gender-, Rassen- und Klassennormen geprägt ist. (4) Wenn es um das Verqueeren von normativen Denkstrukturen geht, ist die Lehrperson Mit-Lernende_r. Die Schüler_innen werden damit nicht nur als zukünftige gesellschaftliche Akteur_innen behandelt (Bleisch, 2019), sondern als gegenwärtige.

Eine solche Pädagogik kann nicht durchwegs und in jedem Fach angewendet werden. Dafür fehlt nicht nur die Zeit, es würde auch die Queer Pädagogik ihrer Queerheit und ihrer subversiven und dekonstruierenden Qualitäten berauben. Die Mathematiklehrperson fühlt sich allenfalls nicht verpflichtet, die Schüler_innen auf ein stossendes Beispiel aufmerksam zu machen und zu besprechen. Schüler_innen, die in der Religionskunde politisch und queer sensibilisiert wurden, werden jedoch diese Beispiele ausfindig machen und thematisieren. Genauso wie sich die Methoden der Queer Pädagogik auf alle Fächer anwenden lassen, lässt sie sich auch auf jedes Alter anwenden, allenfalls nicht ganz so deutlich als „Wir lesen jetzt politisch!“. Je jünger und unberührt vom öffentlichen Diskurs, desto grösser das Potenzial der Kinder, die Lehrperson mit neuen Ansätzen und Überlegungen zu „irritieren“.

5 Schlussfolgerung

Kategorisierungen und Stereotypisierungen sind stabilisierende Aspekte unserer individuellen und kollektiven Identität. Es genügt daher nicht, Kategorisierungen und Stereotypisierungen mit potenziell negativen Konsequenzen für die Betroffenen einzig mit einer Pädagogik der Aufklärung entgegenzuwirken. Nachhaltiger scheint es, die Bildung und Funktion von Kategorisierung offen zu diskutieren. Ansätze der Queer-Theorien können hier helfen, die Binarität von Kategorien zu überwinden und Platz zu schaffen für Unkategorisierbares, und um auf non-verbale Aussagen eines Textes aufmerksam zu werden. Die Klassifizierung anhand von Weltreligionen, obwohl diese eigentlich nicht definierbare „Unkategorien“ sind, ist in der Schweiz üblich, kann aber schnell zu falschen und ungleichen Festbeschreibungen führen. Religionskundebücher eignen sich daher bestens dazu, politisch sensibles Lesen einzuüben. Denn trotz des Anspruchs umfassend zu sein („Weltreligionen“) schliessen sie doch strategisch ein und aus und die Präsentation der Inhalte ist dezidiert eurozentrisch. Das ist nicht eine Schwäche der Lehrbücher, die behoben werden kann, sondern eine Schlagseite des Paradigmas Religion bzw. der Weltreligionen allgemein. Der Religionskundeunterricht bietet damit eine optimale Plattform, um kritisches und queeres Denken einzuüben. Dieses kann zum Beispiel darin bestehen, einen Text politisch zu lesen, das heisst, auf die Motivationen und Annahmen hin, die zur Wahl eines bestimmten Themas, seiner Reichweite und der inhaltlichen Anordnung geführt haben.



Über die Autorin

Monika Amsler hat in Religionswissenschaft promoviert. Sie ist Assistentin am Lehrstuhl für Religionsgeschichte am religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. monika.amsler@uzh.ch

Literatur

- Abbasi, R. (2021). Islam and the Invention of Religion: A Study of Medieval Muslim Discourse on Dīn. *Studia Islamica* 116, 1–106.
- Amsler, M. (2017). How Could Religion Become a Category? Accounting for Classical and Fuzzy Logic in the Conceptualization of Religion. *Asdiwal* 12, 37–52.
- Asad, T. (1993). *Genealogies of Religion. Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Aydin, C. (2017). *The Idea of the Muslim World: A Global Intellectual History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barry, P. (2019). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Battegay, C. (2012). *Judentum und Popkultur. Ein Essay*. Bielefeld: transcript.
- Beyer, P. (2006). *Religions in Global Society*. Abingdon: Routledge.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (Religionskunde) au sein d'une société pluri religieuse. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des religions* 7, 33–44.
- Boyarin, D. (2019). *Judaism: The Genealogy of a Modern Notion*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Chidester, D. (1996). *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Cohn, B. S. (1980). History and Anthropology: The State of Play. *Comparative Studies in Society and History* 22(2), 198–220.
- Cotter, C. R., & Robertson, D. G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in Contemporary Religious Studies. In C. R. Cotter & D. G. Robertson (Hg.), *After World Religions. Reconstructing Religious Studies* (S. 1–20). London: Routledge.
- Cox, J. (2007). *From Primitive to Indigenuous: The Academic Study of Religion*. Aldershot: Ashgate.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Am 21. Mai 2021 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Dubuisson, D. (2016). *Religion and Magic in the Western World*. Leiden: Brill.
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethische und religiöse Zuschreibung*. Bielefeld: transcript.
- Feichtinger, C. (2015). *Religionenlernen im Ethikunterricht: Ethikdidaktik und Religionswissenschaft*. Am 10. Mai 2021 bezogen von https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/forschungsnetzwerk-fachdidaktik/Publikationen/Feichtinger_Religionenlernen_im_Ethikunterricht.pdf
- Fitzgerald, T. (2007). *Discourse on Civility and Barbarity. A Critical History of Religion and Related Categories*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des religions* 3, 19–33.
- Fujiwara, S. (2019). Buddhism in RE textbooks in England: before Shap and after the call for community cohesion. *Religion & Education* 46(2), 234–251.

- Gasser, N. (2019). Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des Religions* 7, 7-17.
- Günther-Saeed, M. (2010). Kritische Positionen: Frauen, Gender und Religionswissenschaft. In S. Lanwerd & M. E. Moser (Hg.), *Frau-Gender-Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 119–136). Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.
- Hanegraaff, W. J. (2016). Reconstructing “Religion” from the Bottom up. *Numen* 63(5–6), 577–606.
- Hanneder, J. (2006). Zur Darstellung des Hinduismus im Schulbuch. In M. Bergunder (Hg.), *Westliche Formen des Hinduismus in Deutschland: Eine Übersicht* (S. 230–243). Halle: Verlag der Franckschen Stiftungen zu Halle.
- Hark, S. (2006). Frauen, Männer, Geschlechter, Fantasie. Politik der Erzählungen. In S. Hark & G. Dietze (Hg.), *Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie* (S. 9–18). Königstein: Ulrike Helmer.
- Heller, B. (2010). Dekonstruktion von Objektivität, Wertfreiheit und kritischer Distanz: Impulse der Frauenforschung / Gender Studies in der Religionswissenschaft. In S. Lanwerd & M. E. Moser (Hg.), *Frau-Gender-Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 137–147). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heuberger, R. (2004). *Aron Freimann und die Wissenschaft des Judentums*. Berlin: De Gruyter.
- Horsch, S. (2017). *Klischees laut Lehrplan? Der Islam in Schulbüchern*. Am 10. September 2021 bezogen von <https://www.ndr.de/kultur/kulturbedebatte/Klischees-laut-Lehrplan-Der-Islam-in-Schulbuechern,freitagsforum454.html>
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. London: Routledge.
- Jonker, G. (2009). Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In T. G. Schneiders (Hg.), *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 71–84). Wiesbaden: VS.
- King, R. (1999). Orientalism and the Modern Myth of “Hinduism.” *Numen* 46(2), 146–185.
- Knorr Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on The Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1995). *Wir sind nie modern gewesen*. Berlin: De Gruyter.
- Lopez, D. S. (Hg.) (2005). *Critical Terms for the Study of Buddhism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lopez, D. S. (2012). *The Scientific Buddha, His Short and Happy Life*. New Haven: Yale University Press.
- Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. In W. F. Pinar (Hg.), *Queer Theory in Education* (S. 120–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). La religion dans le domaine public. In C. Bochsinger (Hg.), *Religions, état et société: La Suisse entre secularisation et diversité religieuse* (S. 107–140). Zürich: Editions Neue Zürcher Zeitung.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions*. Chicago: University of Chicago.
- McCutcheon, R. T. (2015). The Category “Religion” in Recent Publications: Twenty Years After. *Numen* 62(1), 119–141.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, Merle Hummrich, & C. Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 33–66). Baden-Baden: Nomos.
- Morris, M. (1998). Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings. In William F. Pinar (Hg.), *Queer Theory in Education* (S. 275–286). New York: Routledge.

- Murken, S. (1988). *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern. Eine kritische Analyse*. Marburg: Diagonal.
- Pattanaï, D. (2002). *The Man who was a woman and other queer tales from indian lore*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Peirano, M. G. S. (2000). The Anthropological Analysis of Religion. *Série Antropologia* (272), 2–28.
- Pennington, B. K. (2005). *Was Hinduism Invented? Britons, Indians, and the Colonial Construction of Religion*. New York: Oxford University Press.
- Rohrbacher, A. (2009). *Eurozentrische Religionswissenschaft? Diskursanalytische Methodik an den Grenzen von Ost und West*. Marburg: Textum.
- Rosenthal, G. S. & Homolka, W. (2014). *Das Judentum hat viele Gesichter. Eine Einführung in die religiösen Strömungen der Gegenwart*. Berlin: Hentrich&Hentrich.
- Smith, J. Z. (1998). Religion, Religions, Religious. In M. C. Taylor (Hg.), *Critical Terms for Religious Studies* (S. 269–284). Chicago: University of Chicago Press.
- Stausberg, M. & Gardiner, M. Q. (2016). Definition. In M. Stausberg & S. Engler (Hg.), *The Oxford Handbook of the Study of Religion* (S. 9–32). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Strenski, I. (2004). Ideological Critique in the Study of Religion: Real Thinkers, Real Contexts and a little Humanity. In P. Antes, A. W. Geertz, & R. R. Warne (Hg.), *New Approaches to the Study of Religion, Volume 1: Regional, Critical, and Historical Approaches* (S. 271–293). Berlin: De Gruyter.
- Thomas, T. (2000). Political Motivations in the Development of the Academic Study of Religions in Britain. In A. W. Geertz & R. T. McCutcheon (Hg.), *Perspectives on Method and Theory in the Study of Religion: Adjunct Proceedings of the XVIIth Congress of the International Association for the History of Religions, Mexico City, 1995* (S. 74–90). Leiden: Brill.
- Tuhiwai Smith, L. (2008). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York: Palgrave.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Medienanalyse im religionskundlichen Unterricht? Ritualmord im Kontext von Verschwörungstheorien

Eva-Maria Kenngott & Kerstin Radde-Antweiler

Das Verhältnis der Religionswissenschaft als universitärer Disziplin zur Religionskunde als Schulfach ist im Modus der didaktischen Umsetzung nicht angemessen zu beschreiben und sollte stattdessen von konkreten Problemstellungen her entwickelt werden. Die Frage des Methodentransfers wird ausgehend von einem Video aus dem verschwörungstheoretischen Kontext aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht dargelegt. Die medienanalytischen Methoden werden dabei einerseits unter dem Aspekt der basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen, die den Forschungsprozess prägen, betrachtet. Die Lehrpersonen sollten über ein rezeptionsgeschichtliches Grundverständnis verfügen und damit den Unterricht implizit bestimmen. Andererseits ist das methodische Handwerkszeug der Medienanalyse, z.B. die Filmanalyse, nur partiell und altersangemessen in den Unterricht einzubringen. Daher werden eigene methodische Überlegungen angestellt, wie damit im Unterricht gearbeitet werden kann. Dazu wird eine Fallstudie im Rahmen des problemorientierten Unterrichts vorgeschlagen.

The relationship between religious studies as a university discipline and religious studies as a school subject cannot be adequately described top-down and should instead be developed based on specific problems. The question of method transfer is presented based on a video from the conspiracy-theoretical context from both a subject-specific and educational point of view. On the one hand, the media analysis methods are considered from basic assumptions of the reception history that shape the research process. The teachers should have a basic understanding of reception history and thus determine the instruction implicitly. On the other hand, the media analysis tools, e.g. film analysis, are only partially and age-appropriately brought into the classroom. Therefore, own methodological considerations are made as to how it can be used in the classroom. For this purpose, a case study is proposed in the context of problem-oriented learning.

La relation entre les sciences des religions en tant que discipline académique et l'enseignement sur les religions comme discipline scolaire ne peut être décrite de manière adéquate à travers la modalité de la transposition didactique et doit plutôt être développée à partir de problèmes concrets. La question du transfert des méthodes est présentée dans cet article du point de vue de la discipline de référence et du point de vue de la didactique à partir d'une vidéo issue du contexte des théories du complot. D'une part, les méthodes d'analyse des médias sont examinées sous l'angle des hypothèses de base de l'histoire de la réception qui façonnent le processus de recherche. Les enseignants devraient disposer d'une compréhension de base de l'histoire de la réception et ainsi déterminer l'enseignement de manière implicite. D'autre part, les outils méthodologiques de l'analyse des médias, par exemple l'analyse de films, ne devraient être que partiellement introduits dans les enseignements et de manière adaptée à l'âge des élèves. Par conséquent, des considérations méthodologiques propres sont faites sur la manière dont elle peut être utilisée en classe. A cette fin, une étude de cas est proposée dans le cadre d'un enseignement par problème.

Schulfächer und wissenschaftliche Disziplinen, sprich: universitäre Fächer, stehen in einem komplizierten Verhältnis zueinander. Jedenfalls ist davon auszugehen, dass ein Schulfach nicht so etwas wie die kleinere Version der universitären Disziplin ist. Religionskunde ist nicht Religionswissenschaft in reduzierter Form. Die althergebrachte Vorstellung, dass ein komplexes großes fachwissenschaftliches Thema für den Unterricht „didaktisch reduziert“ werde, ist schlicht unangemessen und verzerrt die Eigenlogiken, denen Wissenschaft und schulischer Unterricht unterliegen. Nimmt man Ergebnisse der historischen Bildungsforschung ernst, ist nicht einmal die Auffassung, wonach zuerst die wissenschaftliche Disziplin entstehe und das entsprechende Schulfach (oft deutlich) später folge, ein Irrtum. Mitunter war es, historisch gesehen, genau anders herum, z.B. im Fall des Sachunterrichts an der Grundschule (Reh & Caruso, 2020, S. 613). Dennoch prägt die grundlegende Überzeugung vom wissenschaftlichen Hintergrund, der die schulische Unterrichtspraxis formt und bestimmt, unser gesamtes Ausbildungssystem.

In der Religionswissenschaft bzw. dem religionskundlichen Diskurs ist die Vorstellung sehr präsent, dass die universitäre Disziplin die Vorlage für den religionskundlichen Unterricht bietet (Frank, 2016; Johannsen & Bleisch, 2015). Dies wird auch von der zeitlichen Abfolge der Religionswissenschaft und der nachfolgenden Entstehung und Entwicklung religionskundlicher Fächer begünstigt. Deshalb wollen wir uns im Folgenden mitten in diesen angenommenen Zusammenhang zwischen Religionswissenschaft und Religionskunde begeben. Wir werden am Beispiel medienanalytischer Forschung reflektieren, wie die grundlegende Annahme eines notwendigen Zusammenhangs zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. Unterricht differenziert im Hinblick auf einen möglichen Methodentransfer von der Fachwissenschaft in Richtung Unterricht betrachtet werden kann. Wieviel Fachwissenschaft und fachwissenschaftliches methodisches Herangehen gehört in den Unterricht? Wieviel religionswissenschaftliches Methodenrepertoire sollte, müsste oder könnte in den religionskundlichen Unterricht transferiert werden? Dabei werden wir Schritt für Schritt zeigen, dass eine simple Transferlogik für die Weiterentwicklung einer Fachdidaktik Religionskunde nicht angemessen ist.

Wir werden unsere Überlegungen an einem Beispiel aus dem verschwörungstheoretischen Kontext darlegen. Im Zentrum stehen Narrative zu Ritualmorden an Kindern und deren Rezeption am konkreten Beispiel eines Videos von Xavier Naidoo und Oliver Janich. Wir gehen bei der Analyse unseres Beispiels der Frage nach, ob es sich dabei um eine neue Form der Ritualmordlegende handelt, die es seit Jahrhunderten in verschiedenen Varianten gibt. Dabei werden wir dergestalt vorgehen: Wir werden zunächst im fachwissenschaftlichen Teil das genannte Video betrachten und dabei in zweifacher Weise das Methodenrepertoire für die Analyse des Videos präsentieren. Anhand filmanalytischer Methoden zeigen wir die Richtung für die Rekonstruktion des Videos auf (*Methode 1*). Sie bieten gewissermaßen das Handwerkszeug zur Bearbeitung des Videos. Im Anschluss explizieren wir die rezeptionsgeschichtlichen Annahmen (*Methode 2*), mit denen wir operieren. Im folgenden fachdidaktischen Teil entwickeln wir unsere erste Hypothese, wonach rezeptionsgeschichtliche Grundannahmen Basics sind, die indirekt in den Unterricht einfließen. Sie sind gewissermaßen eine Art Hintergrundmusik für den religionskundlichen Unterricht, während die filmanalytischen Methoden einen gänzlich anderen Stellenwert besitzen und ggf. in elementarisierte Form und lerngruppenspezifisch in den Unterricht transferiert werden können.

Im abschließenden zweiten fachdidaktischen Teil werden wir ein eigenständiges Methodenszenario entwickeln, in das die Forschungsmethoden „eingebaut“ werden können. Aus fachdidaktischer Perspektive eignet sich hierfür ganz besonders der sogenannte problemorientierte Unterricht (*Methode 4*). Schließlich wäre im Rahmen eines problemorientierten Settings eine interessante unterrichtliche Umsetzung des obigen Ritualmordbeispiels im Rahmen einer Fallstudie (*Methode 3*) denkbar. Auch im unterrichtlichen Feld gehen wir folglich von einer Art methodischen Doppelstruktur aus, innerhalb derer konkretes methodisches Handeln (Fallstudie) in eine basale Form der unterrichtlichen Anlage bzw. der Konzeption eines Lernsettings eingebunden ist. Wir arbeiten also in unserer Argumentation mit verschiedenen Verwendungsweisen methodischen Denkens und Handelns im Kontext von Wissenschaft und Unterricht.

1 Ritualmord-Legende im Kontext von Verschwörungstheorien

QAnon, G5, Pizzagate oder auch das Narrativ des Wahlbetrugs in den USA, das am 6. Januar 2021 zum Sturm auf das Kapitol der Vereinigten Staaten führte – sogenannte Verschwörungstheorien scheinen Konjunktur zu haben. Dabei eint die verschiedenen Erzählungen, dass sie alternative Erklärungen für Ereignisse liefern, die als geheime Taten einer als böse angesehenen Gruppe, die absichtlich oder kollateral weniger mächtigen sozialen Gruppen schaden, interpretiert werden. Diese sogenannte Elite wird in den modernen Varianten der Verschwörungstheorien zumeist mit politischen Akteur_innen verbunden, d.h. als Gegner wird nebulös „der Staat“ oder auch „das System“ und als ausführende Organe bestimmte Funktionsträger_innen identifiziert. Verschwörungstheorien (vgl. zur Begriffsdiskussion Butter & Knight, 2020) sind dabei jedoch kein rezentes Phänomen, sondern ließen sich im Verlauf der Geschichte schon immer beobachten (Oberhauser, 2020; Zwierlein, 2020).

Die Rolle sozialer Medien bei der Verbreitung gegenwärtiger Verschwörungstheorien ist dabei umstritten (Uscinski, DeWitt & Aktinson, 2019 versus Stano, 2020). So richten sich einige Verschwörungstheorien gegen Medien im Sinne institutionalisierter Medienorganisationen, z.B. das Stichwort „Lügenpresse“ oder auch „Systemmedien“, die schon seit der Märzrevolution 1848 zu einem Bestandteil antisemitischer Rhetorik wurde. Zugleich sind Verschwörungstheorien stets ein mediatisiertes Phänomen: „And yet the relation between media and conspiracy theory is highly ambivalent. Conspiracy theories are not only formulated about and against media; they are themselves prominently featuring in media and are rapidly transmitted and transformed through media“ (Aupers, Crăciun & Önnersfors, 2020, S. 387). So lassen sich durch die einfachen Publikationsmöglichkeiten via Twitter, WhatsApp,

Video-Streaming-Plattformen, Blogs usw., Verschwörungstheorien leichter verbreiten und sie werden für eine große Masse an Menschen sehr viel sichtbarer als früher. Allerdings muss betont werden, dass auch aufklärende Informationen und eine kritische Diskussion dieser gleichzeitig schnell und global verbreitet werden kann. Jedoch führt die Flut an potentiell vorliegenden Informationen und Meinungen zu einem Informationsüberfluss, der von den einzelnen Personen bewertet und aussortiert werden muss. Die Grenzen zu Phänomenen wie Fake News, Populismus und Ideologie sind dabei fließend, eine ausführliche Diskussion dieser würde aber den Umfang des Artikels bei weitem überschreiten (vgl. dazu einführend Avramov, Gatov & Yablokov, 2020). Es ist allerdings zu konstatieren, dass Verschwörungstheorien zu einem Bestandteil des öffentlichen Diskurses geworden sind.

So werden (nicht nur, aber auch) Schüler_innen heutzutage mit der Frage konfrontiert, welchen Informationen und welchen Medien(kanälen) sie noch vertrauen können. Es wird dabei deutlich, dass der Umgang mit verschwörungstheoretischen Narrativen in sozialen Medien (und darüber hinaus) auch zugleich eine medienpädagogische Dimension hat, die es zu beachten gilt. D.h. zum einen, dass der Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik respektive Unterricht bei der Beschäftigung mit Verschwörungstheorien auch aus fachwissenschaftlicher Sicht differenziert und komplex ist und nicht nur die Religionswissenschaft als Fach- bzw. Bezugsdisziplin beinhaltet, sondern zugleich auch die Medien- und Kommunikationswissenschaft. Zum anderen müssen neben religionsdidaktischen Überlegungen auch medienpädagogische Fragen diskutiert werden. Für den vorliegenden Artikel, der sich mit einem spezifischen Segment von verschwörungstheoretischen Narrativen beschäftigt – der Rezeption von Ritualmordlegenden – sollen medienpädagogische Überlegungen aber zunächst außer Acht gelassen werden.

In unserem konkreten Fallbeispiel handelt es sich um ein geschichtlich weit verbreitetes Verschwörungsmotiv, das der sogenannten Ritualmordlegende. Im Zentrum dieser steht die Behauptung, dass zur Osterzeit unter Anleitung von Rabbinern ein unschuldiger christlicher Knabe in ritueller Form ermordet werde. Die Legende ist nach Erb (1993) erstmals 1144 in Norwich nachzuweisen, danach erfährt sie ihre Ausbreitung in ganz Europa und führt zu Jüd_innenverfolgungen. Im Zuge der Transsubstantiationslehre „durch das IV. Laterankonzil 1215 kam das Motiv der Blutentnahme hinzu“ (Erb, 2010, S. 293). Die Funktion dieses rituellen Mordes eines Kindes sei der Gewinn dessen Blutes, welches aufgrund der kindlichen Unschuld besondere magische Kräfte beinhalte. Dabei sei es von besonderem Interesse, das Blut unter Folter zu gewinnen. Interessant ist „die Tatsache, dass sie [die Ritualmordbeschuldigung] nicht nur mündlich tradiert wurde, sondern von Beginn an ihre mediale Verbreitung eine zentrale Rolle spielte. So findet sich der Vorwurf der Blutbeschuldigung in Flugblättern und -schriften, in den Passionsspielen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit, in den geschichtlichen Chroniken der Gelehrten wie in den Schriften christlicher Hebraisten und Theologen“ (von Glasenapp, 2009, S. 195). Dabei spielen v.a. auch fiktionale Medien wie erzählende Literatur oder Volkslieder eine tragende Rolle.

Die Legende wird dabei im Laufe der Jahrhunderte stets transformiert, beispielsweise wird Ende des 19. Jahrhunderts mit dem erneuten Anwachsen des Antisemitismus das Narrativ der jüdischen Begierde nach unschuldigem christlichem Blut erneut aufgegriffen und nunmehr zu einem jüdischen Rassemerkmal erklärt. Die vorherige Dominanz von männlichen Jungen wird nun umgedeutet und die Opfer durch christliche Jungfrauen ausgetauscht, was zugleich für eine Sexualisierung der Ritualmordbeschuldigung sorgte (Erb, 2010).

Lösen diese Legenden vermeintlich eher Befremden oder Unverständnis aus, finden sich jedoch in vielen heutigen Verschwörungstheorien Anleihen davon. So wird auch in der sogenannten Pizzagate-Affäre von 2016 davon ausgegangen, dass namhafte Politiker_innen wie die damalige Präsidentschaftskandidatin der Demokraten, Hillary Clinton, Teil eines Kinderpornographie-Ringes wäre. Verschwörungsnarrative um QAnon beinhalten zumeist organisierten Kindesmissbrauch, um das lebensverlängernde Produkt „Adrenochrom“ zu erhalten. Dieses werde – so das Narrativ – aufgrund von Stressfaktoren im menschlichen Körper ausgelöst und bewirke, dass der biologische Alterungsprozess gestoppt respektive verlangsamt wird. Der Mensch, der dieses Verjüngungsmittel zu sich nimmt, erhalte damit Kraft und Energie. Dabei werden diese Rituale zumeist als satanisch verstanden und mit dem Element der Abtreibung verknüpft: auch diese werden durchgeführt, um das Blut (ungeborener) Kinder zu erhalten. Durch die Integration des Abtreibungselementes werden diese Verschwörungsnarrative auch attraktiv für US-amerikanische christliche Fundamentalist_innen.

Auch in Deutschland finden sich viele QAnon-Anhänger_innen oder Personen, die diese Inhalte über die sozialen Medien teilen. Ein prominentes Beispiel für eine Vielzahl an Personen des öffentlichen Lebens stellt – neben Figuren wie Attila Hildmann, Eva Herman, Sido oder auch Detlef D! Soost – der Sänger Xavier Naidoo dar, der sowohl in Interviews als auch über soziale Medien darüber berichtet. Unterstützt wird er dabei von dem Journalisten Oliver Janich, der sich selbst als Aufklärer und Teil der Truthther-Szene versteht (Janich, n.d.). Er selbst war als Journalist für Nachrichten-Magazine wie Focus, die Süddeutsche Zeitung oder Euro am Sonntag tätig und ist Mitgründer der Partei der Vernunft. Bemerkenswert ist auch seine Beteiligung am Compact Magazin, das seit März 2020 vom

Verfassungsschutz als „Verdachtsfall einer rechtsextremistischen Bestrebung“ eingestuft wird (Drucksache 19/23915, 2020). Xavier Naidoo kann als Teil dieses Netzwerkes eingestuft werden, so gibt er nicht nur Interviews in dem Magazin, sondern es wurde auch seine Biographie als Monographie über das Compact Magazin veröffentlicht.

Primäres Kommunikationsmittel der beteiligten Akteur_innen sind dabei soziale Medien wie Twitter, Facebook, YouTube und v.a. Telegram. So betrieb Oliver Janich seit 2011 sehr erfolgreich einen YouTube-Kanal mit über 150.000 Abonnent_innen, auf welchem er Videos zu diesem Themenfeld veröffentlichte. Nach der Sperrung und Löschung seines Kanals im Oktober 2020 wechselte Janich vollends auf Telegram als primäres Kommunikationsmedium und verlinkt hier seine Filme, die er auf lbry.tv und BitChute hostet.

Das im Weiteren zu behandelnde Video mit dem Titel „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“ wurde von Oliver Janich am 04. April 2020 hochgeladen. Es ist für den religionskundlichen Unterricht bzw. für diesen Artikel deshalb von Interesse, weil die antisemitische Ritualmordlegenden hier gewissermaßen modernisiert werden und in neuem Gewand aktueller Verschwörungstheorien auftreten. So werden gerade durch die Video-Verbreitung auf Social Media auch Schüler_innen implizit mit diesen Themen konfrontiert – ohne diese als Ritualmordlegenden zu kennzeichnen! – besonders, wenn prominente Vorbilder wie der Sänger Xavier Naidoo diese Videos veröffentlichen. Natürlich lässt sich gegen die Behandlung solch hochkomplexer Videos eine Überforderung der Schüler_innen einwenden. Es wäre unseres Erachtens jedoch verkürzt, solche Videos aus dem religionskundlichen Unterricht auszuschließen, gerade wenn sie doch Teil der konsumierten Medieninhalte von Jugendlichen und Kindern darstellen. So zeigt das zu behandelnde Video die Verkettung von der ursprünglichen Video-Veröffentlichung auf einem bestimmten Medienkanal sowie zugleich deren journalistische Thematisierungen im öffentlichen Diskurs, z.B. auf Nachrichtenseiten wie Spiegel Online oder aber auch ganz generell auf Videostreaming-Plattformen wie YouTube.

Das knapp 17-minütige Video beinhaltet in den ersten drei Minuten seinerseits ein Video, das Xavier Naidoo am 02. April auf seinem YouTube-Kanal hochgeladen hat und in welchem er in einem Zimmer sitzend um scheinbar entführte Kinder weint, etwas, das er mit Adrenochrom in Verbindung setzt. Im zweiten Teil des Videos sieht man den Sänger draußen vor einem Fenster sitzend während er erklärt, dass er schon lange ein pädophiles Netzwerk vermutet hat und dass er dafür auch einen Soldaten aus einer Sondereinheit als Augenzeugen anführen kann. Zudem wird auch ein Bezug zu dem belgischen Kindesentführer und Mörder Dutroux geknüpft. In einem dritten Teil tritt nun Oliver Janich auf, der erklärt, dass dies die Reaktion auf eine Sprachnachricht einer Krankenschwester sei, die in New York Schiffe mit traumatisierten Kindern gesehen habe. Daraufhin wird die Webpräsenz Soundcloud mit der englischen Original-Nachricht als Tonspur eingeblendet sowie danach eine zweite weiterverlinkte Audioaufnahme auf einer Webpräsenz mit schwarzem Hintergrund und dem Schriftzug „Vinatum“. Es folgt erneut eine Halbtotale auf Oliver Janich, während er nochmals die Audionachricht zusammenfasst. In einem weiteren Teil erklärt er die vermeintliche Gewinnung und Wirkweise von Adrenochrom und verweist dabei primär – auch auf der Bildebene – auf den entsprechenden Wikipedia-Artikel sowie auf Filmausschnitte (z.B. Fear and Loathing in Las Vegas oder eine Reportage). Die Filme werden dabei als Quellen für seine Theorie benutzt: „das wurde mehrfach schon, Hollywood sagt uns ja immer, was los ist, in Filmen thematisiert [...] und da wird es überall angedeutet“ (10:59). Hauptargumentation Janichs ist dabei, dass Adrenochrom ein Oxidationsprodukt von Adrenalin sei, welches bei Stresssituationen ausgeschüttet werde. Dieses werde von einer Elite mithilfe satanischer Rituale, in welcher Kinder gefoltert werden, aus deren Blut gewonnen. Durch dessen Einnahme werde der Alterungsprozess gestoppt bzw. entschleunigt. Im gesamten Video benutzt er – ähnlich wie schon Naidoo – eher Andeutungen, zumeist mit dem Verweis auf eine ansonsten drohende Löschung oder Sperrung des Videos.


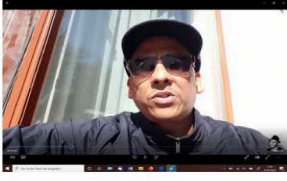
Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“					
Sequenz	Zeit	Handlungs-Akteure	Bild	Bild	Handlung (Transkription der Sprache, Handlung kursiv)
1	00:00 – 03:30	Xavier Naidoo	Kamera schräg von unten, Halbnähe/Nahe Hintergrund: hinten gelbe Wand, rechts dunkelgrüne Vorhänge, weiße Decke mit Deckenlampe; linke Wand weiß XN im Vordergrund mit grün kariertem Pullover und Schirmmütze Unten rechts eingeblendetes Bild mit OI		Puh... Ok, Leute... Ich hab... mir gerade ein paar Sachen wieder angeschaut... <i>Schniefen</i> ... Ich bin da gern [unverständlich] ... puh... Ok nochmal... ich habe mir gerade ein paar Sachen angeschaut, die mit Adrenochrom zu tun haben... meine Nase ist zu, alles ist kaputt, ey... puh... ich hatte einen richtigen Weinanfall eben... es ist so furchtbar... es kommen immer mehr Details raus <i>Schluchzen und Weinen</i> ... Es tut mir leid ... ich... seit 96... puh... seit 96... <i>Schluchzen</i> ... sorry ... sorry ... sorry... ich fang mich gleich ok, wenn ichs richtig verstehe..... gleich..... also, wenn ichs richtig verstehe.... <i>Weinen</i> ... Oh Gott, oh Gott ... Puh ... also, wenn ichs richtig verstehe ... werden in diesen Momenten.... In verschiedenen Ländern der Erde Kinder ... aus den Händen Pädophiler ... Netzwerke befreit... aber nicht so wie ihr denkt .. nicht das Pädophile, was wir meinen ... Adrenochrom, geht auf Adrenochrom.. Bilder... wenn ihr das ertragen könnt... und ich.. weiß seit mindestens 15 Jahren, was los ist... Puh...
2	03:31 – 05:27	Xavier Naidoo	Kamera von vorne Halbnähe/Nahe, leicht schräg von unten Hintergrund: vor einem Fenster mit rotbraunem Rahmen, vorgezogene Vorhänge, Sonne scheint auf das Fenster		Servus Ihr Lieben, guten Morgen.. ähm.. mir geht's gut, für die, die schon gesehen haben, was ich heute Nacht für ein Video gemacht hab. Ich dachte, ich nutze den Moment meiner Emotionalität, um diese Botschaft nach draußen zu tragen. Ich muss dazu sagen, ich bin deshalb so emotional, weil ich seit .. 24 Jahre da etwas vermute.. und.. äh... 2007 mir ein Augenzeuge.. ein Soldat.. ein... von so ner Sondereinheit ... <i>Räuspern</i> ... Amerikaner.. er hat mir das näher geschildert.. also er hat das als Kind anscheinend selbst mitbekommen... und.. er hat mir das sehr sehr überzeugend geschildert.. <i>seufzen</i> ... und ähm... deswegen war ich mir dann sicher, dass ich .. mit dem Erlebnis, was ich 96 hatte als ich ähm.. durch ähm die Stadt Charleroi gefahren bin, wo ich einfach gespürt hab.. dass da irgendwas nicht stimmt. Konnt aber meinen Finger nicht

Abb. 1: Ausschnitt Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“

2 Methoden als Handwerkszeug und Grundlage

Das Wort Methoden setzt sich aus den griechischen Wörtern *methodos* (Weg) und *hodos* (das Ziel) zusammen und meint aus fachwissenschaftlicher Sicht im Grunde genommen nichts anderes als den Weg zum Ziel. Das Wort „Weg“ bezieht sich dabei darauf, dass die Methode nicht als fester Status, sondern als Prozess verstanden werden muss. Dieser Prozess als solcher ist organisiert und nachvollziehbar; das heißt, er folgt bestimmten offengelegten Regeln. Darüber hinaus müssen andere Forscher_innen in der Lage sein, diesen Prozess zu verfolgen. Das Wort „Ziel“ steht für das Ziel, ein bestimmtes wissenschaftliches Problem zu verstehen oder sogar zu lösen. Im Gegensatz zu Stausbergs und Englers (2011, S. 4) Ansatz, der davon ausgeht, dass Methoden im Lichte von Theorien Daten für die wissenschaftliche Arbeit konstruieren, sammeln und/oder generieren, sind Methoden bereits inhärenter Teil wissenschaftlicher Arbeit und nicht nur eine Vorbereitung auf die Theorie. Sie können dabei als eine einzige Methode oder in Triangulation mit anderen Methoden verwendet werden, um unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Forschungsobjekt zu bieten (vgl. zur Methodentriangulation im Allgemeinen Flick, 2011).

Dabei ist festzuhalten, dass es nicht *die* Methode gibt, d.h. es gibt keine Methode, die auf alle Forschungsobjekte angewendet werden kann und die alle Forschungsfragen löst, auch wenn Einführungen dies manchmal zu Legitimationszwecken verkünden (z. B. *die* religionswissenschaftliche Analyse des digitalen Spielens, Steffen, 2017 oder auch *die* religionswissenschaftliche Filmanalyse von Pathattu, 2016). Im Gegenteil, abhängig von der spezifischen Forschungsfrage und der Datenstichprobe muss der_die Forscher_in die Methode(n) sorgfältig auswählen.

Für eine Erhebungsmethode im Rahmen der Analyse sozialer Medien bieten sich verschiedene Methoden an, da wir es mit unterschiedlichen Datenformaten zu tun haben. So besteht beispielsweise eine Videostreaming-Plattform sowohl aus audio-visuellen Medien (z.B. das gepostete Video als Bewegtbilder sowie einzelne Bilder wie Emoticons als Stillbild ohne Audiospur), Textmedien (z.B. Titel und Beschreibung des Videos oder auch die geposteten Kommentare), Verlinkungen (z.B. Likes, Dislikes, Kommentargeber_innen, vorgeschlagene andere Videos) usw. Es gilt daher zu beachten, dass die verschiedenen Medienformen spezifische Erhebungs- und Auswertungsmethoden bedürfen, z.B. Filmanalyse, Bildanalyse, Kommentaranalyse usw.

Da es sich bei dem Fallbeispiel um ein YouTube-Video handelt, ist die klassische Filmanalyse (im weiteren Verlauf *Methode 1* genannt) sinnvoll (Faulstich & Strobel, 2013; Hickethier, 2012). Diese startet mit dem Schritt des Ersteindrucks, der darin besteht, sich zunächst den Film (oder das Video wie in unserem Fall) ohne vorherige Recherche und Kontextinfos anzuschauen. Dabei sollen die eigenen spontanen Ersteindrücke in einem Art Tagebuch/

Memo vermerkt werden. Dieser Schritt dient dazu, die eigene (normative) Haltung zu dem Film abzubilden. Durch die Sichtbarmachung der eigenen Forscher_innenposition ist eine nachträgliche Reflektion impliziter und zumeist nicht bewusster negativer oder auch positiver Haltungen und Bewertungen im Nachhinein als Kontrollinstanz möglich.

Danach erfolgt die Kontextanalyse, d.h. es werden Kontextinformationen, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen (inklusive deren soziodemographische Faktoren und vorherige Aktivitäten) gesammelt sowie weitere Faktoren zum Entstehungskontext (z.B. Ursprung der Idee, eventuelle Probleme, Produktionszeit/Zeitaufwand, Produktionsort/e). In einem dritten Schritt wird die Handlung oder auch Story des Films bei nochmaligem Anschauen in einzelne Sequenzen unterteilt und mit der Einstellungsnummer, Zeitangaben inklusive Dauer der Sequenz, tabellarisch aufgeschrieben. Auf dieser Grundlage erfolgt nun die Handlungsanalyse inklusive Haupt- und Seitenhandlungen, Spannungsbogen usw. sowie eine Figurenanalyse (Hauptträger_in der Handlung, Held_in/Antiheld_in, Paaranalysen usw.). Danach werden je nach Länge des Videos/Films in Anlehnung an die Forschungsfrage nun in einem vierten Schritt ausgewählte Sequenzen für die Detailanalyse ausgewählt. Für diese werden in den einzelnen Einstellungen einer Sequenz oder Szene Informationen zu verschiedenen gestalterischen Elementen protokolliert. Die gestalterischen Elemente lassen sich auf zwei Ebenen festhalten: a) Bildebene und b) Tonebene. Für erstere werden Einstellungsgröße und Kameraperspektiven, Bildinhalt und Aufbau, Licht und Farbe, Kameraposition, Bewegungen, Effekte etc. analysiert. Zudem wird festgehalten, inwiefern „Fremdmaterial“, d.h. nicht selbst produziertes, sondern aus anderen Filmen/Videos übernommenes Material verwendet wird. Auf der Tonebene wird die verwendete Musik, Geräusche und Stimmen, das Verhältnis Bild – Ton und deren Funktion analysiert. Auch hier stellen sich Fragen wie nach der Rezeption fremdproduzierter im Gegensatz zu eigenständig komponierter Musik.

Dies leitet uns zu der Auswertungsmethode über, die je nach Fragestellung unterschiedlich sein kann, wie deduktive oder induktive Inhaltsanalyse, (Kritische) Diskursanalyse oder komparatistische Analysen. Wir haben uns im Rahmen dieses Artikels für die rezeptionsgeschichtliche Analyse nach Hans Robert Jauß entschieden (im weiteren Verlauf *Methode 2* genannt).

Der Literaturwissenschaftler und Romanist Hans Robert Jauß wird der Konstanzer Schule der Rezeptionsästhetik zugeordnet. Diese wandte sich Ende der 60er-Jahre gegen eine werkimmanente Interpretation der Literatur. Demnach werden die Bedeutung und der Sinn eines (literarischen) Werkes nicht einseitig und nur von den Autor_innen bestimmt und festgelegt, sondern auch die Leser_innen geben durch ihre jeweilige Interpretation diesem einen bestimmten Sinn. Richter (2008, S. 517) fasst es u.E. treffend zusammen, wenn er betont, „dass die Bedeutung eines Textes nicht einfach in ihm enthalten ist wie etwa ein bestimmter Stoff in einer chemischen Verbindung, der gleich von wem unter welchen Umständen mit Hilfe einer einschlägigen Analyseprozedur herausgelöst werden kann. Vielmehr werde die Bedeutung immer erst während der Rezeption gebildet, und zwar im Wechselspiel zwischen dem Text und der Aktivität des Lesers“ (ebd.). Der Fokus der literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit den Texten wurde demnach ausgeweitet und bezog nun auch die Rezeption durch die Leser_innen in ihrem je unterschiedlichen kulturellen und zeitlichen Kontext sowie deren Interpretation mit ein.

In der deutschsprachigen Rezeptionsästhetik kristallisierten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte heraus. Während der Anglist Wolfgang Iser einen Fokus auf die Wirkungsästhetik, d.h. die Wirkung des Textes legte, fokussierte die Rezeptionsästhetik nach Jauß sich „auf die historische Abfolge von Rezeptionen, auf die Rezeptionsgeschichte“ (Diekmann-von Büнау, 2007, S. 3). So konzentrierte er sich auf die literarische Weiterentwicklung von Werken und darauf, wie diese weiter aufgegriffen und eigenständig verarbeitet wurden. Sein Programm einer Rezeptionsgeschichte wurde dabei als ein „Prozeß ästhetischer Kommunikation [...] [begriffen], an dem die drei Instanzen von Autor, Werk, Empfänger [...] gleichermaßen beteiligt sind. Das schloß ein, den Rezipienten als Empfänger und Vermittler, mithin als Träger aller ästhetischen Kultur, endlich in sein historisches Recht einzusetzen“ (Jauß, 1987, S. 5).

Der Religionswissenschaftler Michael Stausberg entwickelte diesen Ansatz für die Betrachtung der Rezeption von als religiös verstandenen Motiven und Narrativen weiter und stellte sie gegen einen wirkungsgeschichtlichen Ansatz: „Eine strikt rezeptionsgeschichtliche Perspektive steht im Gegensatz zu der Annahme einer Selbstwirksamkeit und prädisponierten Bedeutung von (heiligen) Texten und Konzeptionen. Die Rezeptionsgeschichte hat demgegenüber etwa auf kreative Deutungsprozesse, Interpretationsleistungen, Interpretengruppen und Institutionalisierungen von Texten, Themen und Konzeptionen zu achten“ (Stausberg, 1998, S. 3).

Fokus rezeptionsgeschichtlicher Analysen ist demnach weniger die Interpretation einzelner Leser_innen, sondern die aktive Aufnahme und literarische Weiterverarbeitung von Motiven in anderen literarischen Werken. So arbeitete Stausberg heraus, wie die Figur des Zarathustra im Laufe der Geschichte innerhalb der verschiedenen literarischen

Rezeptionen eine Weiterentwicklung erfahren hat. Analytisch werden Rezeptionen von ausgewählten Motiven untersucht und inwieweit diese in anderen literarischen Produktionen verarbeitet werden. Diese Form der Rezeption wird dabei nicht als passiver Prozess verstanden, sondern als eine aktive Verarbeitung einer Quelle in der Lebenswelt des/der Rezipient_in in Form von (Re)Konstruktionsprozessen. Diese Quellen werden durch bestimmte Autor_innen in einem mit zu berücksichtigenden und zu analysierenden Kontext verfasst, von Rezipient_innen in einem mit zu berücksichtigenden und zu analysierenden Kontext aufgegriffen, tradiert und rezipiert. Solche Formen von Rezeptionen können dann wiederum Ausgangspunkt für neue Tradierungen und Rezeptionen sein. Im Verlauf der Geschichte entstehen dann auf literarischer Ebene Rezeptionslinien. Rezeptionsgeschichtliche Analysen beschäftigen sich dabei mit der Frage, wie literarische Motive von bestimmten Personen aufgegriffen, kritisch diskutiert und auch verändert werden.

Wie deutlich wurde, entsprechen aus fachwissenschaftlicher Sicht Methoden einem regelgeleiteten und nachvollziehbaren Prozess, um eine bestimmte Frage zu beantworten. In dem ausgewählten Fallbeispiel handelte es sich dabei um die Frage, inwieweit es sich bei dem Video von Oliver Janich um eine moderne Interpretation der Ritualmordlegende handelt. Die rezeptionsgeschichtliche Analyse der filmwissenschaftlich erhobenen Daten fragt daher, ob und falls ja, wie und warum in dem Video Motive aufgegriffen wurden, ob diese Rezeption als solche explizit gemacht wurde und inwieweit bestimmte Elemente neu hinzugefügt wurden (und warum). Als Ergebnis dieser Analyse lassen sich folgende Punkte kurz skizzieren: zum einen findet sich sehr deutlich das Motiv der Folterung und Ermordung von Kindern zum Zweck der Gewinnung von bestimmten Eigenschaften. Dabei spielt das durch das IV. Laterankonzil an Bedeutung gewonnene Motiv der Blutentnahme eine tragende Rolle. Allerdings sieht man schon hier eine Bedeutungsverschiebung: so wird nicht das Blut als solches, sondern nur ein bestimmtes Element – das sogenannten Adrenochrom – als verjüngungsfungierend gewertet. Dieses wird zudem versucht, naturwissenschaftlich zu untermauern, indem Verweise auf wissenschaftliche Studien zu Adrenochrom erfolgen. Darüber hinaus findet eine leichte Umdeutung der Täter_innenzuweisungen statt: so werden nicht Rabbiner oder jüdische Personen explizit erwähnt, sondern es wird nur sehr nebulös von „der Elite“ gesprochen. An dieser Stelle wäre es natürlich interessant zu eruieren, inwieweit – z.B. im US-amerikanischen Kontext – die Elite deckungsgleich mit jüdischen Personen angesehen wird. Auf der expliziten Argumentationsebene findet jedoch eine neue Täter_innenzuschreibung statt, indem die Rituale als satanische Rituale gedeutet werden. Dies entspricht den Verschwörungsnarrativen der QAnon-Figuren, ist jedoch eine Umdeutung der Ritualmordlegenden.

Die vorliegende Analyse auf Grundlage der beiden fachwissenschaftlichen Methoden (Filmanalyse und rezeptionsgeschichtliche Analyse) sind primär forschungsorientiert, d.h. sie haben als Ziel die fachwissenschaftliche Analyse ausgewählter Quellen im verschwörungstheoretischen Diskurs. Es stellt sich jedoch die berechtigte Frage, ob und falls ja, inwieweit dieses methodische Herangehen in den Unterricht transferiert werden kann? Da das Ziel eines religionskundlichen Unterrichtes nicht deckungsgleich mit einer wissenschaftlichen Erarbeitung und Diskussion von Quellen ist, muss diskutiert werden, welche Methoden als Handwerkszeug auch im religionskundlichen Unterricht zur Anwendung kommen könnten. Ferner stellt sich die Frage, welche methodischen und theoretischen Vorverständnisse eine Lehrkraft benötigt, um Quellen sowie die Methoden als eine Art Tools zu unterrichten.

3 Der Transfer fachwissenschaftlicher Methoden in den religionskundlichen Unterricht

Die bislang diskutierten Methoden haben wir aus dem fachwissenschaftlichen Kontext heraus als *Methode 1* (Filmanalyse) und als *Methode 2* (rezeptionsgeschichtliche Analyse) bezeichnet und diskutieren im Folgenden, wie die Frage des Methodentransfers genauer bestimmt werden könnte. Damit erörtern wir gleichzeitig einen Teilaspekt der weitaus umfangreicheren Verhältnisbestimmung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Vor dem Hintergrund der oben explizierten Vorgehensweise basiert unser Umgang mit den Ritualmordlegenden auf basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen, die sich laut Jauß u.a. mit der aktiven koproduzierenden Rolle von Rezipient_innen bestimmen lassen. Diese sind gewissermaßen Teil des Rezeptionsprozesses. In der „ständig fortschreitenden Sinnkonstitution“, die das jeweilige Werk bzw. der Text erfährt, bleibt das Werk bzw. der Text einerseits einer und erfährt andererseits eine „geschichtliche Vielfalt von Konkretationen“ (Jauß, 1987, S. 28). Die Ritualmordlegende ist, wie oben knapp dargelegt wurde, aufgegriffen, variiert und transformiert worden und taucht womöglich als eine „Konkretation“ im Video von Naidoo und Janich auf. Mit dem rezeptionsgeschichtlichen Zugriff auf Texte und andere Medien geht folglich eine grundlegende Sicht auf das Verständnis und die Interpretation von Texten einher und versteht sie als Bestandteile eines Prozesses des immer wieder neuen Rezipierens, Aufgreifens und verändernden Wiederholens eines Textes oder von Textteilen.

Diese Sicht hat selbstverständlich auch erhebliche Konsequenzen für das religionswissenschaftliche und religionskundliche Textverständnis. So werden als „heilig“ klassifizierte Schriften selbst als Teil eines rezeptionsgeschicht-

lichen Prozesses in einem verzweigten Netzwerk von wechselseitigen Rezeptionen und Interpretationen betrachtet. Und selbst der religionskundliche Unterricht ist in gewisser Weise Teil der Rezeptionsgeschichte und sollte zumindest die Frage in den Raum stellen, ob Bezüge zwischen der kindermordenden Elite bei Janich bzw. Naidoo, die durch das Kinderblut verjüngt werden soll, und der Ritualmordlegende hergestellt werden könnten bzw. welche Elemente der Legende in welcher Gestalt im medialen Kontext auftauchen. Aus dieser rezeptionsgeschichtlichen Wahrnehmung heraus wird tatsächlich jede Rezeption eines Textes, auch die im Unterricht stattfindende, ein Teil des Flusses der Rezeptionsgeschichte der Ritualmordlegenden. Dies ist allerdings nur ein spärlicher Zusammenhang zwischen Religionswissenschaft und Religionskunde. Wir möchten indessen noch tiefer in die Frage einsteigen, wieviel von diesen basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen tatsächlich im religionskundlichen Unterricht vorkommen sollten und warum. Dabei arbeiten wir mit der (normativen) Annahme, dass das grundlegende methodische Verständnis der Textinterpretation sich in einem grundlegenden Verständnis der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten bzw. in der unterrichtlichen Herangehensweise von Lehrkräften widerspiegeln sollte. In diesem Sinne verstanden sollte demnach das aus der Religionswissenschaft stammende rezeptionsgeschichtlich geschulte Textverständnis der Ritualmordlegenden (s.o.) in die Anlage des Unterrichts eingehen. Dies bedeutet nichts anderes als dass deren Rezeption im medialen Kontext von „Telegram“ als Variation (mit Jauß: Konkretation) früherer antisemitischer Varianten verstanden bzw. in den religionskundlichen Unterricht gebracht wird.

Stellt man dieses Argument in den Kontext fachdidaktischer Theoriebildung, so lässt sich ein erster Bezug zu Klafkis bildungstheoretischer Didaktik herstellen. Im Sinne Klafkis gehen mit dem Unterrichtsgegenstand bzw. mit dessen Frage- und Problemstellung bestimmte fachwissenschaftliche Methoden einher. Der Bezug zwischen fachwissenschaftlicher Methode und unterrichtlicher Umsetzung ist in diesem Sinne kein unmittelbarer – im Unterricht werden in der Regel eher weniger oder höchstens exemplarisch Verbindungen, Veränderungen, Transformationen von Texten rezeptionsgeschichtlich erarbeitet. Der Bezug läuft über die Lehrperson und deren Vorbereitung und Analyse von Lehrinhalten. Beispiele hierfür aus dem religionswissenschaftlichen Kontext wären eben die Herangehensweise an Texte, Artefakte oder digitale Medien und ihre Kontextualisierung oder auch die Betrachtung historischer Quellen.

Ohne Klafkis Argumentation in Gänze darstellen zu wollen – dies wäre eine Darlegung seiner bildungstheoretischen Didaktik in Grundzügen – arbeitet er mit einer Palette von Fragen zur Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Der Fragenkatalog analysiert und präzisiert Unterrichtsinhalte unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher Arbeitsweisen. Die Reflexion fachwissenschaftlicher Methoden im Unterricht ist auf Platz zwei des Katalogs und lautet: „Welches ist die immanent-methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefaßten Thematik?“ (Klafki, 1980, S. 36). Klafki unterstellt mit dieser Frage, dass ein methodisches Grundverständnis der fachwissenschaftlichen Arbeitsweise in den Unterricht getragen wird, also z.B. die Interpretation des oben dargestellten Videos vor dem Hintergrund rezeptionsgeschichtlicher Annahmen in der Religionswissenschaft. Das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist in dieser Lesart als propädeutisch, an die Wissenschaft heranzuführend, zu fassen. In diesem Sinne wäre religionskundlicher Unterricht nicht selbst fachwissenschaftlich aufgestellt, aber er bezieht die fachwissenschaftliche Methodik in seine Überlegungen bzw. in die Anlage des Unterrichts ein. Diese Verhältnisbestimmung ist allerdings noch zu grob, um präzisere Ideen für die Religionskunde damit zu eruieren.

Deswegen machen wir nun eine Anleihe in der Didaktik der Naturwissenschaften: Das Aufeinandertreffen von wissenschaftlichem Verständnis eines Gegenstands und Alltagsverständnissen von Schüler_innen nehmen Kattmann, Duit, Gropengießer und Komorek (1997) zum Ausgangspunkt eines didaktischen Verfahrens, um Konzeptwechsel (*conceptual change*) bei Schüler_innen durch den Unterricht herbeizuführen. Wissenschaftliche Herangehensweise trifft, bezogen auf religionskundlichen Unterricht, z.B. darauf, die Bibel oder den Koran als in sich geschlossenen geoffenbarten Text zu betrachten oder eine historische Quelle als einen Text, der wiedergibt, was der Quelle gemäß stattgefunden hat. Mit beiden Beispielen geht einher, dass religionswissenschaftliche Lesarten deutlich quer zu diesen Alltagsverständnissen liegen. Die Autoren schlagen für den Umgang mit Schüler_innenvorstellungen vor, dass Unterrichtsgegenstände elementarisiert werden und dadurch längerfristig ein Konzeptwechsel herbeigeführt und Alltagsvorstellungen überwunden werden sollten. Der Konzeptwechsel soll im Dreischritt fachliche Klärung, Erfassung von Schüler_innenvorstellungen sowie didaktische Strukturierung angebahnt werden. Kattmann et al. streben in ihrem Feld an, Wasser mit der chemischen Formel H_2O zu alltagsweltlichen Vorstellungen (wie weiches Wasser, verschmutztes Wasser) in Beziehung zu setzen (S. 5). Gar nicht so anders steht es um Problemstellungen aus dem religionskundlichen Unterricht, denn auch hier gibt es, wie soeben umrissen, Alltagsvorstellungen von Schüler_innen, die einem religionswissenschaftlichen Verständnis von Quellen oder heiligen Schriften im Wege stehen. Der chemischen Formel H_2O der Naturwissenschaften entspricht deshalb in gewisser Weise die durch die rezeptionsgeschichtlichen Verfahren erzielten Interpretationen von Texten wie im obigen Beispiel vorgeführt. Sie stehen einem naiven Alltagsverständnis entgegen und zeigen auf, dass das Telegram-Video möglicherweise auf der Klaviatur einer früheren antisemitischen Verschwörungserzählung spielt.

In Ermangelung eines medienanalytischen Beispiels aus der Unterrichtsforschung möchten wir knapp ex negativo an einem Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zeigen, welche grundlegenden Probleme mit einer fachlich falschen Grundannahme bzw. Herangehensweise von Seiten der Lehrkraft einhergehen. Eine fachwissenschaftliche richtige ebenso wie die fachwissenschaftlich problematische basale Herangehensweise der Lehrperson, Asbrand, Martens und Schuster (2018) nennen dies einen „Orientierungsrahmen“, prägt wie im folgenden Beispiel den Unterricht in seiner Gesamtheit. Die Lehrkraft arbeitet in der von Asbrand et al. analysierten Geschichtsstunde an der Frage, ob „der Dreißigjährige Krieg ein Religionskrieg [war]“ (Asbrand et al., 2018, S. 83) und lässt dabei einen Sekundärtext bearbeiten. Zunächst scheint die Lehrerin durchaus um historisches Methodenbewusstsein zu ringen und wiederholt, wie man eine Quelle analysiert. Dabei zeigt sich bei Lehrkraft und Schüler_innen, dass Quellenarbeit und generelles Erarbeiten von Texten in eins gesetzt werden und noch weitaus problematischer: dass es um „[...] *Fakten* wo wann [gehe]“ (S. 83, Hervorhebung EK). Asbrand et al. kristallisieren hierbei einen grundlegend problematischen „Orientierungsrahmen“ heraus, den Lehrerin und Schüler_innen teilen. Sie unterstellen gemeinsam, dass Quellenarbeit darin bestehe, Fakten zu zurückliegenden Ereignissen zu sammeln und dadurch Informationen zu historischen Ereignissen zu gewinnen. Dies widerspricht ganz offenkundig einem historischen bzw. kulturwissenschaftlichen Verständnis von Quellenarbeit.

Wenn wir nun wieder auf unseren „Orientierungsrahmen“ der Rezeptionsgeschichte zurückkommen, so wird dieser nicht unmittelbar gelehrt, aber die Lehrkraft sucht ein Unterrichtssetting (s. dazu folgender Abschnitt), in dem er gewissermaßen ausbuchstabiert wird. So wie die Naturwissenschaftsdidaktik mit spezifischen Fragestellungen und Experimenten zum Wasser operiert, so wird im Falle der Medienanalyse das Beispiel des Videos von Naidoo und Janich der Ausgangspunkt möglicher medienanalytischer Konkretionen. Hierfür sprechen wir von *Methode 1* und meinen damit filmanalytische Verfahren, mit denen das Telegram-Video, zumindest in Ansätzen, analysiert werden kann. *Methode 1* und *Methode 2* unterscheiden sich also in der Grundsätzlichkeit ihrer Reichweite. Während *Methode 2* das religionswissenschaftliche Grundverständnis im Hinblick auf „Sachverhalte“ zum Ausdruck bringt und dadurch die gesamte Herangehensweise im Unterricht prägt, können je nach Medienart unterschiedliche Methoden zur Analyse zum Einsatz kommen. Die Filmanalyse soll dabei nicht durchbuchstabiert, sondern alters- und lerngruppenangemessen elementarisiert werden. Ein äußerst einfacher Leitfaden, der in der Sekundarstufe I einen Einstieg in die methodengeschulte Beobachtung von Filmen bzw. Videos bieten könnte, ist der folgende:

1 *Wie hat der Film/das Video auf dich gewirkt? Formuliere deine ersten spontanen Eindrücke.*
[Ersteindruck formulieren]

2 *Finde Kontextinformationen zum Film/Video, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen, den Entstehungskontext.*
[Kontextanalyse]

3 *Welche großen Abschnitte sind dir im Film/Video aufgefallen? Halte die Abschnitte fest und nummeriere sie durch.*
[Sequenzanalyse, evtl. mit Zeitangaben]

Abb. 2: Leitfaden für die Sekundarstufe I

Erweiterungen können um folgende Elemente erfolgen:

1 Wie hat der Film/das Video auf dich gewirkt? Formuliere deine ersten spontanen Eindrücke.

[Ersteindruck formulieren]

2 Finde Kontextinformationen zum Film/Video, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen, den Entstehungskontext.

[Kontextanalyse]

3 Welche großen Abschnitte sind dir im Film/Video aufgefallen? Halte die Abschnitte fest und nummeriere sie durch.

[Sequenzanalyse, evtl. mit Zeitangaben]

4a Welche Handlungsstränge sind wichtig? Notiere sie in Stichpunkten.

[Handlungsanalyse von Schlüsselsequenzen inklusive Haupt- und Seitenhandlungen]

4b Welche Personen sind wichtig? Notiere sie in Stichpunkten.

[Figurenanalyse mit Hauptträger_in der Handlung, Held_in/Antiheld_in usw.]

5 Welche gestalterischen Elemente siehst du im Film/Video? Achte beim Bild auf die Kameraeinstellung und die Kameraperspektive (z.B. von oben/unten).

[Analyse der Bildebene]

6 Welche gestalterischen Elemente siehst du im Film/Video? Achte beim Ton auf Geräusche und Musik, die zur Untermalung verwendet werden.

[Analyse der Tonebene]

7 Wird fremdes Material, z.B. andere Videos benutzt?

Abb. 3: Erweiterter Leitfaden für die Sekundarstufe I

Methode 1 und Methode 2 liegen demnach in unserer Lesart sowohl im religionswissenschaftlichen als auch im unterrichtlichen religionskundlichen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen und haben eine unterschiedliche Funktion: Das basale rezeptionsgeschichtliche Grundverständnis des Umgangs mit Texten und anderen Medien steuert bzw. sollte die Anlage und den Umgang mit Texten im religionskundlichen Unterricht (Methode 2) steuern, wird aber meist nicht zum Unterrichtsgegenstand. Dies gilt indessen nicht für diejenigen Methoden, die wir als handwerkliche bezeichnet haben. Sie können stark vereinfacht, wie im ersten Leitfaden, eine erste analytische Distanz zur Beschäftigung mit dem Video herstellen und in unterschiedlichen Unterrichtssettings, je nach Klassenstufe, zur Verfügung stehender Unterrichtszeit, Voraussetzungen bei den Schüler_innen usw., vertieft werden.

4 Didaktische Transformationen

Eine mögliche Behandlung unserer Thematik sehen wir im Rahmen des problemorientierten Unterrichts in der Konzeption einer kleinen Fallstudie. Auch hier gehen wir von einem doppelten Zugriff aus: Was wir unter den fachdidaktischen Konkretisierungen bzw. Szenarien als *Methode 3* betrachten, ist eine Fallstudie, in der das oben beschriebene Video zum Thema gemacht wird. Wir haben hier gewissermaßen die Oberflächenstruktur des Unterrichts vor uns, auf der mit einer bestimmten Methode, Aufgabenstellung usw. ein Problem von den Schüler_innen bearbeitet werden soll. In der Tiefenstruktur finden wir eine Abfolge von Unterrichtsschritten, Oser und Baeriswyl nennen sie „Unterrichtschoreografie“ (Oser & Baeriswyl, 2001; Oser, 2001), die mit einer Problemstellung startet. Eine Unterrichtschoreografie ist nicht im engeren Sinne eine Unterrichtsmethode, sondern liegt diversen möglichen Unterrichtsmethoden zugrunde. Im Anschluss an unsere bisherige Argumentation nennen wir diese Form des methodischen Vorgehens im Rahmen der Fachdidaktik *Methode 4*.

Dabei ist wichtig zu betonen, dass der Methodenbegriff fachdidaktisch gesehen äußerst unklar und umstritten ist, v.a. aufgrund der Reichweite eines methodischen Vorgehens einerseits und der Konzepthaftigkeit und Durchdringungstiefe einer methodischen Herangehensweise andererseits. Deshalb sind laut Peterßen Methoden von Konzepten und Techniken zu unterscheiden. Methoden sind demnach „klar umreißbar, lassen sich begrifflich heraus-

lösen und für sich selbst beschreiben. Sie sind selbständige – wenn auch integrierende – Bestandteile eines Unterrichts, über die Lehrer zu entscheiden haben“ (Peterßen, 2001, S. 28). Diese Bestimmung entspricht im Wesentlichen unserer *Methode 3*. Während Techniken von „bloß kurzer Reichweite“ (ebd.) sind, verbindet Peterßen mit Konzepten umfassendere didaktische Ansätze. Ein solch umfassendes Konzept ist die Problemorientierung, weil sie den Unterricht von diesem Fokus aus versteht; die Fallstudie wäre dementsprechend eine Methode.

Problemorientierter Unterricht will, ausgehend von Problemformulierungen bzw. für den Unterricht vorgegebenen Fällen, kognitiv aktivieren und das selbständige Problemlösen fördern. Die Problemorientierung als ein Konzept wird dabei von Reusser in einem Dreiklang von fachbezogenem Wissen, Problemlösefertigkeiten und „soft skills“ beschrieben (Reusser, 2005, S. 160). Das Konzept geht auf Dewey zurück, der schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Phasenmodell der problemlösenden Denkvorgänge entwickelte. Dewey geht von fünf Schritten eines solchen Prozesses aus: „Bemerken einer Schwierigkeit“, „Abgrenzung der Schwierigkeit“, „Entstehung einer möglichen Erklärung/Lösung“, „Durcharbeiten der Lösung, logische Entwicklung der Konsequenzen“, „Prüfung, Bewährung, Bestätigung, Annahme der Lösung“ (Dewey zit. n. Reusser, 2005, S. 164). Dieses Modell, das zu einer Reihe verschiedener weiterentwickelter Formen der Problemlösung, auch und ganz besonders in der Hochschuldidaktik geführt hat, wird von Oser und Baeriswyl aufgegriffen und mit lerntheoretischen Forschungen in Verbindung gebracht. Die Autoren gehen davon aus, dass mit unterschiedlichen Choreografien, also unterschiedlichen Gesamtanlagen/Konzepten des Unterrichts und damit einhergehenden Lernschritten, auch deutlich zu unterscheidende Arten von Lernen befördert werden. Der jeweilige Lernprozess einer Choreografie wird in einer Abfolge gestaltet, die der Lernlogik der jeweiligen Choreografie entspricht. Diese Lernlogik ist eine jeweils andere beim entdeckenden Lernen, beim Begriffe entwickeln oder eben beim Problemlösen, um nur einige der von Oser und Baeriswyl herausdestillierten Choreografien zu nennen. Problemorientierung ist demnach eine mögliche Art und Weise, Unterricht in der Tiefenstruktur zu gestalten. In unserem Fall soll mit der Unterrichtsmethode Fallstudie ein Problem bearbeitet werden. *Methode 3*, also die kleine Fallstudie, ist die konkrete fachdidaktische Ausgestaltung im Rahmen der Problemorientierung. Dabei ist zu beachten, dass die Fallstudie klassisches schulisches Lernen aushebelt und eher forschenden Charakter hat. Es wird also nicht Wissen von der Lehrkraft an die Schüler_innen weitergegeben, das im Nachgang angewandt werden soll. Bei einem solchen Vorgehen würde eine Lehrkraft vermutlich erst klären, was eine Verschwörungstheorie ist, sie würde die Ritualmordlegende besprechen usw. Die Problemorientierung – und insofern auch die Fallstudie – integriert solche Wissensbestandteile und schafft u. U. im Rahmen der Fallstudie Raum, Zeitslots oder Möglichkeiten, um einzelne Fragenkomplexe gesondert zu bearbeiten.

Unsere Problemstellung soll wie folgt lauten:

Du hast sicherlich in letzter Zeit auch häufiger von Verschwörungstheorien gehört, die im Netz kursieren. In diesen wird auch immer wieder von Kinderentführungen und -morden gesprochen. Das mit Adrenalin angereicherte Blut von Kindern soll für Verjüngungskuren gewonnen werden (Stichwort „Adrenochrom“). Ein Beispiel dafür ist das Video von Xavier Naidoo und Oliver Janich. Handelt es sich dabei um eine neue Form der Ritualmordlegende, die es in verschiedenen Varianten gibt?

Entscheide, wie du mit dem Video umgehst (liken, dislikern, kommentieren, melden...). Beziehe in deine Entscheidung die Analyse des Videos ein, einen Leitfaden findest du in der Fallmappe. Beziehe auch das Material zu Ritualmorden an Kindern ein.

Diese Problemstellung – oder: dieser Fall, der zur Entscheidung anliegt – fügt sich in vielerlei Hinsicht in die „Methode Fallstudie“ ein. Historisch gesehen wurden Fallstudien an der Harvard Business School entwickelt (zum Folgenden Kaiser & Brettschneider, 2016). Der Ausgangspunkt einer Fallstudie ist ein „Fall“ aus der Praxis, der entschieden werden muss. Möglich wäre auch, dass alternative Lösungsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Frey und Frey-Eiling lassen hingegen offene Fragen beantworten (Frey & Frey-Eiling, 2010, S. 257), was wir in unsere Fallentscheidung mit der Frage nach der Ritualmordlegende integriert haben. In unserer Aufgabenstellung müssen die Schüler_innen die Entscheidung treffen, wie sie sich zu dem Video verhalten. Von großer Bedeutung ist, dass die Frage- bzw. Problemstellung offen genug ist und keine simplen Antworten zulässt. Zur Bearbeitung des Falls soll eine Fallmappe (s.u.) mit Originaldokumenten zur Verfügung gestellt werden, die im Prinzip nicht didaktisiert sind (ebd.). Die Fallstudie folgt einem spezifischen Verlaufsschema: „Konfrontation“, „Information“, „Exploration“, „Resolution“, „Disputation“ sowie „Kollation“, bei der die Gruppenlösung mit der in der Realität getroffenen Entscheidung verglichen wird (Kaiser & Brettschneider, 2016, S. 151). Hier ist unschwer der Grundriss des ursprünglichen Verlaufsschemas von Dewey zu erkennen. Ziel ist es, eine Entscheidung im Plenum zu diskutieren und zu rechtfertigen sowie alternative Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren. Alternativ gibt es fachbezogen auch andere Bearbeitungsschemata mit eher methodischem Schwerpunkt, z.B. in der Philosophiedidaktik (Franzen, 2017). In der Literatur werden verschiedene Arten von Fallstudien charakterisiert, die sich nach Schwierigkeitsgrad der

Problemanalyse, mehr oder weniger eigener Recherche sowie dem Bezug zu Lösungen – eigenständige Suche oder Stellungnahme zu fertigen Lösungen – unterscheiden (Kaiser & Brettschneider, 2016, S. 149). Während der Informations- und Explorationsphase kann mit Unterstützungssystemen gearbeitet werden, z.B. Leitfäden, zwischengeschalteten Plena mit Methodenarbeit, Zeitplan für Gruppenarbeit, Zwischenresümees oder einer Entscheidungsmatrix (S. 153–156). Die Notwendigkeit zu solchen Unterstützungssystemen hängt v.a. mit der Gefahr der einfachen Lösungen und vorschnellen Antworten zusammen und ist aus der Beforschung von Fallstudien bekannt (S.157). Positive Effekte von Fallarbeit liegen beim tiefergehenden Verstehen bei der Analyse des Fallbeispiels sowie beim Einbeziehen unterschiedlicher Informationsquellen (S.159).

Wir sehen in der Problemstellung sowie der Fallmappe eine Bündelung der Überlegungen des vorliegenden Artikels. Damit ist gemeint, dass sich schon in der Problemstellung die rezeptionsgeschichtliche Herangehensweise zeigt: Es wird die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Ritualmordlegende und dem Video von Naidoo und Janich aufgeworfen. In der Fallmappe konkretisieren sich die Überlegungen zur Bearbeitung des Videos im Unterricht, etwa wenn die Schüler_innen methodengeleitet im Sinne von *Methode 1*, der Filmanalyse, anhand eines Leitfadens das Video bearbeiten müssen. Für die Fallmappe schlagen wir Folgendes vor: Sie könnte aus Kerntexten, Vertiefungstexten sowie Ergänzungstexten bestehen. Für den Kernbestand sehen wir folgende Bestandteile als zentral an:

- Das Video mit Naidoo und Janich;
- ein Leitfaden zur methodischen Bearbeitung des Videos (s.o.);
- ein Artikel zu Ritualmorden an Kindern, wobei, je nach Altersstufe, der von uns zitierte Artikel von Rainer Erb in Ausschnitten oder gekürzt bzw. vereinfacht denkbar wäre;
- Informationen zu den Personen Naidoo und Janich, ggf. auch zu Compact;
- ein Artikel zu Andrenochrom.

Vertiefungstexte könnten sein:

- Weitere Artikel zu Andrenochrom;
- bei einer vertieften Auseinandersetzung könnten auch Texte zu Pädophilie oder Elitenkritik einfließen;
- Hintergrundinformationen zu Pizzagate, QAnon u. dgl.;
- Dokumentationen zu verschiedenen aktuellen Verschwörungsvarianten;
- ...

Schließlich könnten unter Ergänzungstexten bzw. -medien zusätzliche Videos der beiden Protagonisten oder anderer Verschwörungstheoretiker_innen aufgenommen werden. Der Aufbau der Fallmappe entspricht unseren Überlegungen auch in der Annahme, dass filmanalytische Methoden quasi elementarisiert in den religionskundlichen Unterricht einfließen können. Ein methodischer Leitfaden zur Rezeption und Analyse des Videos ist ein solches Handwerkszeug, das in sehr basaler Form kritische Distanz zum Video schafft und verschiedene Analyseperspektiven ermöglicht, die altersabhängig unterschiedlich differenziert sein können (s.o.).

Wir möchten zum Abschluss dieses Teils mehrere Überlegungen ganz besonders herausstellen:

1. Es ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahrzehnten die Dringlichkeit, den Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zum Thema zu machen, immer höher wird. Deshalb werden medienanalytische Methoden perspektivisch auch für den religionskundlichen Unterricht an Bedeutung gewinnen. Dabei könnten Szenarien forschenden Lernens für einen reflektierten und aktiven Umgang mit digitalen Medien förderlich sein. Wir schlagen deshalb eine Art induktiven forschenden Prozess vor, innerhalb dessen nicht auf klassische Weise Wissen vermittelt wird. Es steht nicht zu Beginn eine Definition dazu, was z.B. eine Verschwörungstheorie ist. Ebenso wenig beginnt der Unterricht zum verschwörungstheoretischen Szenario mit der Ritualmordlegende. Stattdessen sind Wissens-, Theorie und Methodenbestandteile in den Prozess problemorientierten Lernens integriert.

2. Es ist kein leichtes Unterfangen, Alltagskonzepte von Schüler_innen (übrigens auch nicht von Student_innen) zu verändern, z.B. die Vorstellung, dass in einer Quelle erzählt wird, wie es wirklich war oder einem Video eines berühmten Popstars unmittelbar Glauben geschenkt wird. Langfristige Veränderungen von Schüler_innenvorstellungen (*conceptual change*) sind vermutlich nur mit geduldigem Durcharbeiten von konkreten Phänomenen oder Problemstellungen zu erreichen, wie mit der Analyse des Videos von Naidoo und Janich (ähnlich für die Geschichtsdidaktik McLean & Henke-Bockschatz, 2018, S. 92).

3. Auch die fachdidaktische Methodenreflexion hat sich als komplexe Gemengelage erwiesen. Die methodische Ausgestaltung im Rahmen einer Fallstudie, also die Sichtstruktur des Unterrichts, ist das konkrete methodische Handwerkszeug. In der Fallstudie wird wiederum in elementarisierte Form das fachwissenschaftliche methodische Handwerkszeug zur Analyse des Videos verwendet. Die darunter liegende Unterrichtschoreografie haben wir als eine Art Schrittmacher im Lernprozess der Schüler_innen verstanden.

5 Fazit

Religionskundlicher Unterricht ist keine Mini-Religionswissenschaft – diese These haben wir im zurückliegenden Artikel verfolgt und ausgearbeitet. Er ist aber auch nicht etwas vollkommen von der Religionswissenschaft isoliertes. Unterricht und Wissenschaft sind in eigene Logiken des Forschens und Lehrens eingebunden (Reh, 2018). Der Transfer von Forschungsmethoden ist demnach nicht als eine Übertragung von einem Metier in ein anderes zu denken, sondern muss differenzierter untersucht werden. Wir haben dabei jeweils „handwerkliche“ Methoden von basalen Herangehensweisen unterschieden und dies in beiden Bereichen durchbuchstabiert. Die Quintessenz unserer Überlegungen liegt zum einen in der Annahme, dass grundlegende, auf Theorieentscheidungen basierende Methoden aus der Religionswissenschaft, sich in einer reflektierten Unterrichtsanlage bzw. Zuschnitt von und Annäherung an Unterrichtsgegenständen äußern sollten. Dies ist bewusst normativ formuliert! Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Lehrkräfte bewusst ein religionswissenschaftlich geprägtes Verständnis von Texten und anderen Medien, Quellen, Aussagen von Religionsvertreter_innen usw. in den Unterricht tragen. Das Methodenarsenal der Religionswissenschaft werden sie nur partiell und lerngruppenangemessen im Unterricht umsetzen. Gleichzeitig ist dieser Part derjenige, der weiter ausgearbeitet werden kann und sollte. Es gibt kaum Überlegungen dazu, wie forschendes Lernen in elementarisierte Form im religionskundlichen Unterricht etabliert werden könnte. Wir verstehen unsere Überlegungen als einen kleinen Baustein in diesem komplexen Unterfangen.



Über die Autorinnen

Dr. Eva-Maria Kenngott leitet den Arbeitsbereich Religionspädagogik am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. kenngott@uni-bremen.de

Prof. Dr. Kerstin Radde-Antweiler leitet den Arbeitsbereich Literaturen und Medien der Religionen am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. radde@uni-bremen.de

Literatur

- Avramov, K.; Gatov, V. & Yablokov, I. (2020): Conspiracy theories and fake news. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 512–524). New York: Routledge.
- Asbrand, B.; Martens, M. & Schuster, M. (2018). Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern – Herausforderungen und Perspektiven. In M. Schambeck & U. Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 74–90). Freiburg: Herder.
- Aupers, S.; Crăciun, D. & Önnersfors, A. (2020). Introduction. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 387–390). New York: Routledge.
- Butter, M. & Knight, P. (2020). Conspiracy Theory in Historical, Cultural and Literary Studies. In dies. (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 28–42). New York: Routledge.

- Dieckmann-von Büna, D. (2007). *Rezeptionsästhetik (AT)*. Am 01. August 2021 bezogen von: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/33446/>.
- Drucksache 19/23915 (2020): *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Dr. André Hahn, Gökyak Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE.– Stellung des Compact Magazins im rechtsextremistischen Spektrum*.
- Erb, R. (1993). Zur Erforschung der europäischen Ritualmordbeschuldigungen. In ders. (Hg.), *Die Legende vom Ritualmord. Zur Geschichte der Blutbeschuldigungen gegen Juden* (S. 9–16). Berlin: Metropol.
- Erb, R. (2010). Ritualmordbeschuldigung. In W. Benz (Hg.), *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien* (S. 293–294). Berlin: De Gruyter.
- Faulstich, W. & Strobel, R. (2013). *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33. Bezogen am 1. August 2021 von <https://religionskunde.ch/index.php/zfrk-rdsr-3-2016>
- Franzen, H. (2017). Fallanalysen im Ethik- und Philosophieunterricht. In sechs Schritten zu einem reflektierten Urteil. *Ethik und Unterricht* 4, 4–8.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- Hickethier, K. (2012). *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Janich, O. (n.d.). *Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder*. Am 22. Juli 2021 bezogen von <https://www.oliverjanich.de>.
- Jauß, H. R. (1987). *Die Theorie der Rezeption – Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte. Abschiedsvorlesung von Hans Robert Jauß am 11. Februar 1987 anlässlich seiner Emeritierung mit einer Ansprache des Rektors der Universität Konstanz*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard; D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213–220). Bern: hep.
- Kaiser, F.-J. & Brettschneider, V. (2016). Fallstudie. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (S. 146–160), Weinheim: Beltz.
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3(3), 3–18.
- Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 32, 32–37.
- McLean, P. & Henke-Bockschatz, G. (2018). Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In M. Martens; K. Rabenstein; K. Bräu; M. Fetzer; H. Gresch; I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 82–94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oberhauser, C. (2020). Freemasons, Illuminati and Jews: Conspiracy Theories and the French Revolution. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 555–568). New York: Routledge.
- Oser, F. (2001). Choreographien des Unterrichts. In W. Edelstein; K. E. Grözingen; S. Gruehn; I. Hillerich; B. Kirsch; A. Leschinsky; J. Lott & F. Oser (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen* (S. 155–196). Weinheim: Beltz.

- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pathattu, A. (2016). *Filmische Bestattungen im Spiegel des Diskurses um den „Guten Tod.“ Eine gegenstandsbezogene Programmatik für eine religionswissenschaftliche Filmanalyse*. Am 1. August 2021 bezogen von: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:16-heidok-204526>.
- Peterßen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(1), 61–70.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(5), 611–625.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(2), 159–182.
- Richter, M. (2008). Wirkungsästhetik. In K.-H. Arnold & H. Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (S. 516–535). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Stano, S. (2020). The Internet and the spread of conspiracy content. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 483–496). New York: Routledge.
- Stausberg, M. (1998): *Faszination Zarathustra. Zoroaster und die Europäische Religionsgeschichte der Frühen Neuzeit*. Berlin: De Gruyter.
- Stausberg, M. & Engler, S. (Hg.) (2011). *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge.
- Steffen, O. (2017). *Religion in Games. Eine Methode für die religionswissenschaftliche Digitalspielforschung*. Berlin: Reimer.
- Uscinski, J. E.; DeWitt, D. & Atkinson, M.D. (2019). A Web of Conspiracy? Internet and Conspiracy Theory. In A. Dyrendal; D. G. Robertson & E. Asprem (Hg.), *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (S. 106–131). Leiden: Brill.
- von Glasenapp, G. (2009). „...wie eine schaurige Sage der Vorzeit“ – Die Ritualmordbeschuldigung in der jüdischen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. In M. Gelber; J. Hessing & R. Jütte (Hg.), *Integration und Ausgrenzung. Studien zur deutsch-jüdischen Literatur- und Kulturgeschichte von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. Berlin: Max Niemeyer (S. 193–205). Bezogen am 1. August 2021 von <https://doi.org/10.1515/9783484971486.193>.
- Zwierlein, C. (2020). Conspiracy theories in the Middle ages and the early Modern period. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 542–554). New York: Routledge.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Ausschnitt Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“ (https://www.youtube.com/watch?v=X2rx_L8HYAg)

Abbildung 2: Leitfaden für die Sekundarstufe I

Abbildung 3: Erweiterter Leitfaden für die Sekundarstufe I

„Dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen“ Rezeption der narrativen Vermittlung von Religion in der Primarschule

Maria Bänziger

Dieser Beitrag basiert auf Interviews, die mit Schüler_innen der dritten Primarschulklasse im Rahmen einer laufenden Dissertation über den obligatorischen, staatlich verantworteten Unterricht zum Thema Religion geführt wurden. Das Ziel der Interviews ist die Erforschung der Rezeption der schulischen Thematisierung von Religion durch die Schüler_innen. Es werden Ergebnisse vorgestellt, die sich auf eine Unterrichtsreihe beziehen, die dem verbreiteten „narrativen Vermittlungstypus“ (Frank, 2010) zugeordnet werden kann. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Schüler_innen die Fähigkeiten erworben haben, über eine religiöse Geschichte zu staunen, sie nachzuerzählen, den Protagonisten der Geschichte als Vorbild zu identifizieren und theologische Fragen zu stellen. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird auf die Frage eingegangen, inwiefern diese Lerneffekte den im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen entsprechen und ob sie in einem religionskundlichen Unterricht anzustreben sind.

This paper is based on interviews conducted with third grade primary school students as part of an ongoing doctoral dissertation on the compulsory, state-mandated instruction on the topic of religion. The aim of the interviews is to explore the students' reception of the discussion of religion in school. Results are presented that refer to a series of lessons that can be assigned to the widespread narrative instruction type (*narrativer Vermittlungstypus*, Frank, 2010). The analysis of the interviews reveals that the students acquired the skills of wondering about a religious story, retelling it, identifying the protagonist of the story as a role model and asking theological questions. Based on these results, the question is addressed to what extent these learning effects correspond to the competencies formulated in the Lehrplan 21 and whether they should be aimed for in the study-of-religions-based teaching.

Cette contribution est basée sur des entretiens avec des élèves de la troisième classe de l'échelon primaire, effectués dans le cadre d'un travail de promotion encore en cours. L'objet des entretiens était l'enseignement au sujet de la religion obligatoire et placé sous la responsabilité de l'État. Le but était d'étudier la réception par les élèves de la discussion scolaire de religion. Sont présentés les résultats concernant une série d'enseignements, qui peut être associée au type répandu de transmission narratif (*narrativer Vermittlungstypus*, Frank, 2010). L'évaluation des entretiens démontre que les élèves ont acquis les capacités d'être étonnés par une histoire religieuse, d'en faire un compte rendu, d'identifier son protagoniste comme exemplaire et de poser des questions théologiques. Appuyé sur ces résultats, on aborde la question de savoir dans quelle mesure ces effets correspondent aux compétences formulées dans le Lehrplan 21 et s'ils sont souhaitables dans un enseignement des sciences des religions.

1 Einleitung

Meine religionswissenschaftliche Dissertation mit dem Arbeitstitel „Rezeption der schulischen Thematisierung von Religion in der Primarschule“ beschäftigt sich mit staatlich verantwortetem, obligatorischem Unterricht zum Thema Religion in einer pluralisierten und säkularisierten Gesellschaft. In der deutschsprachigen Schweiz ist ein solcher Unterricht, der Religion thematisiert, durch den Lehrplan 21 für alle Schüler_innen der Volksschule verbindlich vorgegeben. Gemäss Lehrplan 21 und im Einklang mit der Schweizerischen Bundesverfassung¹ soll diese Beschäftigung mit Religion ein „Unterricht über Religion, nicht Unterweisung in einer Religion“ sein, der das Ziel verfolgt, „Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2016).

¹ Vgl. Art. 15 Abs. 4 BV: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen“.

In der Schweiz und in anderen europäischen Ländern wird die Konzeption eines nicht-religiösen Unterrichts zum Thema Religion seit einigen Jahren diskutiert (vgl. z. B. Jensen, 2008; Franken & Loobuyck, 2011; Schmid, 2011; Kenngott & Kuld, 2012; Helbling, Kropač, Jakobs & Leimgruber, 2013; Kenngott, Englert & Knauth, 2015; Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Die Autor_innen sind sich darin einig, dass nicht-religiöser Unterricht von religiösem Unterricht unterschieden werden muss, jedoch gehen die Meinungen darüber auseinander, wie der nicht-religiöse Unterricht zum Thema Religion konzipiert sein soll.

Meine laufende empirische Forschung möchte zu dieser Diskussion beitragen, indem die Perspektive der Schüler_innen und somit die Rezeptionsseite der schulischen Thematisierung von Religion ins Zentrum gestellt wird. Die Dissertation beschäftigt sich dementsprechend mit der Frage, was die Primarschüler_innen durch die Auseinandersetzung mit dem obligatorischen Unterricht zum Thema Religion lernen und auf welche Art und Weise sie durch die Teilnahme am schulischen Unterricht an Religion partizipieren. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, von welchen Faktoren der Lernzuwachs der Schüler_innen sowie ihre Partizipation an Religion abhängig sind.

In diesem Artikel stelle ich erste Ergebnisse aus meiner laufenden Dissertation vor. Sie beziehen sich auf die Rezeption einer Unterrichtsreihe in einer dritten Klasse zum Thema „Arche Noah“, die dem „narrativen Vermittlungstypus“ (Frank, 2010) zugeordnet werden kann. Diese Ergebnisse, die ich aus der Analyse von sechs Interviews mit Schüler_innen gewonnen habe, werde ich zudem mit den im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen vergleichen. Abschliessend formuliere ich eine Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen, indem Gegenstand und Handlungsaspekt von Kompetenzen auseinandergehalten werden.

Die normative Frage, welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im obligatorischen Unterricht zum Thema Religion angestrebt werden sollen, kann die Analyse der Interviews nicht beantworten. Die Analyseergebnisse liefern aber eine Grundlage für die fachdidaktische Diskussion: Es wird aufgezeigt, welche Lerneffekte durch die narrative Vermittlung von Religion im schulischen Unterricht entsprechend den Aussagen der Schüler_innen erreicht werden und welcher Art von Partizipation an Religion dies entspricht.

2 Forschungsstand

Zum staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion liegen verschiedene empirische religionswissenschaftliche Studien vor: Beispielsweise hat Alberts (2007) englische und schwedische Konzepte des integrativen Religionsunterrichts analysiert. Frank (2010) hat konfessionellen und nicht-konfessionellen schulischen Religionsunterricht in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Asbrand (2010) hat den interreligiösen Hamburger „Religionsunterricht für alle“ mithilfe teilnehmender Beobachtung erforscht. Jödicke und Rota (2012) haben Leitfadenterviews mit Verantwortlichen der Erziehungsdepartemente, Vertreter_innen der Religionsgemeinschaften und mit einzelnen Lehrpersonen in verschiedenen Schweizer Kantonen durchgeführt, Rota und Bleisch Bouzar (2015) haben Lehrpläne und Lehrmittel analysiert und qualitative Interviews mit Fachdidaktiker_innen geführt. Diese Studien sind für meine Forschung als theoretischer Hintergrund interessant, sie geben aber keine Auskunft darüber, wie sich die Schüler_innen mit der schulischen Thematisierung von Religion auseinandersetzen.

Die Perspektive von Primarschüler_innen auf den staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion wurde bisher kaum erforscht. Eine Ausnahme bildet die Evaluation der Einführungsphase des Faches „Religion und Kultur“ im Auftrag der Zürcher Bildungsdirektion von Landert, Brägger und Frank (2012). Im qualitativen Teil dieser Untersuchung wurden auch Interviews mit Sekundar- und Primarschüler_innen geführt. Diese Daten wurden im Rahmen der Evaluation unter anderem danach ausgewertet, welche Lerneffekte sich auf Seiten der Lernenden nach dem Besuch von verschiedenen Typen von Unterricht zum Thema Religion feststellen lassen. Besonders interessant für meine Forschung ist die Feststellung, dass sich Schüler_innen der Sekundarstufe vom Unterrichtsinhalt distanzieren, wenn dieser religiös vermittelt wird, während Primarschüler_innen die Unterrichtsinhalte so übernehmen, wie sie vermittelt werden. Die Untersuchung der Lernseite konnte aber im Rahmen der Evaluation nicht im Sinne der *grounded theory* theoretisch gesättigt analysiert werden (vgl. Frank, 2015, S. 51). Bezüglich der Auseinandersetzung von Primarschüler_innen mit der schulischen Thematisierung von Religion besteht also noch Forschungsbedarf.

Für mein Forschungsvorhaben ist die Studie von Frank (2010) relevant, die auf Unterrichtsbeobachtungen beruht. Frank hat in ihrer empirischen Untersuchung religionssoziologische Grundlagenforschung bezüglich des Unterrichts zum Thema Religion betrieben und herausgearbeitet, dass der Gegenstand Religion im schulischen Unterricht unterschiedlich gerahmt werden kann. Durch die Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung konnte

Frank zusammengefasst vier Vermittlungstypen von Religion bestimmen: den narrativen, den dogmatischen, den lebensweltlichen und den religionskundlichen Typus. Auf diese Vermittlungstypen greife ich bei der Erforschung der Rezeption der schulischen Vermittlung von Religion zurück, da ich davon ausgehe, dass die Rezeption des Unterrichts zum Thema Religion unter anderem mit dem Vermittlungstypus zusammenhängt.

3 Methode

Die aktuelle Kindheitsforschung geht davon aus, dass Kinder eigenständige Akteur_innen sind, die ihre eigene Lebenswelt konstruieren (vgl. Hartnack, 2019). Bei der Erforschung der Perspektive von Primarschüler_innen arbeite ich dementsprechend mit Methoden, die zur Rekonstruktion der Ausdrucksformen von Kindern geeignet sind.

Mithilfe von Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und insbesondere der *grounded theory* (vgl. Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) untersuche ich, was die Primarschüler_innen durch den schulischen Unterricht zum Thema Religion lernen. Dazu führe ich problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel, 2000) mit Schüler_innen, die einen solchen Unterricht besucht haben und rekonstruiere in der Analyse der Interviews ihre darauf bezogenen Weltdeutungen.

Studien zu Methoden der Kindheitsforschung (vgl. Hartnack, 2019; Heinzl, 2012) und insbesondere zu qualitativen Interviews mit Kindern (vgl. Trautmann, 2012; Vogl, 2015) liefern wichtige Überlegungen, die bei der Untersuchung der kindlichen Perspektive und konkret bei der Erhebung und Auswertung von Interviews mit Kindern berücksichtigt werden sollten. Beispielsweise muss bei Interviews mit Kindern besonders darauf geachtet werden, dass eine Interviewsituation geschaffen wird, die nicht durch ein Machtverhältnis aufgrund der Generationendifferenz von erwachsenem Forschenden und befragtem Kind geprägt ist, damit eine offene Kommunikation ermöglicht wird.

Das Vorgehen bei der Datenerhebung gestaltete ich folgendermassen: Im Anschluss an die Beobachtung und Protokollierung des religionsbezogenen Unterrichts in der Schulklasse führte ich mit einzelnen Schüler_innen der Klasse Interviews. In den Interviews erfragte ich, was sie über den schulischen Unterricht zum Thema Religion erzählen könnten. Dabei gab ich leitfadengestützte Erzählimpulse: Ich fragte, was ihnen am Unterricht zum Thema Religion besonders gefalle und was sie in diesem Unterricht machten. Durch Anschlussfragen zu den von den Schüler_innen angesprochenen Themen wurden die Antworten weiter exploriert. Falls die Schüler_innen neben dem schulischen Unterricht zum Thema Religion einen ausserschulischen konfessionellen Unterricht besuchten, fragte ich, was ihnen am konfessionellen Unterricht gefalle, was sie in diesem Unterricht machten und erfragte ausserdem die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den beiden Arten von Unterricht. Im Anschluss an die Interviews verfasste ich jeweils Postskripte.

Entsprechend dem Forschungsverfahren der *grounded theory* forsche ich im Wechselspiel von Datenerhebung und Analyse mit dem Ziel der Theoriebildung. Wenn die Auswertung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr liefert, ist der Forschungsprozess abgeschlossen, die Theorie gilt dann als gesättigt. Die Auswahl der ersten zu erhebenden Datenquellen ist zu Beginn des Forschungsprozesses durch Offenheit geprägt: Ich habe diejenigen Fälle ausgewählt, die „die grösste Chance bieten, die relevantesten Daten über das untersuchte Phänomen zu gewinnen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 153). Für mich bedeutete das, dass ich einen im Vorhinein nicht weiter bestimmten Unterricht zum Thema Religion in der Primarschule beobachtete und Schüler_innen für Interviews nach Kriterien auswählte, die mir relevant schienen. So wählte ich beispielsweise Schüler_innen mit verschiedener religiöser Sozialisation aus, da ich davon ausging, dass unterschiedliches Vorwissen der Lernenden die Rezeption beeinflusst.

Bei der Datenauswertung wende ich das Kodiervorgehen (offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren) von Strauss und Corbin (1996) an: In einem ersten Schritt werden die Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle offen kodiert. Dabei wird das Material ausführlich analysiert: Es werden Fragen an das Material gestellt und Vergleiche gemacht, um erste Konzepte zu entwickeln. Die Konzepte werden dann zu Kategorien gruppiert und somit abstrahiert. Im nächsten Schritt, dem axialen Kodieren, werden die Daten „auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss & Corbin 1996, S. 75), indem nach Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen gefragt wird. Beim axialen Kodieren stellen sich durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material zentrale Kategorien heraus; das Kodieren dreht sich um die „Achse“ einer solchen Kernkategorie. Erst durch die fortschreitende Analyse der Daten, wenn also klarer wird, welche Kategorien theoretisch relevant sind, können die nächsten zu erhebenden Daten auf Grundlage der sich entwickelnden theoretischen Basis bestimmt werden (theoretisches Sampling).

Für die vorliegende Analyse der Lerneffekte durch die narrative Vermittlung von Religion habe ich die Aussagen der Schüler_innen offen und axial kodiert. Zur Entwicklung eines umfassenden Modells der Rezeption des schulischen Unterrichts zum Thema Religion werde ich in meiner Dissertation entsprechend den Prinzipien des theoretischen Samplings und der Maxime der grösstmöglichen Varianz der Fälle weitere Typen von Unterricht besuchen und Schüler_innen dazu interviewen, um im dritten Kodierschritt, dem selektiven Kodieren, die erarbeiteten Kategorien zu einer *grounded theory* zu integrieren.

4 Beobachteter Unterricht zum Thema Religion

4.1 Beschreibung der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik (RKE)“ wurde in einer Zürcher Gemeinde anfangs der dritten Primarschulklasse durchgeführt. Sie erstreckte sich über vier Wochen. Jeweils freitags von zehn bis elf Uhr stand „Religion“ auf dem Tagesplan, der vorne an der Tafel sichtbar war.

In der ersten Lektion repetiert die Klassenlehrerin Frau Gabriel² mit der Klasse, was „RKE“ bedeutet und möchte von den Schüler_innen wissen, welche „fünf Weltreligionen“ und welche „Bräuche“ sie kennen. Anschliessend steigt sie ins neue Thema ein, indem sie ein Bild der Arche Noah aus dem Lehrmittel „Blickpunkt 1“ des Zürcher Lehrmittelverlags (Pfeiffer & Schmid, 2012) zeigt. Die Schüler_innen erhalten dann die Aufgabe, in Zweiergruppen die Tiere zu benennen, die sie auf dem Bild sehen. In der zweiten Lektion zeigt die Lehrperson wiederum ein Bild der Arche Noah und fordert die Schüler_innen dazu auf, ihr Vorwissen zur Geschichte zu äussern, und sammelt die genannten Begriffe auf der Wandtafel. Einige Schüler_innen melden sich und nennen die Arche, die Sintflut, Noah und die Taube. Frau Gabriel erzählt anschliessend eine Kurzfassung der biblischen Geschichte. In der dritten Lektion erhalten die Schüler_innen in Kleingruppen den Auftrag, mithilfe von verschiedenen Bildern die Geschichte nachzuerzählen. Anschliessend malen sie an einem Bild der Arche Noah. In der vierten Lektion informiert die Lehrerin die Schüler_innen, dass die Geschichte in drei verschiedenen Religionen vorkomme. In Gruppen sollen die Schüler_innen drei unterschiedliche Bilder der Arche Noah der jüdischen, christlichen und muslimischen Tradition zuordnen. Anschliessend kleben die Schüler_innen die Bilder auf ein Blatt und schreiben zu jedem Bild einen Text aus dem Lehrmittel ab.

4.2 Einordnung als narrative Religionsvermittlung

Diese Unterrichtsreihe kann dem Typus der narrativen Religionsvermittlung zugeordnet werden, den Frank (2010; 2015) herausgearbeitet hat. Der narrative Typus hat einen religiösen Gegenstand zum Inhalt, eine Rahmung des religiösen Gegenstands fehlt aber: Die Lehrperson erzählt beispielweise eine religiöse Geschichte oder zeigt einen Film mit einem religiösen Ritual und bearbeitet diese Themen nicht weiter, sondern lässt die Geschichten oder die Rituale lediglich nacherzählen, malen oder nachspielen. In der vierten Unterrichtslektion nimmt die Lehrperson eine religionskundliche Rahmung der Geschichte vor, indem sie die Geschichte verschiedenen religiösen Traditionen in Verbindung bringt. Die Analyse der Interviews mit den Schüler_innen zeigt aber, dass diese nachträgliche religionskundliche Rahmung durch die narrative Vermittlung überlagert wird.

Gemäss Frank (2015, S. 50) steht bei der narrativen Vermittlung, die im früheren Zürcher Fach „Biblische Geschichte“ üblich war, die Überzeugung im Hintergrund, dass die religiösen Geschichten „von selbst“ ihre Wirkung entfalten. Oder wie es Noémi, eine von mir interviewte Schülerin, ausdrückt: „Dort tust du so durch die Geschichten durch ein bisschen lernen“.³

Ich gehe davon aus, dass die narrative Vermittlung von Religion im obligatorischen, staatlich verantworteten Unterricht, der dem Lehrplan 21 folgt, auf der Primarstufe durchaus verbreitet ist. Dafür spricht, dass zur Verfügung stehende Lehrmittel oft eine narrative Vermittlung vorschlagen.⁴

2 Die Namen der Lehrerin sowie der Schüler_innen in diesem Artikel sind Pseudonyme.

3 Die Aussagen der Schüler_innen wurden für die erleichterte Lesbarkeit des Textes auf Schriftdeutsch übersetzt.

4 Das Lehrmittel „HimmelsZeichen“ des Berner Schulverlags beispielsweise baut auf Geschichten aus den Religionen auf, was durch die Autor_innen damit begründet wird, dass sie es selbst als Kinder genossen, im Fach „Biblische Geschichte“ in die Erzählungen einzutauchen und diese eine nachhaltige Wirkung auf sie hatten (vgl. Gattiker, Grädel, Kiener & Mühlethaler, 2009, S. 2).

5 Rezeption durch die Schüler_innen

Die Analyse der sechs Interviews hat ergeben, dass einige Aspekte des Themas „Arche Noah“ von den Lernenden relativ einheitlich rezipiert wurden. Jedoch zeigten sich auch deutliche Unterschiede in der Rezeption der verschiedenen Schüler_innen. Die Unterschiede in der Rezeption können auf die religiöse oder nicht-religiöse Sozialisation der Schüler_innen zurückgeführt werden.

5.1 Einheitliche Rezeption

Alle interviewten Schüler_innen berichten, dass ihnen die Beschäftigung mit der Arche Noah gefällt, sie finden die Geschichte „cool“ und „spannend“. Weiter betonen die Schüler_innen die Dualität von Gut und Böse:

Und, ähm, aber cool habe ich es schon gefunden mit der Sintflut. Dass, ähm, dass die bösen Menschen jetzt mal weg sind. In dieser Geschichte. Und dass Noah überlebt hat mit seiner Familie. Das habe ich eigentlich auch noch mega cool gefunden.

Die Schüler_innen identifizieren zudem Noah als Vorbild; er sei „ein Lieber“ und „ein guter Mensch“. Das gewaltige Naturphänomen der Sintflut hinterlässt einen bleibenden Eindruck bei den Schüler_innen. Selbst bei denjenigen Schüler_innen, die Schwierigkeiten haben, die Geschichte ausführlich wiederzugeben. So antwortet Agan auf die Frage, was ihm besonders am Unterricht im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik“ gefalle: „Also mir gefällt beim Religion [sic] Kultur das mit der Arche Noah. Weil es so gespannt ist für mich. Ja“. Auf die Nachfrage, was so spannend daran sei, antwortet er: „Wenn, ähm, so zum Beispiel der Regen- so Sturm kommt oder so etwas“. Und wieso findet er das spannend? „Ähm, äh, ich weiss es eigentlich auch nicht. Es ist einfach so cool zu hören“. Ein anderes Element, das von mehreren Schüler_innen erwähnt wurde, ist die Taube. Dabei scheint vor allem die Dramaturgie des Aussendens der Taube, ihres Wiederkehrens mit einem Olivenzweig und ihr Wegbleiben nach einer weiteren Aussendung zu faszinieren. Julian, dessen Erstsprache Französisch ist, führt dazu aus:

Ähm, dann kam die Tau- s- die Taube und die, ähm, nahm Josef, ähm, w-, ähm, fliegte nach oben, kam wieder zurück. Nächste Tag machte das gleiche. Kommt er wieder zurück. Und dann werfte er wieder zurück und kam nicht mehr. Das heisst, es hat Land, und dann ist er am Berg gestockt geblieben.

Noémi formuliert anhand der Taube ein Argument in Bezug auf die Faktizität der Geschichte von der Arche Noah: „[...] zum Beispiel, wenn jetzt jemand sagt 'Nein, die Taube ist NICHT dabei gewesen'. Aber die Taube ist- ha- ganz sicher dabei gewesen. Wegen dem, ähm, Olivenzweig“. Die Interviewerin fragt nach: „Wie meinst du jetzt das? Mit dem Olivenzweig?“. „Also, sie hat einen Olivenzweig- hat sie abgebrochen. Und hat ihn nachher dem Noah zurückgebracht. Und deswegen tut man manchmal auch Olivenzweige an den Taufen bringen“.

Auf die Frage nach der Faktizität der Geschichte wollte die Lehrperson nicht eingehen. Bei der Einführung der Geschichte von der Arche Noah in der zweiten Unterrichtslektion meldete sich ein Junge mit der Frage: „Ist diese Geschichte echt?“. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass das Unterrichtssetting nicht auf Fragen der Schüler_innen ausgerichtet war. Die Lehrerin antwortete ohne zu zögern: „Das spielt im Moment überhaupt keine Rolle.“ Die Faktizität der Geschichte wird von den Schüler_innen in den Interviews entsprechend auch nicht in Zweifel gezogen. Agan äussert in diesem Zusammenhang sogar: „Geschichten sind immer wahr“.

Einheitlich rezipiert werden von den Schüler_innen also die klare Trennung von Gut und Böse, die damit zusammenhängende Identifikation mit Noah sowie die Naturgewalt und die Dramaturgie der Geschichte. Auch dass die Geschichte für die Schüler_innen so überzeugend ist, dass sie die Faktizität nicht in Frage stellen, ist auffällig. Die interviewten Schüler_innen äussern sich in keiner Weise kritisch oder ablehnend gegenüber der Geschichte. Auch sonstige Distanzierungen vom Unterrichtsinhalt fanden nicht statt.

5.2 Unterschiede in der Rezeption

Die in der Analyse festgestellten Unterschiede in der Rezeption des narrativen Unterrichts sind insbesondere von der familiären oder kirchlichen Sozialisation der Schüler_innen abhängig. Schüler_innen ohne christliche Sozialisation können die Geschichte lediglich bruchstückhaft nacherzählen. Das hängt wohl auch mit der didaktischen Strukturierung der Unterrichtsreihe zusammen, die stark auf dem Vorwissen der Schüler_innen aufbaut. Die Lernenden wurden zu Beginn gefragt, was sie bereits über die Geschichte wissen. Einige Schüler_innen nannten verschiedene Begriffe, die für die Erzählung zentral sind: die Arche, die Sintflut, Noah und die Taube.

Die bereits mit der Geschichte vertrauten Schüler_innen hatten so die Möglichkeit, ihr Vorwissen zu aktivieren und den Unterrichtsinhalt auf bereits Bekanntes aufzubauen. Diejenigen Schüler_innen, die die Geschichte noch nie gehört hatten, konnten jedoch nicht an Vorwissen anknüpfen. Dementsprechend gelang die Nacherzählung der Geschichte gut, wenn sie den Schüler_innen bereits bekannt war. Dies war bei den befragten Schüler_innen nur der Fall, wenn sie familiär oder im konfessionellen Unterricht christlich sozialisiert waren. Schüler_innen ohne christliche Sozialisation fiel die Nacherzählung der Geschichte schwerer. Liam ist konfessionslos und kannte die Geschichte von der Arche Noah vor ihrer Behandlung im Unterricht noch nicht. Seit der Unterrichtseinheit zur Arche Noah weiss Liam, dass sein Spielzeug-Schiff mit den vielen Tieren die Arche Noah darstellt. Bisher hat er nach eigener Aussage einfach mit einem Schiff mit Tieren gespielt. Auf die Frage, was ihm am Unterricht zum Thema Religion gefalle, äussert Liam: „Was mir gefällt, ist, ähm, die Geschichte von Noah und am Bild von Noahs Schiff malen. Und- ja, ähm, neue Sachen lernen“. Auf die Nachfrage, was er gelernt habe von der Geschichte, sagt er zögerlich: „Ähm, (.) dass er ein Lieber ist. Und (.) Tiere beschützt. Ähm, und ein Schiff hat“. Von einem Gott erzählt Liam erst auf Nachfrage der Interviewerin. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass für ihn die Rede von einem Gott nicht selbstverständlich ist. Der Input der Interviewerin, die nach der Rolle eines Gottes in der Geschichte fragt, regt Liam dazu an, die biblische Geschichte ausführlicher zu erzählen:

Ah, ja. Der Gott hat gesagt, ähm, gesagt, es gibt eine Sintflut. Dann hat Noah alle gewarnt und dann hat er, äh, hat er gesagt, der Gott, er solle eine Arche bauen. Dann hat er eine Arche gebaut. Nach der Sintflut hat der Gott (.) hat der Gott, ähm, ein Zeichen gegeben, den Regenbogen, dass es nie mehr auf der Welt eine Sintflut geben wird.

Man beachte, dass Liam einerseits den bestimmten Artikel vor „Gott“ setzt, was christlich sozialisierte Schüler_innen und Erwachsene in der Alltagssprache gewöhnlich nicht machen, und andererseits vor jeder Beschreibung einer Tätigkeit des Gottes stockt. Liam ist es offensichtlich nicht vertraut, einen Gott als handelndes Subjekt zu setzen. Ganz im Gegensatz dazu scheint für Lena, die in ihrer Freizeit den reformierten Religionsunterricht besucht, die Rede von einem Gott eine gewisse Selbstverständlichkeit darzustellen. Die Geschichte von der Arche Noah regt sie dazu an, eine theologische Frage zu stellen: Sie findet es seltsam, dass „Gott“ zu Noah spricht: „Das habe ich irgendwie ein bisschen komisch gefunden, weil mit Gott tut man ja nicht- nicht gerade so direkt zusammen sprechen, also reden“.

Bei denjenigen Schüler_innen, die einen konfessionellen Unterricht besuchen, fällt zudem auf, dass sie sich bereitwillig auf den narrativen Unterricht zur Arche Noah einlassen und ihn kaum vom konfessionellen Religionsunterricht unterscheiden können. Noémi erzählt spontan, dass „Religionen, Kulturen, Ethik“ ihr Lieblingsfach sei. Dies erklärt sie folgendermassen:

Irgendwie, so- also dort musst du nicht so rechnen. Und dort gibt es eben so Geschichten. Und dann kann man dort durch die Geschichten hindurch- kann man dann dort so ein bisschen Sachen lernen. Und irgendwie sonst, ähm, muss man so rechnen und so. Und irgendwie- dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen.

Auf die Nachfrage, was man zum Beispiel aus Geschichten lerne, antwortet sie:

Zum Beispiel, ich glaube vorher bei der Arche Noah, dort hat man so ein bisschen leicht mit einem Thema angefangen und nachher ist man so richtig vertieft in die Geschichte, so ein bisschen drin gewesen. Als erstes hat man da so die Bilder angeschaut und nachher hat man dann so angefangen zu lernen.

Noémi ist bereit, sich in die biblische Geschichte zu vertiefen. Sie kann nicht erklären, was sie konkret aus der Beschäftigung mit der Geschichte lernt. Das Vertiefen selbst ist das Ziel des Lernens. Sie kennt die Geschichte von der Arche Noah schon von zu Hause und aus dem katholischen Religionsunterricht: „Und das ist aber noch im zweiten Unti [Religionsunterricht] gewesen. Und jetzt- jetzt kenne ich sie einfach dann noch besser“. Noémi kann also im schulischen Unterricht zur Arche Noah nahtlos daran anschliessen, was sie zu Hause und im katholischen Religionsunterricht über die Arche Noah gelernt hat. Sie hat durch den schulischen Unterricht zu demselben Thema keine neuen Einsichten gewonnen. Auch Lena, die den reformierten Religionsunterricht besucht, sieht Parallelen zwischen dem konfessionellen und dem schulischen Unterricht zum Thema Religion. Auf die Frage der Interviewerin, ob der konfessionelle Religionsunterricht ein bisschen ähnlich wie der Unterricht in der Schule sei, antwortet sie: „An einigen Tagen ist es ein bisschen ähnlich, aber an einigen Tagen ist es auch mega anders“. Die Interviewerin will wissen, was anders ist. „Also wir tun halt nicht so über andere Christentüm- also, nicht über andere (.) // Interviewerin: Religionen? // Religionen reden“. Lena definiert den narrativen Unterricht zum Thema Religion als dem konfessionellen Unterricht ähnlich. Eine Unterrichtsreihe, in der Judentum, Christentum und Islam verglichen wurde, kann sie hingegen gut vom konfessionellen Religionsunterricht abgrenzen.

Die Unterschiede in der Rezeption der narrativen Religionsvermittlung zeigen sich also vor allem darin, dass es den nicht christlich sozialisierten Schüler_innen schwerer fällt, sich auf die die Geschichte der Arche Noah einzulassen und sie nachzuerzählen als christlich sozialisierten Schüler_innen. Ausserdem können Schüler_innen, die in ihrer Freizeit einen konfessionellen Unterricht besuchen, diesen kaum vom narrativen Religionsunterricht in der Schule unterscheiden.

6 Bezüge zum Lehrplan 21

Anders als in meiner Dissertation möchte ich in diesem Aufsatz der Frage nachgehen, welche Inhalte und Handlungsaspekte, die von den interviewten Schüler_innen genannt wurden, auch in den Vorgaben des Lehrplans 21 erwähnt sind.

Im Lehrplan 21 ist das Thema Religion hauptsächlich im Kompetenzbereich „Religionen und Weltansichten begegnen“ als Teil des Fachbereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ zu finden. Die Aussagen der von mir interviewten Schüler_innen lassen sich mit zwei im Lehrplan formulierten Kompetenzen abgleichen, die für die 3. Klasse relevant sind: Einerseits sollen die Lernenden religiöse Spuren im Alltag erkennen können: „Die Schüler_innen können in Bildern religiöse Gestalten und Motive identifizieren und beschreiben (z. B. Barmherziger Samariter, Arche Noah, Leben Jesu)“ (D-EDK, 2016). Das Beispiel von Liam, der nach der Unterrichtsreihe weiss, dass sein Spielzeug-Schiff mit den Tieren die Arche Noah darstellt, zeigt eindrücklich, dass diese Kompetenz von ihm erworben wurde. Dies scheint jedoch seine eigene Transferleistung zu sein, da die Lehrperson dieses Lernen nicht angeleitet hat, indem sie zum Beispiel Spielzeug im Unterricht thematisiert hätte. Andererseits gibt der Lehrplan 21 für die Kompetenz „können Inhalt, Sprachform und Gebrauch religiöser Texte erläutern“ folgende Kompetenzstufe vor, die in der beobachteten Unterrichtsreihe bearbeitet wurde: „Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen (NMG.12.2.a)“ (D-EDK, 2016). Diese Kompetenzstufe wurde von den Schüler_innen in unterschiedlicher Qualität erreicht.

Der Fachbereichslehrplan NMG des Lehrplans 21 stellt ausserdem vier Handlungsaspekte – „Die Welt wahrnehmen“, „Sich die Welt erschliessen“, „Sich in der Welt orientieren“, „In der Welt handeln“ – als für den Lernprozess grundlegend voraus und listet verschiedene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auf, die Ausformulierungen für die vier Handlungsaspekte darstellen (D-EDK, 2016). Dem Handlungsaspekt „Sich in der Welt orientieren“ kann die Kompetenz der Schüler_innen, sich an der religiösen Geschichte zu „orientieren“, zugeordnet werden, da sie Noah als Vorbild identifizieren. In Bezug auf den Handlungsaspekt „Die Welt wahrnehmen“ können die Interviews dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler_innen über die Geschichte „staunen“ und sie „auf sich wirken lassen“.

Einige von den interviewten Schüler_innen geäusserten Inhalte und Handlungsaspekte entsprechen also Kompetenzen, die durch den Lehrplan 21 angestrebt werden. Der beobachtete Unterricht scheint diese Kompetenzen erfolgreich gefördert zu haben.

7 Religiöse und religionskundliche Kompetenzen

Die Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen ist grundlegend, um entscheiden zu können, welche Kompetenzen in einem staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht angestrebt werden sollen. In diesem Kapitel führe ich eine Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen ein und kläre anschliessend, welche der von den Schüler_innen im untersuchten narrativen Unterricht zum Thema „Arche Noah“ erreichten Lerneffekte als religiöse und welche als religionskundliche Kompetenzen eingeordnet werden können.

Religiöse und religionskundliche Kompetenzen können danach unterschieden werden, inwiefern sie Partizipation an Religion bedeuten. Frank hat in ihrer Forschung zum schulischen Religionsunterricht (Frank, 2010; 2015) beschrieben, welche Art von Partizipation die vier von ihr identifizierten Vermittlungstypen von Religion von den Schüler_innen verlangen: Der narrative, der dogmatische und der lebenskundliche Typus fordern von den Schüler_innen die Teilhabe an der vermittelten Religion. Diese Arten der Vermittlung eines religiösen Gegenstandes können

somit als religiöse Vermittlung beschrieben werden. Im narrativen Vermittlungstypus werden die Schüler_innen gemäss Frank (2015, S. 50) eingeladen, an der vermittelten Religion zu partizipieren. In der Analyse der Interviews mit Schüler_innen, die einen solchen narrativen Unterricht zum Thema Religion besucht haben, kann festgestellt werden, dass die interviewten Schüler_innen diese Einladung grundsätzlich annehmen. Im Unterschied dazu leitet die religionskundliche Vermittlung nicht zur Partizipation an der vermittelten Religion an. Von den Schüler_innen wird lediglich eine Teilhabe am schulischen Unterricht gefordert; sie sollen aus der Perspektive von Beobachter_innen an Religion partizipieren.

Im Anschluss an Franks Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung auf Seite der Vermittlung von Religion könnte die Unterscheidung von Gegenstand und Handlungsaspekt der Kompetenz hilfreich sein, um religiöse von religionskundlichen Kompetenzen zu unterscheiden: Religionskundliche Kompetenzen beinhalten demnach Handlungsaspekte, die eine Distanz zum religiösen Gegenstand anzeigen oder herstellen, während religiöse Kompetenzen dadurch gekennzeichnet sind, dass die Handlungsaspekte Identifikation mit dem religiösen Gegenstand aufbauen. Im Folgenden wird versucht, die von den Schüler_innen erreichten Lerneffekte mithilfe dieser Unterscheidung als religionskundliche oder religiöse Kompetenzen zu bestimmen: Die Kompetenz von Liam, sein Spielzeug-Schiff als Arche Noah zu beschreiben, stellt ein alltagsnahes deklaratives Wissen dar, das keine Partizipation an der vermittelten Religion fordert. Wenn Liam aber Noah als einen „Lieben“ und „guten Mann“ identifiziert, partizipiert er an der vermittelten Religion, indem er den kollektiven Geltungsanspruch der Geschichte akzeptiert. Zu dieser Rezeption wird Liam durch die narrative Rahmung eingeladen. Die Handlungsaspekte „staunen“ und „auf sich wirken lassen“ schaffen keinerlei Distanz zum religiösen Gegenstand; Distanz zum religiösen Gegenstand wird dadurch im Gegenteil aufgelöst. Der Handlungsaspekt „nacherzählen“ stellt ebenfalls keine Distanz zum Gegenstand der Nacherzählung her. Die Kompetenz, die biblische Geschichte der Arche Noah nachzuerzählen, ist somit als religiöse Kompetenz zu werten. Das Nacherzählen einer religiösen Geschichte kann als Reproduktion eines religiösen Wissens bestimmt werden. Es stellt sich also die Frage, ob die Tradierung von Geschichten religiöser Gemeinschaften als religiöse Praxis einzuordnen ist. Fragen zu stellen ist mit Sicherheit eine wichtige Denk-, Arbeits- und Handlungsweise des natur- und sozialwissenschaftlichen Lernens. Das Stellen der theologischen Frage von Lena entspricht aber einer Partizipation an Religion, da eine theologische Frage aus einer Perspektive gestellt wird, die von einer religiösen Wahrheit ausgeht. Im Gegensatz dazu wäre das Stellen einer Frage, die Distanz zum religiösen Gegenstand anzeigt oder herstellt, als Ausdruck einer religionskundlichen Kompetenz zu werten. Letztendlich zeigt sich auch darin, dass die Schüler_innen die Faktizität der Geschichte nicht in Frage stellen, dass sie sich nicht von der religiösen Geschichte distanzieren oder sich mit ihr identifizieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Schüler_innen im untersuchten Alter grundsätzlich mit dem religiösen Gegenstand identifizieren oder sich nicht von ihm distanzieren, wenn im Unterricht keine religionskundliche Rahmung dieses religiösen Gegenstandes vorgenommen wird. Diese fehlende Rahmung der religiösen Geschichte führt dazu, dass sich die Schüler_innen religiöse Kompetenzen aneignen. Wenn folglich im Unterricht zum Thema Religion kein Erwerb von religiösen Kompetenzen angestrebt wird, sollte darauf verzichtet werden, Handlungsaspekte, die keine Distanz anzeigen oder herstellen, auf einen religiösen Gegenstand zu beziehen. Eine religionskundliche Rahmung könnte demgegenüber bewusst Handlungsaspekte fördern, die Distanz zum religiösen Gegenstand einnehmen und somit religionskundliche Kompetenzen erarbeiten. So könnten zum Beispiel Handlungsaspekte wie „einordnen“, „unterscheiden“ oder „begründen“ Distanz zum Gegenstand schaffen.

8 Schluss

Die nach dem Besuch des narrativen Unterrichts zum Thema Religion interviewten Schüler_innen berichten, dass ihnen die Beschäftigung mit der Geschichte über die Arche Noah Freude bereitet. Sie staunen über die Geschichte, sie können sie nacherzählen, sie identifizieren Noah als Vorbild, stellen theologische Fragen im Zusammenhang mit der Geschichte und sind von der Faktizität der Geschichte überzeugt. Es wurde argumentiert, dass die in den Aussagen der Schüler_innen genannten Lerneffekte als religiöse Kompetenzen gefasst werden können, da sie eine Partizipation an der vermittelten Religion verlangen.

Die narrative Vermittlung von Religion im obligatorischen schulischen Unterricht scheint problematisch, da die erzeugte Partizipation an Religion als Unterweisung in einer Religion angesehen werden kann und somit weder mit den grundsätzlichen Überlegungen des Lehrplan 21 zum Thema Religion noch mit der im Artikel 15 der Bundesverfassung formulierten negativen Religionsfreiheit vereinbar ist.

Im konfessionellen Unterricht ist die narrative Religionsvermittlung hingegen traditionell verankert; in der Religionspädagogik wird die Wirksamkeit des Erzählens im Religionsunterricht geschätzt (vgl. Gennerich, 2012). Aufgrund der Aussagen von Schüler_innen, die den konfessionellen Unterricht besuchen, lässt sich vermuten, dass sie im konfessionellen Unterricht an das Erzählen als didaktisches Element gewöhnt sind, weshalb sie Schwierigkeiten haben, den schulischen narrativen Unterricht zum Thema Religion vom konfessionellen Unterricht ihrer Religionsgemeinschaft zu unterscheiden.

Empirische Untersuchungen (vgl. Landert, Brägger & Frank, 2012; Frank, 2015) zeigen, dass sich Schüler_innen der Sekundarstufe im Unterschied zu Primarschüler_innen von religiösen Gegenständen distanzieren, wenn diese narrativ vermittelt werden. Für Lernende im von mir untersuchten Alter scheint es bei einer narrativen Vermittlung aber schwierig zu sein, sich von religiösen Inhalten zu distanzieren. Aufgrund dieser fehlenden Distanzierungsmöglichkeiten von jüngeren Schüler_innen ist die Erforschung ihrer spezifischen Perspektive besonders wichtig, um einer möglichen religiösen Vereinnahmung entgegenzuwirken und damit den Auftrag an den staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion angemessen zu erfüllen.



Über die Autorin

Maria Bänziger hat in Bern Religionswissenschaft, Philosophie und evangelische Theologie studiert und ist ausgebildete Gymnasiallehrperson für Religion und Philosophie sowie Primarlehrperson. Sie arbeitet als Primarlehrerin und doktoriert am religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. maria.baenziger@uzh.ch

Literatur

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt: IKO.
- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin: de Gruyter.
- Bietenhard, S.; Helbling, D. & Schmid, K. (Hg.) (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), 8–25.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Am 14. August 2021 bezogen von https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), 43–61.
- Franken, L. & Loobuyck, P. (Hg.) (2011). *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann.

- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2009). *HimmelsZeichen. Geschichten aus den Religionen. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer. Ab Kindergarten bis 3. Schuljahr*. Bern: Schulverlag.
- Gennerich, C. (2012). Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11(1), 226–247. Am 14. August 2021 bezogen von <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/14.pdf>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hartnack, F. (Hg.) (2019). *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. (Hg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Helbling, D.; Kropač, U.; Jakobs, M. & Leimgruber, S. (Hg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: TVZ.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen* 55(2/3), 123–150.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. Am 14. August 2021 bezogen von <https://edudoc.ch/record/86396?ln=de>
- Kenngott, E.-M.; Englert, R. & Knauth, Th. (Hg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kenngott, E.-M. & Kuld, L. (Hg.) (2012). *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*. Münster: LIT.
- Landert, C.; Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 14. August 2021 bezogen von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/bildungsdirektion/gs/bildungsrat/beschluesse/2013/brb_42_schlussbericht_evaluation_religion_und_kultur_teil_i_bericht.pdf
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2012). *Blickpunkt 1 - Religion und Kultur. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg: de Gruyter.
- Rota, A. & Bleisch Bouzar, P. (2017). Representations and concepts of a professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. *British Journal for Religious Education* 39(1), 75–92.
- Schmid, K. (2011). *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs*. Bern: hep.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, Th. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum für qualitative Sozialforschung* 1(1). Am 14. August 2021 bezogen von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Indiens heilige Kühe – Methodische Überlegungen zur Ausbildung von Lehrpersonen im Schulfach „Religionen, Kulturen, Ethik“ des Kantons Zürich und zum Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“

Johannes Beltz

Dieser Aufsatz geht am Beispiel der „heiligen Kühe“ der Frage nach, wie religiöse Traditionen differenziert in der Lehrerausbildung und im Klassenzimmer besprochen werden können. Der Fokus liegt dabei auf der Vermittlung des Hinduismus im Schulfach „Religion, Kulturen, Ethik“ im Kanton Zürich. Ausgehend von den Begriffen „Religion“ und „Hinduismus“ wird deutlich, dass das Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“ auf einem (überholten) essentialistischen Religionsverständnis aufbaut. Der Aufsatz argumentiert, dass das Ziel des Schulunterrichts nicht die Vermittlung eines normativen, vermeintlich kohärenten Zeichensystems sein sollte, sondern das Erkennen von dynamischen Austauschprozessen und Interaktionen zwischen Zeichen, Symbolen, Individuen und Gruppen (Bochinger & Frank, 2015). Die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen, aber auch fachwissenschaftlichen Fachdisziplinen wie die Religionswissenschaften könnten hier als wichtiges Korrektiv agieren indem sie Differenzierungs- und Diversifizierungsprozesse von religiösen Tradition in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen.

Using the example of “sacred cows”, this essay examines how religious traditions can be discussed in a differentiated manner in teacher training and in the classroom. The focus is on teaching Hinduism in the school subject “Religion, Cultures, Ethics” in the Canton of Zurich. Based on the terms “religion” and “Hinduism”, it becomes clear that the teaching material “Focus 3 - Religion and Culture” is based on an (outdated) essentialist understanding of religion. The article argues that the goal of school lessons should not be to convey a normative, supposedly coherent system of signs, but rather to recognise dynamic exchange processes and interactions between signs, symbols, individuals and groups (Bochinger and Frank, 2015). University teacher training, and also disciplines such as religious studies, could act as an important corrective here by placing differentiation and diversification processes of religious tradition at the centre of the teaching.

A l'exemple des « vaches sacrées », cet article examine la façon dont les traditions religieuses peuvent être abordées de manière différenciée en formation des enseignant·e·s et dans les classes. L'accent est mis sur l'enseignement de l'hindouisme dans le cadre de la discipline scolaire « Religion, cultures, éthique » du canton de Zurich. En partant des notions de « religion » et d'« hindouisme », il apparaît clairement que le manuel « Blickpunkt 3 - Religion und Kultur » se base sur une compréhension essentialiste (et dépassée) de la religion. L'article soutient que l'objectif de l'enseignement scolaire ne devrait pas être la transmission d'un système de signes normatif et prétendument cohérent, mais la reconnaissance des processus d'échange dynamiques et des interactions existant entre les signes, les symboles, les individus et les groupes (Bochinger & Frank, 2015). La formation universitaire des enseignant·e·s, mais aussi les disciplines spécialisées telles que les sciences des religions, pourraient agir ici comme un correctif important en plaçant les processus de différenciation et de diversification à l'œuvre dans les traditions religieuses au centre de l'enseignement.

1 Einleitung

Um das 2005 lancierte Schulfach „Religion und Kultur“ in den Volksschulen unterrichten zu können, musste der Kanton Zürich zunächst Lehrer_innen ausbilden. Für die Fachausbildung zukünftiger Lehrkräfte vereinbarte die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) eine Zusammenarbeit mit der Universität Zürich (UZH)¹. Wie auch in anderen Fächern durchaus üblich, blieb die Fachdidaktik in den Händen der PHZH, während die fachwissenschaftliche Ausbildung von der UZH übernommen wurde, in diesem Fall vom damaligen Religionswissenschaftlichen Institut der Theologischen Fakultät. Dort unterrichteten wechselnde Dozent_innen mit unterschiedlichen Profilen einzelne Module zu den religiösen Traditionen in jährlich vergebenen Lehraufträgen. Die Lehrmittelentwicklung hingegen lag und blieb jedoch ganz in der Kompetenz der PHZH und wurde seitens der Religionswissenschaft zwar kritisch beobachtet, aber aus Sicht des Autors inhaltlich ungenügend begleitet.

Die universitäre fachwissenschaftliche Lehrerbildung orientierte sich an dem von der kantonalen Bildungsdirektion verabschiedeten Lehrplan, der einen religionskundlichen (keinen konfessionellen) Unterricht der fünf grossen Weltreligionen, Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus vorsah. Zwar wurde das Weltreligionenkonzept in den letzten Jahrzehnten als eurozentristisch, christlich-hegemonial und sogar kolonialistisch kritisiert (Alberts, 2019; Cotter & Robertson, 2016), doch blieb es bis heute bei diesem Leitgedanken. Während also die Referenzwissenschaften (z. B. Religionswissenschaft, Soziologie, Kulturanthropologie oder Indologie) seit Jahrzehnten Konzepte wie Weltreligion und Hinduismus dekonstruierten, blieb das Lehrmittel der PHZH von diesen Debatten weitestgehend unberührt.

2 Die umstrittenen Konzepte „Religion“ und „Hinduismus“

Im Kontrast zur Position der Bildungsdirektion wurde in den Religions- und Asienwissenschaften der letzten drei Jahrzehnten immer wieder diskutiert, ob der Hinduismus überhaupt eine Religion sei, ein Sammelbegriff für verschiedene Religionen oder gar ein orientalistisches Konstrukt, also eine Erfindung des Westens. Diese Debatte kann hier nur skizziert, nicht aber im Detail abgebildet werden (siehe dazu u. a. Inden 1990; Sontheimer & Kulke, 1991; Dubuisson, 1998; Haussig, 1999; King, 1999; Hock, 2002; Malinar, 2009a; Bloch, Keppens & Hegde, 2011; Hirst & Zavos, 2011).

2.1 Die akademische Forschung

Ein häufiger Ausgangspunkt der Debatte bildete die Tatsache, dass der Hinduismus eine Fremdbezeichnung, ein Sammelbegriff für diverse Traditionen aus einer Aussenperspektive sei und sich erst im 19. Jahrhundert herausgebildet habe. Man argumentierte, dass es nicht den einen statischen Hinduismus, sondern im Grunde viele Hinduismen gäbe. Ein zu eng gefasster Begriff würde die Diversität der vielen Traditionen nicht abbilden. Neuere Einführungen in den Hinduismus (u. a. Malinar, 2009a) verwenden deshalb eine polythetische Definition des Hinduismus. In Anlehnung an die sprachphilosophischen Überlegungen Wittgensteins ist es eine Familienähnlichkeit, die die verschiedenen hinduistischen Traditionen verbindet (Eichinger Ferro-Luzzi, 1991). Wie in einer Familie teilen sie einen gemeinsamen Ursprung und ähneln sich alle irgendwie. Es gibt aber kein Merkmal, das sie alle gleichermassen teilen.

Es liesse sich hier die Frage anschliessen, ob diese Einschätzung nicht für alle Religionen gilt und daher in der Lehrerbildung einen festen Platz einnehmen könnte. Aus einer kultur- bzw. religionswissenschaftlichen Perspektive liessen sich Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus und Hinduismus durchaus polythetisch beschreiben. Die Antwort auf diese Frage geht über diesen Aufsatz hinaus und muss daher ausbleiben. Stattdessen folgt ein Blick auf das Zürcher Sekundarstufenlehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“.

2.2 Das Zürcher Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“

Es ist erstaunlich, dass die oben skizzierte kritische Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff im Lehrmittel der Sekundarstufe 1 nicht entsprechend abgebildet ist. Im unterstützenden Begleitmaterial zum Lehrbuch räumen die Herausgeber zwar eingangs ein, dass „die westliche Beschäftigung mit dem Hinduismus zu einiger Verwirrung darüber geführt“ habe, „wie man diese Religion einordnen und beschreiben soll“ (Pfeiffer & Schmidt, 2019, S. 104).

¹ An dieser Stelle sei noch einmal allen ehemaligen Mitstreiter_innen an der PHZH/UZH, vor allem Katharina Frank, Johannes Rudolf Kilchsperger und Christoph Uehlinger für ihre langjährige Unterstützung gedankt. Ein besonderer Dank geht an Urs Schellenberg sowie an die beiden Gutachter_innen für die wichtigen Korrekturen und Anmerkungen zum vorliegenden Text. Letztendlich sei auch allen Student_innen gedankt, die den Autor in den letzten 15 Jahren mit ihren Fragen zum stetigen Nachdenken angeregt und Handeln aufgefordert haben.

Es „scheine“, dass viele der Merkmale, die man im Westen mit Religion verbinde, so im Hinduismus nicht vorkommen würden. Man wies auch darauf hin, dass der Begriff „Hinduismus“ erst im 19. Jahrhundert geprägt worden sei und in den klassischen Texten gar nicht vorkomme. Aber das mache eigentlich nichts, meinten die Herausgeber. Denn es bedeute ja nicht, dass „man den Begriff Hinduismus vermeiden sollte“. Im Gegenteil, heute würden sich viele Hindus „als Anhänger einer Religion mit diesem Namen“ verstehen, „obwohl sie unterschiedliche Lehren befolgen oder verschiedene Götter und Göttinnen verehren“ (Pfeiffer & Schmidt, 2019, S. 104).

Das „Definitionsproblem“ wird hier als westliche akademische Verwirrung abgetan, bei dem die Schubladen weder mit den Sortierkriterien noch den Etiketten übereinstimmen. Grundlegende Fragestellungen zum Religionskonzept oder zur Entstehung des Wortes Hinduismus bleiben unerwähnt. Im Gegenteil, das Lehrmittel geht von einer Kontinuität des Hinduismus aus, der sich kaum auf seinem Weg in die Schweiz verändert hat. Anders formuliert, es gibt also einen normativen Hinduismus, der mehr oder weniger ungebrochen seit Jahrtausenden bis heute existiert. Das Begleitmaterial suggeriert zudem, dass der Hinduismus aufgrund der vielen Götter eine polytheistische Religion sei, die man mit wegen der Heiligenverehrung mit dem Katholizismus vergleichen könne (Pfeiffer & Schmidt, 2019, S. 106). Die affirmative Interpretation als polytheistische Religion funktioniert zwar in einem christlich theologischen Referenzrahmen als konstruiertes Gegenüber zum Monotheismus, hält aber keiner ernsthaften Expertendiskussion stand (Hirst & Zavos, 2011, S. 27–28).

Hier sei auch noch darauf hingewiesen, dass das Lehrbuch sich bemüht, ein möglichst „positives“ Bild des Hinduismus zu vermitteln. Der Hinduismus sei eine Religion mit vielen bunten Facetten (Yoga, Spiritualität und Kunst) und sympathischen Menschen. Das Klassenmaterial thematisiert zwar die Zwangsheirat unter Tamilinnen in der Schweiz (Pfeiffer & Schmid, 2021, KM 142.1–2). Hinweise auf religiösen Fundamentalismus, die Ermordung Gandhis durch nationalistische Hindus oder die Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer Kastenzugehörigkeit findet man allerdings so wenig, wie die Rolle der Frau in Indien kritisch diskutiert wird. Der Grundtenor des Lehrmittels ist, dass *der* (!) Hinduismus eine Weltreligion sei, die sich durch Respekt und Toleranz auszeichnet (Pfeiffer & Schmidt, 2018, S. 141).

2.3 Hinduistische Selbstaussagen und Grenzziehungen

Das Zürcher Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“ legt den Fokus auf die Lebenswelten der Schüler_innen, also auf Begegnungen und Gespräche mit Hindus aus dem Kanton Zürich. Allerdings bleiben die Beobachtungen und Selbstaussagen der Religionsvertreter_innen weitestgehend unkommentiert. Hier setzt meine zweite Ergänzung bzw. Korrektur des Lehrmittels an. Denn religiöse Selbstaussagen sollten nicht nur in der universitären Ausbildung, sondern auch im Klassenzimmer kritisch analysiert werden. Es gilt, Gesprächssituationen, Akteur_innen und rhetorische Figuren zu erkennen, so dass individuelle persönliche Meinungen von standardisierten Diskursen unterschieden werden können.

Der heute vorherrschende emische Diskurs über den Hinduismus geht in seinen Ursprüngen auf das 19. Jahrhundert zurück. Im Zuge der Kolonisierung und Auseinandersetzung mit dem Westen, besonders mit der britischen Kolonialmacht, erfanden führende Hindus einen neuen und reformierten Hinduismus. Gleichzeitig lehnten sie ab, ihn als eine Religion nach dem Vorbild des Christentums zu bezeichnen. Vertreter_innen des so genannten Neo-Hinduismus wie Dayananda Saraswati (1824–1883) argumentierten, dass der Hinduismus eine Lebensart, aber keine Religion im westlichen Sinne sei. Er sei seinem Wesen nach nicht mit dem Judentum, Christentum oder Islam vergleichbar (Foppa, 2015, Absatz 54). Dieses Argument hat an seiner Wirkung und Aktualität nicht verloren. Der in Indien heute weithin bekannte Politiker und Publizist Shashi Tharoor formulierte: „Es gibt keine Entsprechung im Hinduismus für eine der (abrahamitischen) Glaubensrichtungen. Es gibt einfach keine verbindlichen Vorgaben um Hindu zu sein. Nicht einmal den Glauben an Gott“ (Tharoor, 2018, S. 4). In dieser Selbstdarstellung taucht weiterhin der Hinweis auf, dass man den genuin indischen Begriff Dharma auf keinen Fall mit Religion gleichsetzen dürfe.² So erklärte die Journalistin Prathama Bannerjee vor dem Hintergrund des erstarkten Hindu-Nationalismus wieder einmal, dass es einen fundamentalen Unterschied zwischen diesen beiden Konzepten gäbe: „Indien war ein Land des Dharmas, aber die Europäer reduzierten es auf den Hinduismus und den Islam. Und wir akzeptierten das. Der Hinduismus ist (aber) eine moderne Erfindung der Kolonialmächte, die die Weltkarte nach Religionen einteilten. Hinduismus, Islam und Konfuzianismus wurden jeweils als Spiegelbild zum Christentum konstruiert“ (Bannerjee, 28. Dezember 2019). Als besondere Pointe verwies sie auf das Paradox, dass der heutige Hindu-Nationalismus sich auf den westlichen Religionsbegriff stütze und nicht auf den indigenen, indischen Dharma-Begriff.

² Dharma ist eigentlich das, „was zusammenhält“, Gesetz, Naturgesetze, Religion, Moral, Ethik. Der Dharma evoziert sowohl persönliche Pflichten, je nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, als auch kosmische und weltgesetzliche Implikationen (Haussig, 1999, S 78–98; Hacker, 1958; 1965).

Der Gedanke, dass der Hinduismus mit keiner exklusiven Lehre vergleichbar sei, wurde zu einem Kerngedanken des Neo-Hinduismus (so schon Hacker, 1958). Er ist bis heute fester Bestandteil der Selbstwahrnehmung nicht nur indischer Hindus, sondern auch der Diaspora-Gemeinschaften. In einem Gespräch mit einem jungen Tamilen aus Schaffhausen erklärte dieser mir:

Wenn man mich fragt, was das Spezielle am Hinduismus ist, würde ich sagen, dass es bei uns keine Vorschriften gibt. Niemand sagt: Du musst das so oder so machen. Du kannst das machen, was für dich das Richtige ist. Wenn es Zwänge gibt, dann kommt nichts mehr von Herzen. Du musst nicht jeden Tag in den Tempel gehen oder zu Gott beten. Was du möchtest, das darfst du machen. So habe ich auch ein Bild von der heiligen Maria in meinem Schrein zu Hause. Dort steht sie neben den Bildern von Ganesha, Durga und Murugan. Denn ich habe Maria als mütterliche Gottheit sehr gern.

Wie ein roter Faden zieht sich dieses Argument durch Texte, Bücher, und Interviews. Der Hinduismus sei eine Lebensart und keine Religion mit Regeln. In einem anderen Interview erklärte mir ein schon älterer indischer Geschäftsmann in Zürich:

Als Hindus zwingen wir niemanden zu etwas. Wir sagen nicht: Ich glaube daran, also musst du auch daran glauben. So geht das nicht. Wenn jemand an Krishna glaubt, ist das in Ordnung. Glaubt jemand an die Muttergöttin, ist das auch in Ordnung. Wir wissen, dass am Ende alle Wege zu Gott führen.

Beide Interviews machen deutlich, wie sehr das Fehlen von verbindlichen Vorgaben und die interne Pluralität den Hinduismus in den Augen der Hindus einzigartig macht (Beltz, 2004; 2005b).

Ein Blick in den sozialen Alltag vieler Hindus zeigt oft ein anderes Bild: Viele Hindus sind (nicht nur in Indien, sondern auch in der Schweiz) Regeln und Zwängen unterworfen, wenn es z. B. um Essensgewohnheiten, Reinheitsgebote, Heirat oder Ausübung von Ritualen geht. Schaut man genauer hin, so gehören auch religiös motivierte Konflikte und Gewalt zum Hinduismus. Die oben skizzierten Selbstaussagen besitzen also eine rhetorische Qualität. Begriffe wie „Toleranz“, „Pluralität“, „Friedfertigkeit“, „Universalität“ und „Diversität“ sind Tropen eines Diskurses, der die Einzigartigkeit (und implizit damit auch Überlegenheit) des Hinduismus gegenüber allen anderen Religionen unterstreicht. Anders gesagt, kollektive Identität wird hier durch Alterität konstruiert.

2.4 Erstes Ergebnis: Begriffe analysieren und Diskurse erkennen

Für mich als Ausbilder zukünftiger Lehrer_innen wurde schnell klar, dass ich die Leerstellen des Lehrmittels ergänzen und korrigieren musste und widmete die Einführungsstunden diesen Definitionsfragen. Mir erschien dabei wichtig, den Studierenden zu vermitteln, dass es sich hier nicht um eine akademisch überspitzte Diskussion handelt, sondern um ein Kernproblem in der Auseinandersetzung mit allen Religionen, nicht nur mit dem Hinduismus. Ich beobachtete, dass die Begriffe „Religion“, „Islam“, „Christentum“ oder „Hinduismus“ zwar im Unterricht und im Alltag der Studierenden allgegenwärtig waren. Doch war den Wenigsten bewusst, mit welchen verschiedenen, ja sogar widersprüchlichen Bedeutungen diese Begriffe je nach Kontext und Autorenschaft verwendet werden.

Kim Knott brachte dieses Problem schon vor über 20 Jahren auf den Punkt, indem sie erklärte:

Der ‚Hinduismus‘ widersetzt sich unseren Definitions- und Klassifizierungswünschen. Er ist sowohl ein dynamisches Phänomen in der heutigen Welt, das sich aus den gemeinsamen Phantasien vieler Individuen und Gruppen, von Hindus wie Nichthindus, weiterentwickelt, als auch die Summe seiner Teile – seiner Traditionen, Mythen, Institutionen, Rituale [...], seiner vielen Hinduismen [...] Er besitzt die Kraft und Vielfalt, um die Phantasie von Hindus wie Nichthindus zu erobern, und die Fähigkeit, alle vorgefassten Meinungen über Religionen und das, was sie sind, in Frage zu stellen. (Knott, 2000, S. 152)

In der Ausbildung von Lehrpersonen verwendete ich dieses Zitat wiederholt, denn es fasst die Problematik recht gut zusammen. Religionen sind dynamische Phänomene, die sich ständig verändern und weiterentwickeln, wobei die Forscher eben Teil dieser Umdeutungsprozesse sind.

Ein erstes Ergebnis besteht also in der Erkenntnis, dass die Kontextualisierung und Historisierung des Begriffsfeldes „Hinduismus/Religion“ ein wesentliches Lernziel in der Lehrerbildung (und auch im Klassenzimmer) sein sollte. Weiterhin macht die Begriffsklärung deutlich, wie unterschiedlich der Hinduismus nicht nur von Forschern, sondern auch innerhalb der hinduistischen Religionsgemeinschaft bewertet wurde und heute noch wird. Das mag banal klingen, ist aber ein weiterer wichtiger methodischer Entscheid für die Vermittlung des Hinduismus im Unterricht. Religion ist eben eine vielstimmige Kommunikation, ein Aushandeln von Deutungshoheiten, eine kontinuierliche Sinnstiftung, die nicht widerspruchsfrei erfolgt. Ergänzend zum Zürcher Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“

schlage ich also vor, gezielt auf Differenzierungs- und Diversifizierungsprozesse einzugehen. Unterrichtseinheiten zum Hinduismus sollten anstelle einer „übersichtlichen Einheitlichkeit“ eher Widersprüche, Unterschiede und Vielfalt dieser religiösen Tradition thematisieren.

3 Die Debatte um Indiens heilige Kühe als Beispiel für problemorientiertes Lernen

Wie könnte ein Zugang zum Hinduismus aussehen, der eben nicht essentialistisch, sondern problemorientiert ist? Im Folgenden werde ich das methodische Vorgehen anhand eines konkreten Beispiels erörtern. Ich habe mich dabei für das Beispiel der „heiligen Kühe“ im Hinduismus entschieden.³ Für diesen Entscheid gibt es drei Gründe.

Erstens gehört die Kuh für viele Hindus zum unumstrittenen Symbolbestand ihrer Religion.



Abb. 1: Eine Kuh wird geschmückt (Quelle: Museum Rietberg Zürich)

Die Kuh gilt nicht nur als Wohnort der Götter (in ihr wohnen 33 Millionen Gottheiten), sie gewährt auch allen Wesen Nahrung (Schreiner, 1998, S.19; Singh, 1991, S. 113–114). Zweitens wird der „heiligen“ Kuh keine grössere Aufmerksamkeit im Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“ gewidmet. Da die Kuh aber für viele Hindus von zentraler Bedeutung ist, wäre eine eigene Lerneinheit zu diesem Thema also eine sinnvolle Ergänzung zum Lehrmaterial. Drittens gibt es einen Aktualitätsbezug: Seit 2015 sind Kühe und der Verzehr von Rindfleisch erneut Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen in Indien, in denen es um Hinduismus, Nationalismus, Minderheiten und Säkularismus geht. Die Medien berichten regelmässig über Kampagnen zum Schutz von Kühen in Indien oder von Kontrollen in Schulen, bei den nach Rindfleisch in den Lunchboxen der Schüler_innen gesucht wurde (Das, 2015; Hein, 25. Februar 2015; Rajalaksmi, 2018; Prakash, 12. Juli 2019; Pabst, 21. Oktober 2015). Diese Meldungen weckten das Interesse der Studierenden und bildeten einen idealen Einstieg in das Thema.

3.1 Eine kurze Religionsgeschichte der Kuh

Geht man in die historische Frühzeit Indiens zurück, so gilt heute als belegt, dass die Menschen im Indus-Tal vor 5'000 Jahren sich von Büffel-, Rindfleisch sowie Milchprodukten ernährten (Singh, 2008, 117; 157), was immer wieder für Pressemeldungen sorgte (so jüngst Nath, 9. Dezember 2020). Ähnlich sieht es aus, wenn man einen Blick in die

³ Der Begriff „Kuh“ bezieht sich in diesem Text mehrheitlich auf das Zebu (*Bos Indicus*), das indische Buckelrind bzw. in Südasien domestizierte Hausrind. Aus Gründen der Lesbarkeit, Verbreitung in der Umgangssprache und in den Medien, spricht dieser Text allgemein von Kühen und unterscheidet nicht zwischen einzelnen Rinderrassen.

Veden wirft, die ältesten überlieferten Texte des Hinduismus. Auch dort findet man keine Hinweise auf den sakralen Charakter der Kuh. Ganz im Gegenteil: der Verzehr von Rindfleisch galt als Delikatesse, u. a. auch bei den Gottheiten. Und so erstaunt es auch nicht, dass die späteren Epen wie das Ramayana oder Mahabharata berichten, dass ihre Held_innen Fleisch verzehrten (Jha, 2002, S. 142). Die Milch der Kühe wurde für Milchprodukte verwertet und Ochsen waren allgemein geschätzte Nutztiere, deren Leder u.a. zu Musikinstrumenten verarbeitet wurde. Der Besitz von Kühen bedeutete Reichtum und einen hohen sozialen Status (Jha, 2002, S. 37–38).

Vor allem spielten Kühe eine wichtige Rolle im Opferritual: Als Speiseopfer an die Gottheiten wurde das Opferfleisch natürlich gegessen (Doniger, 2010, S. 603–604). Im Laufe der Zeit zweifelte man allerdings an der Wirkung von Opfern und begann das rituelle Töten von Tieren abzulehnen. Gerade der Buddhismus und Jainismus lehnten Tieropfer ab und rücken das ethische Handeln jedes einzelnen Menschen in den Vordergrund (Alsdorf, 2010; Halbfass, 2000). Der Buddhismus erlaubte zwar den Verzehr von Fleisch und Fisch, während der Jainismus es verbot (Schmitthausen, 2020; Jha, 2002). In beiden Religionen rückte das individuelle ethische Handeln in den Vordergrund. Der Sanskritbegriff „Karma“, der ursprünglich in den Veden die Opferhandlung bezeichnete, erhielt eine neue Bedeutung als moralisches Handeln.

In den hinduistischen Gesetzesbüchern wie dem Dharmashastra des Manu (Manusmriti, XI.60; Michaels & Mishra, 2010, S. 248) finden sich erste Hinweise auf das Tötungsverbot von Kühen. Andere Texte empfehlen weiterhin, Rindfleisch zu bestimmten Gelegenheiten wie die Totenfeiern zur Ehre Verstorbener zu konsumieren. Der Verzehr von Fleisch war aber nicht nur eine Frage von Ritualen, Gastlichkeit oder sozialem Status. Nichtvegetarische Diäten spielten eine besondere Rolle in der Medizin. Sie galten als eine heilende Therapie bei der Bekämpfung bestimmter Krankheiten (Jha, 2002, S. 143).

Erst im frühen Mittelalter wurde der Verzehr von Rindfleisch zu einem Tabu, wenn auch nur für Hindus der oberen Kasten. Es galt nun als Sünde, die zu einer rituellen Verunreinigung führte (Jha, 2002, S. 145). Gleichzeitig wurde bestimmten Produkten wie Milch, Butter, Joghurt, Kuhdung und Urin eine reinigende Wirkung zugesprochen (Jha, 2002, S. 145). Die Bedeutung der Kuh wurde im Laufe der Zeit mythisch überhöht. Selbst die Mutter Erde wird mit einer Kuh identifiziert (Schreiner, 1998, S. 19). Die Kuh wurde zur Mutter allen Lebens, die man nicht töten dürfe (Malinar, 2009a, S. 16, 19).

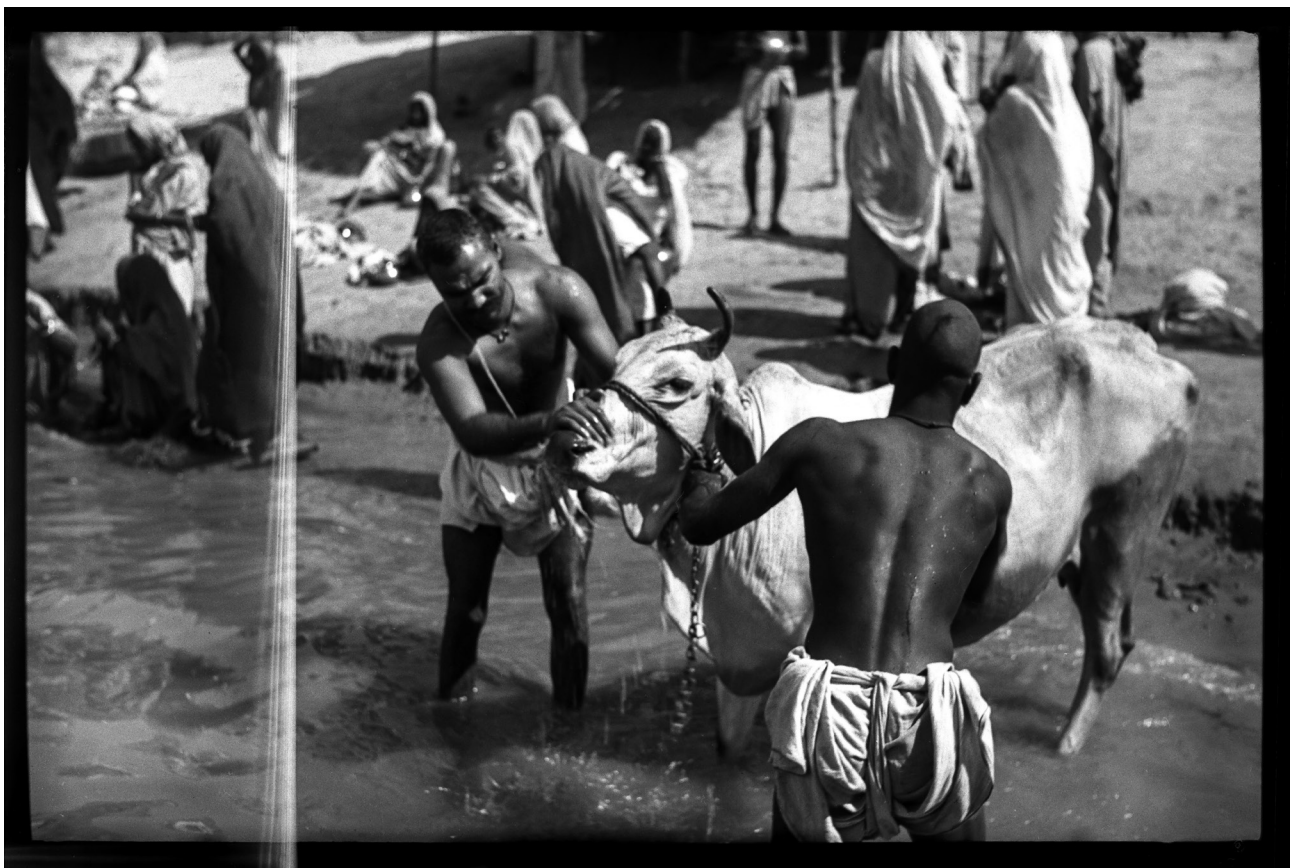


Abb. 2: Männer waschen eine Kuh im Ganges (Quelle: Museum Rietberg Zürich)

3.2 Die Kampagnen zum Schutz von Kühen

Die heutigen Auseinandersetzungen zum Schutz der Kuh haben ihren Ursprung im 19. Jahrhundert. Sie gehen auf die Erfindung eines modernen Hinduismus nationalistischer Prägung zurück. Als Vater und Schöpfer der Idee eines Hindutums (Hindutva) gilt Vinayak Damodar Savarkar (1883–1966). Er hatte behauptet, dass es eine inhärente Identität von Territorium, Kultur, Sprache, Religion und Volk/Rasse gebe. Dieser Gedanke wurde von Keshav Baliram Hedgewar (1889–1940) weiterverfolgt, der 1925 den Nationalen Freiwilligenverband (Rashtriya Svayamsevak Sangha, RSS) gründete, der bis heute als Kaderschmiede der Hindu-Nationalisten gilt. Wegweisend für diese Ideologie wurde das Buch „We or Our Nationhood defined“, eine Kampfansage von 1936 an den säkularen Staat, verfasst von M. S. Golwalkar (1906–1973).

Das Hindutum transportiert eine neue nationale Einheitsidentität, bei der Werte, die man allgemein mit dem Hinduismus verbindet, zur Disposition gestellt werden. So wurde Gandhis Gewaltlosigkeit als Zeichen der Schwäche radikal abgelehnt (er selbst wurde Opfer dieser Ideologie): Wahre Hindus müssten mit Gewalt alle Feinde bekämpfen, die Land, heilige Orte, Ehefrauen, Schwestern oder Töchter bedrohten. Der Verzicht auf Gewaltanwendung habe zur Schwächung und Teilung von Indien beigetragen (Vallabhpalwal & Bharti, 1994, S. 50–55).

Eines der Kernanliegen des Hindutums war und ist bis heute der Schutz von Kühen (Randeria, 1996, S. 52). Man gründete vor allem im Norden Indiens zahlreiche Kuh-Schutz-Vereine (Hindi *gorakshini sabha*). Diese boten die Möglichkeit, persönliche Frömmigkeit mit religiösem Aktivismus zu kombinieren. Man schuf eine öffentliche Bühne, auf der Hindus ihre Zugehörigkeit, Solidarität und Frömmigkeit manifestieren konnten. Diese Kampagnen richteten sich dabei nicht nur an ein urbanes Publikum, sondern auch an die Menschen in den Dörfern. Die Kuh wurde zu einem Symbol der Mobilisierung und Selbstbehauptung der Hindus gegen Muslim_innen und Christ_innen (Freitag, 1996, S. 216–218).

Die Agitation und Propaganda zum Schutz der Kuh zieht sich durch das ganze 20. Jahrhundert. Golwalkar erklärte den Ursprung der Kuhschutzkampagnen ganz klar mit der Abwehr ausländischer Aggressoren (Golwalkar, 1996, S. 496). Seiner Meinung hätten erst die ausländischen Eroberer begonnen in Indien Kühe zu schlachten. Es hätte mit den muslimischen Eindringlingen angefangen und wäre von den Holländern, Portugiesen, Franzosen und Briten fortgesetzt worden (Golwalkar, 1996, S. 496–497). Für Hindus sei der Schutz der Kuh die logische Reaktion auf diesen Angriff, also ein Akt der Selbstverteidigung. Es erstaunt nicht, dass Golwalkar den Hinweis auf die Veden als Beweis für den Rindfleischverzehr im alten Indien als irreführende Unterstellung abstreitet. Diese Idee sei eine Fehlinformation und ein Missverständnis, das bewusst weiter im Umlauf gehalten würde (Golwalkar, 1996, S. 498). Selbst im unabhängigen Indien bestünde seiner Meinung nach Handlungsbedarf, denn die Amerikaner würden das Töten von Kühen fördern, um billiger Tierhäute und Rindfleisch für den heimischen Markt einkaufen zu können. Deshalb sei ein landesweiter Bann höchst dringlich – Rücksicht auf die Muslime dürfe dabei nicht genommen werden (Golwalkar, 1996, S. 496, 498). Hinweise auf die Toleranz, Friedfertigkeit, Gewaltlosigkeit des Hinduismus, der Einsatz für ökologische Belange, das Werben für eine vegetarische Ernährung oder die Empathie für Tiere fehlen in diesem Diskurs.

Bemerkenswert ist, dass seit der Machtübernahme der Bharatiya Janata Party (BJP, Indische Volkspartei; vgl. Jaffrelot, 1996, S. 204–213) 2014 die Auseinandersetzung um das Verbot von Rindfleisch noch mal an Bedeutung zunahm. Am 20. November 2015 verkündete z. B. Harish Rawat, Ministerpräsident des indischen Bundesstaates Uttarakhand, dass die grössten Feinde Indiens diejenigen Menschen sind, die Kühe schlachten. Harish Rawat (der nicht zur BJP, sondern zur indischen Kongresspartei gehört!) rief aus, dass Kuhschächter kein Recht hätten in Indien zu leben. Wörtlich sagte er: „Jeder, der eine Kuh tötet, egal zu welcher religiösen Gemeinschaft er oder sie gehört, ist ein Feind Indiens und hat kein Recht in Indien zu leben“ (Agnihotri, 23. November 2015).

In den letzten fünf Jahren schnellte die Anzahl der registrierten Attacken und Lynchmorde in die Höhe, die überwiegende Mehrheit der Opfer waren Muslim_innen (Tharoor, 2018, S. 250). Rinderhirten, Fleischer, Truckfahrer (mit offizieller Lizenz Rindfleisch zu transportieren), sogar Kinder, die mit Tiertransporten mitreisten, waren vor dem Mob nicht sicher. Mitunter wurden die bestialischen Morde gefilmt und im Internet verbreitet. Ein Verdacht reichte aus, Beweise brauchte es nicht. Neben den Muslim_innen waren die Opfer vor allem Dalits (Tharoor, 2018, S. 251). In der traditionellen Dorfökonomie ist es ihre Aufgabe, die Kadaver der gestorbenen Rinder zu beseitigen und das Fleisch an den Schlachter zu übergeben – eine nach der brahmanischen Sozialtheorie höchst unreine Tätigkeit (siehe dazu 4.1 Indiens Dalits). Auch das Häuten der Kadaver und das Verarbeiten zu Leder ist den Kuhschützer_innen ein Dorn im Auge (Tharoor, 2018, S. 251). Bemerkenswert war, dass die indische Gerichtsbarkeit den Schutz der Kuh nicht in Frage stellte, sondern die Aktivist_innen dafür kritisierte, dass sie ihre Anschuldigungen nicht vorher geprüft hätten (Tharoor, 2018, S. 252).

Nach den letzten Wahlen von 2019, die Narendra Modi mit der BJP erneut gewinnen konnte, rückte der Schutz der Kuh erneut in den Vordergrund. Die Kampagnen hatten nichts an ihrer Wirkung verloren, Massen zu mobilisieren. Im sogenannten „Kuh-Gürtel“, also in den nordindischen Bundesstaaten UP, Bihar, Haryana und Madhya Pradesh kam es zu gezielten Übergriffen auf Muslim_innen (Abraham & Rao, 16. Juli 2017). Zu den Angriffen, die wieder mehrheitlich auf Gerüchten beruhten, gehörten Mob-Lynchjustiz, Mord und Mordversuche, Belästigungen, Demütigungen, Übergriffe und Gruppenvergewaltigungen (Ganguly, 2019).

3.3 Themen, Akteur_innen und Brennpunkte der Auseinandersetzung

Nach diesem historischen Abriss möchte ich repräsentative Themen und Topoi der Debatte um die Bedeutung der Kuh herausarbeiten. Das Ziel ist dabei, die verschiedenen Positionen, Akteur_innen und die Dynamik in diesem Aushandlungsprozess aufzuzeigen.

Vegetarismus

Im Allgemeinverständnis vieler Menschen gelten Hindus heute als Vegetarier_innen. Diese Haltung ist nicht neu. Schon Narayanan Guru (1856–1928), einer der frühen Stimmen eines subalternen Reformhinduismus, verlieh der Kuh als Mutter der Menschheit eine exponierte Rolle (Malinar, 2009a, S. 109–110). Ihm wird folgendes Gespräch zugeschrieben: Einst wurde er gefragt, warum man nicht das Fleisch der Kuh essen dürfe, aber ihre Milch trinken darf. Darauf fragte lächelnd der Guru den Fragenden zurück, ob seine Mutter noch lebe. Als dieser verneinte, frage ihn der Guru, ob er sie aufgegessen oder beerdigt habe (zitiert nach Sharma, 2002, S. 219).

Auch der schon erwähnte Dayananda Saraswati war strikter Vegetarier und Verehrer der Kuh (Saraswati, 2018). Er berichtete von einer Einladung nach Rishikesh (einem wichtigen Pilgerort der Hindus). Als er das Haus betrat, erblickte er einen Brahmanen, wie er Fleisch zubereitete. Als er weiter ins Haus vordrang, sah er eine ganze Gruppe von Priestern, die Berge von Fleisch (auch Rindfleisch) zubereiten, vor ihnen zu einer Pyramide gehäuft die Köpfe der Tiere. Der Hausvater bat ihn freundlich Platz zu nehmen, doch Dayananda Saraswati entschuldigte sich höflich und verliess die Runde. Er wurde von einem Boten eingeholt, der ihm vergewisserte, dass das Fleisch nur ihm zu Ehre zubereitet worden sei. Doch Dayananda Saraswati blieb bei seiner Entscheidung; er könne nicht zurückkehren, denn er sei ein strikter Vegetarier (zitiert nach Richards, 1996, S. 59–60).

Hier sei nun ausdrücklich angemerkt, dass offensichtlich die brahmanischen Gastgeber keine Vegetarier waren und sogar Rindfleisch konsumierten. Die Tatsache, Fleisch essen zu können, wurde von vielen Hindus durchaus anerkannt und verteidigt. So erklärte Swami Vivekananda (1863–1902), einer der zentralen Gründerfiguren des Neo-Hinduismus, die Tatsache mit dem Hinweis, dass das Schlachten eines Rindes zur Ehren eines Gastes in der Vergangenheit ja weitverbreitet war. Er begründete das Verbot des Tötens von Rindern mit dem Hinweis auf ihre Schlüsselrolle in der Landwirtschaft (zitiert nach Mumukshanada, 1995, S. 82). Wenn man diese essenziell so wichtigen Tiere tötete, wäre das Überleben des ganzen Volkes bedroht (Vivekananda, 1995, S. 82). Allerdings sah er ein allgemeinverbindliches Fleischverbot sehr kritisch. Denn aus dem Verbot Rinder zu töten könne man nicht ableiten, dass man kein Fleisch essen dürfe. Vivekananda sah in einem rigorosen Vegetarismus sogar eine Gefahr, dass Indien seine nationale Souveränität verlieren könne. Er argumentierte, dass jeder, der einen spirituellen Lebensweg einschlägt, sich vegetarisch ernähren kann. Wer aber hart in dieser Welt arbeite, müsse Fleisch essen (zitiert nach Mumukshanada, 1992, S. 68–72).

Ganz in dieser Logik sah der berühmte bengalische Schriftsteller Bankim Chandra Chatterjee (1838–1894) in der vegetarischen Ernährung sogar einen Grund für Armut und Elend: Da für die grosse Masse der Menschen nicht genügend Essen zur Verfügung stehe, würden sie sich schlecht ernähren. Sie müssten hungern und würden Epidemien zum Opfer fallen, die jährlich Tausende Menschen dahinflaen und ganze Landstriche verwüsteten (Chatterjee, 1940, S. 40). Selbst Mahatma Gandhi, der sich zwar vegetarisch ernährte, wehrte sich zeitlebens dagegen, anderen Menschen den Verzehr von Fleisch zu verbieten. Für ihn persönlich war das Fleischessen zwar eine Sünde, gleichzeitig räumte er anderen Menschen die Entscheidungsfreiheit ein, das zu essen, was man möchte (zitiert nach Kripalani, 1992, S. 130–131).

Tieropfer als umstrittene Praxis

Kühe sind bis heute Gegenstand einer weiteren Kontroverse, in der es um die Frage geht, ob Tieropfer im Hinduismus erlaubt sind oder nicht (Rajagopal, 28. September 2015; Karmakar, 31. Mai 2018). Hier sei angemerkt, dass das Opfer im Hinduismus, vor allem in der vedischen Religion von zentraler Bedeutung war: Der schon zitierte bedeutungsschwere Begriff „Karma“ bedeute in der vedischen Zeit vor allem eines, die Opferhandlung. Das Opfer war die wichtigste Kommunikation in der Beziehung zwischen den Göttern und den Menschen.

Wie oben schon erwähnt rückte mit dem Aufkommen des Jainismus und Buddhismus das ethische Verhalten zunehmend in den Mittelpunkt und die Opferlogik in den Hintergrund. Wilhelm Halbfass (2000, S. 46) skizziert sehr anschaulich, wie die Idee von Wiedergeburt und Karma die Opferpraxis änderten. Es wurde zunehmend kritisch gefragt, inwieweit das Töten von Opfertieren nicht ungewünschte Nebeneffekte auf das Karma hat und möglicherweise den Opferer selbst gefährdet. Diese Überlegung führte u. a. dazu, dass der Opferer sich beim Opfertier im Nachhinein entschuldigen musste und um Nachsicht bat: „Auf diese Weise wird innerhalb des rituellen Tötungsaktes zugleich ein Bekenntnis zur Gewaltlosigkeit (Sanskrit *ahimsa*) abgelegt“ (Halbfass, 2000, S. 46). Dennoch blieb das Tieropfer Teil der brahmanischen Überlieferung.

Daneben gibt eine ganze Traditionslinie innerhalb des Hinduismus, die durchaus nicht den Verzehr von Fleisch oder Alkohol sowie sexuelle Praktiken verbietet, den Tantrismus. Hier gehört das Essen von Fleisch, auch von Rindfleisch zur bewussten Normüberschreitung und ist Teil von Theologie und ritueller Praxis. Der berühmte Missionar Abbé Dubois berichtete Anfang des 19. Jahrhunderts angeekelt und entsetzt von Orgien, bei den Fleischstücke von Mund zu Mund wanderten, Drogen konsumiert wurden und sexuelle Praktiken ausgeübt wurden, über die es sich zu sprechen verbat (Dubois, 2002, S. 240–241).

Wie oben angedeutet, ist das Opfern von Ziegen und Rindern bis heute eine rituelle Praxis, die vor allem mit der Verehrung von Dorfgöttinnen verbunden ist. Das geopfert Tier ist dabei eine Gabe der Gemeinschaft an die Göttin und eine Form der Beschwichtigung. Denn letztere braucht das Blut, um sich im Kampf gegen Dämonen zu stärken oder ihren Grimm zu besänftigen. Das Blut soll sie abkühlen (Kinsley, 2000, S. 274; Malinar 2009a, S. 150). Gerade im ländlichen Bereich und dort vor allem bei den sogenannten tribalen Ureinwohner_innen Indiens (Adivasis) ist diese Praxis noch weit verbreitet. Diese Gemeinschaften wollen an ihren Ritualen festhalten, weil sie von ihnen Sicherheit und Erfolg bei der Ernte und den Schutz der Gottheiten erhoffen.

Seit einigen Jahren fordern Tierschützer_innen vehement, das Opfern von Rindern zu verbieten. Sie versuchen, die ländlichen Hindus und Ureinwohner zum brahmanischen Hinduismus zu konvertieren. Dort, wo die Regierung eingreift und Verbote auferlegt, führt das oft zu Protesten. Ich selbst wurde Zeuge einer Protestaktion: 2001 protestierten in Sonapur (Odisha) Aktivistinnen lautstark gegen ein Opferverbot. Sie warfen blutige Fleischstücke über die Grundstücksmauern eines Regierungsbeamten und stellten sich bluttrinkend vor seinem Tor auf. Sie forderten das Festhalten an ihrer Tradition aus ihrer Loyalität der Göttin gegenüber. Hier sei ergänzt, dass Göttinnen in Streitfällen vor Gericht als Mitklägerinnen auftreten können, um das ihnen zustehende Fleisch und Blut einzufordern.

Die Kampagnen in Indien und Nepal zur Abschaffung von Tieropfern sind nicht nur in den nationalen, sondern auch in den internationalen Medien präsent (Galli & Adhikari, 3. Dezember 2019). Sie bieten eine weitere Fallstudie, die sich ideal für eine vergleichende Arbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen bzw. im Schulunterricht eignen würde. Man könnte anhand dieses Themas untersuchen, wie verschiedene lokale Religionsgemeinschaften in der Schweiz mit rituellen Speisevorschriften umgehen und inwieweit diese von anderen Gruppen toleriert oder kritisiert werden.

Die Erschaffung eines Symbols

Die Überhöhung der Kuh zu einem heiligen Tier fand erst im 19. / 20. Jahrhundert seinen Abschluss. Der berühmte französische Missionar Jean Antone Dubois berichtet noch 1825 in seinen Beobachtungen, dass der Abscheu der Hindus Rindfleisch zu essen, einen rationalen Grund habe. Man habe gewusst, dass Rinder wichtige Nutztiere seien und dass man sie deshalb nicht essen dürfe. Hinzu käme noch ein ernährungswissenschaftliches Argument. Das Klima Südindiens lasse nicht zu, dass man Fleisch esse, denn es würde zu Verdauungsproblemen führen. Selbst Europäer hätten in Indien das Fleischessen aufgegeben (Dubois, 2000, S. 172–173).

Auch der schon erwähnte Bankim Chandra Chatterjee erklärte die Bedeutung der Kuh noch utilitaristisch. Es habe rationale (keine religiösen) Gründe gegeben, die Menschen davon abhielten, Rinder zu töten. Er argumentiert:

Wir müssen unterscheiden, wie es schon vorgeschlagen wurde, zwischen einem Gott, der verehrt wird, und einem sakralen Objekt. Eine Kirche oder ein Tempel wird als heilig betrachtet, ist aber kein Gott, nicht mal ein Gegenstand der Verehrung. Eine Kuh wird von den Hindus als heilig betrachtet, sie wird aber nicht verehrt. Die Kuh wird aus Gründen für heiliggehalten, die man einfach erklären kann. Die Kuh ist für die Bewohner der Niederungen Indiens nützlicher als jedes andere Tier für Menschen eines anderen Landes [...]. (Chatterjee, 1940, S. 39).

Er erklärt dann, dass das Rind den Ackerboden bestellt sowie die Milch liefert, die eine Grundlage für viele Speisen bildet. Deshalb habe man im alten Indien damit begonnen, das Tier vor dem Schlachten zu schützen. Dieser Schutz ist also weder religiös motiviert noch hat er etwas mit dem Hinduismus zu tun. Und so erstaunt es auch nicht, wenn er behauptet, Rinder seien nie religiös verehrt worden. Er sagt ausdrücklich: „Die Position der Kuh im Hinduismus

ist nur die eines heiligen Tiers, das heisst eines Tiers [...], das man gut behandeln soll, und nicht die eines heiligen Objektes, das man verehrt oder eines Gottes“ (Chatterjee, 1940, S. 40).

Eine ganz andere Meinung vertrat Mahatma Gandhi, für den die Kuh eine zentrale religiöse Bedeutung besass: „In der Kuh soll der Mensch sein Einssein mit allem Lebendigen erkennen [...]. Der Schutz der Kuh bedeutet den Schutz der ganzen stummen Schöpfung Gottes“ (zitiert nach Arp, 2007, S. 86). Gandhi sah im Schutz der Kuh sogar eine der Haupteigenschaften, die ihn zu einem Hindu machten (Malinar, 2009b, S. 105). Er erklärte:

Das eigentliche Wesen des Hinduismus jedoch besteht in der Beschützung der Kuh. Die Beschützung der Kuh ist für mich eine der wunderbarsten Erscheinungen in der Entwicklung der Menschheit. Sie führt den Menschen über die Grenzen seiner Art hinaus [...]. Der Mensch wird durch die Kuh dazu geführt, sein Eins- und Gleichsein mit allem, was lebt, anzuerkennen. Warum gerade die Kuh zur Verehrung ausgewählt wurde, ist mir durchaus klar. Die Kuh war in Indien immer der beste Gefährte des Menschen. Nicht nur gab sie Milch, sondern ermöglichte auch den Ackerbau. Die Kuh ist ein Gedicht des Mitleids. Man liest Mitleid in diesem sanften Tiere. Sie ist die Mutter von Millionen der indischen Menschen. Beschützung der Kuh bedeutet Beschützung der ganzen dumpfen Kreatur Gottes. Gewiss haben schon unsere ältesten Seher die Kuh in diesem Sinne verehrt. (Gandhi zitiert nach Malinar, 2009b, S. 106–107)

Mit dieser Aussage überhöht Gandhi die Bedeutung der Kuh und macht sie endgültig zu einem wirkungsvollen Symbol.

Internationalisierung

Die Debatten um die Bedeutung von Kühen reichen heute weit über Indien hinaus. Der in der Nähe Münchens lebende Autor Vanamali Gunturu erklärte in seinem Einführungswerk in den Hinduismus: „Die Kuh ist die heiligste Tiergottheit der Hindus. Sie wird nicht aus den üblichen Gründen verehrt, zum Beispiel, weil sie ein Reittier einer Gottheit oder ihr Diener wäre, im Gegenteil: Sie ist der Sitz aller Götter“ (Gunturu, 2000, S. 168). Auch die im Westen operierende Gesellschaft für Krishna-Bewusstsein (ISKON) machte sich die Verehrung und den Schutz von Kühen zu eigen (Prabhupada, 19. September 1972).

Da das Lehrmittel „Blickpunkt 3 – Religion und Kultur“ Porträts von Konvertit_innen, also zum Hinduismus übergetretenen Schweizer_innen präsentiert, seien an dieser Stelle prominente westliche Kuhschützer_innen erwähnt. Der Journalist Peter Jaeggi berichtet ausführlich von der Berliner Tierrechtsaktivistin Sudevi Mataji (mit zivilem Namen Friederike Irina Brünning), die sich medienwirksam in Indien als Kuh-Retterin inszeniert. 1958 geboren, studierte sie zunächst Indologie und Religionswissenschaft bevor sie nach Indien ging. 1996 gründete sie im nordindischen Radha Kund die „Radha Surabhi Goshala“, ein Kuh-Asyl, in dem sie kranke Kühe und Kälber pflegt. Ihre Mission ist klar: „Die uralte Kultur des Kuhschutzes verschwindet rasant. Der Einfluss von Video, Fernsehen, Film und Internet trägt dazu bei. Es ist ein Verlust an spirituellem Reichtum“ (Jaeggi, 2009, S. 97). 2019 wurde sie von der indischen Regierung für ihre Verdienste mit dem Padma-Shri-Orden ausgezeichnet, einer hohen zivilen Auszeichnung. Als deutsche Staatsbürgerin lebt sie nun seit über 35 Jahren in Radha Kund (Vrindavan) und kümmert sich um Kühe in Not.

Die Sympathie für indische Kühe bleibt nicht auf deutsche Aktivist_innen beschränkt: Der Schweizer Richard Bischof engagiert sich ebenfalls im Kuhasyl „Care for Cows“ in Vrindavan, dem wichtigsten Pilgerort aller Krishna-Verehrenden. Er fühlt sich glücklich, wenn er Kühe streicheln kann und setzt sich zum Schutz der Kühe ein (Jaeggi, 2009, S. 91–94).

4 Weitere Kontexte und Konfliktfelder

Um die gesamtgesellschaftliche Relevanz und die Dynamik dieser Debatte zu verstehen, genügt es, einen Blick über den Binnendiskurs der hinduistischen Gemeinschaft hinaus zu werfen. Die Kampagnen zum Schutz der Kühe, Auseinandersetzungen und Proteste betreffen längst nicht nur hinduistische Gruppierungen, sondern die gesamte indische Gesellschaft.

4.1 Indiens Dalits

Indiens Dalits (pejorativ „unberührbare“ Kasten) galten dem brahmanischen Verständnis als rituell unrein, da sie sich durch ihre Tätigkeiten (Gerben, Schustern, Lederarbeiten, Strassenfegen) verunreinigten, denn sie hatten Kontakt mit toten Tieren, Exkrementen, Blut, Unrat etc. Aus Gründen der rituellen Reinheitsgebote sollte der Kontakt mit

ihnen vermieden werden (Beltz, 2005a). Dalits wohnten deshalb ausserhalb der Dörfer und der Zugang zum öffentlichen Raum, Schulen, Wasserstellen sowie zu Tempeln war ihnen strikt untersagt. Zudem wurde ihnen vorgehalten, das Fleisch von verendeten Kühen zu essen. Der Verzicht auf Rindfleisch seitens der brahmanischen Kasten war also Exklusions-, Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument der brahmanischen Eliten gegenüber sozialen Gruppen, mit dem sie letztere sozial abwerteten und stigmatisierten.

Dalits revoltierten immer wieder gegen ihre Unterdrückung, versuchten ihr Stigma abzuschütteln und bemühten sich um sozialen Aufstieg (Beltz, 2005a). Sie wandten sich neuen Berufen zu, migrierten vom Land weg in die Grossstädte, um den traditionellen Berufen zu entgehen. Sie gründeten eigene Vereine und engagierten sich politisch.

Die Satnami-Bewegung ist ein anschauliches Beispiel für diese Art von sozialer Assimilation und Mobilität: Im 19. Jahrhundert distanzierten sich die „unberührbaren“ Chamars von Chattisgarh von ihren unreinen Berufen (Schustern, Sattlerei, Gerberei, Bürstenmacherei und Lederverarbeitung) und gaben sich eine neue sozio-religiöse Identität (Dube, 1998, S. 37). In Anlehnung an die Lehren von Guru Nanak oder Kabir lehnten sie die hinduistischen Götter und den Tempelkult ab und ersetzen diesen durch die Verehrung eines unpersönlichen Gottes (Satnam, daher der Name Satmanis). Sie behaupteten, dass der Verzehr von Rindfleisch früher eine allgemeine Sitte bei den Hindus (vor allem das mehrfach zitierte Festmahl zu Ehren von Gästen) gewesen sei und dass diese erst vom Buddha in Frage gestellt wurde. Erst danach hätten nicht nur die Brahmanen aufgehört, Rindfleisch zu konsumieren, sondern auch Guru Ghasidas (18. / 19. Jh.), der erste Lehrer der neuen Bewegung. Und so transformierte die Erzählung den sozialen Status der Chamars: Aus den Chamars wurde Satnamis, eine „zivilisierte“ Kaste, die vom Verzehr von Fleisch, Alkohol, Tabak sowie weiterer giftiger und unreiner Nahrung Abstand nahm (Dube, 1998, S. 43, 192). Den Mitgliedern der Satnami-Bewegung wurde verboten, Rinder auf den Feldern als Nutztiere zu halten. Sie lehnten auch das Entsorgen von verendeten Rindern und Büffeln ab, verzichteten auf ihre Rechte auf Anteile am Fleisch der verendeten Tiere und den Handel mit Tierhäuten. Die veränderte Haltung zur Kuh war also Teil eines Ringens um einen neuen sozialen Status, ihre Abgrenzung und gleichzeitige Anerkennung innerhalb der indischen Gesellschaft.

Es erscheint geradezu paradox, dass die Satnamis sich an den brahmanischen Lebens- und Reinheitsprinzipien orientierten, die ja quasi die Ausgrenzung von unberührbaren Kasten legitimierte. Hinter dieser Entwicklung steht der Kampf um soziale Anerkennung, Emanzipation und Mobilität. Als nichtbrahmanische Kaste übernahmen sie brahmanische Werte und gaben den Verzehr von Rindfleisch auf. Der indische Soziologe M. N. Srinivasan bezeichnete diese Nachahmung als Sanskritisierung (Srinivasan, 1995, S. 23–24, 127; Ambedkar, 1990, S. 333). Nach diesem Modell folgen alle Nicht-Brahmanen dem Vorbild der normativen Kultur der Brahmanen. Das Sanskrit als heilige Sprache der Brahmanen ist Inbegriff dieser sozialen Werteordnung.

Nicht alle Dalits folgten dem Weg der Nachahmung, sondern wählten radikalere Formen der Emanzipation. Der Sozialreformer, Jurist und Politiker B. R. Ambedkar (1891–1956) kam zu dem Schluss, dass nur der Bruch mit dem Wertesystem der Brahmanen den Unberührbaren bei ihrer Befreiung helfen könne. Dieser Bruch wäre nur durch ein Verlassen des Hinduismus und die Hinwendung zu einer anderen Religion möglich. So kündigte er schon 1935 an, den Hinduismus zu verlassen. Kurz vor seinem Tode 1956 konvertierte er mit Millionen seiner Anhänger_innen aus der Kaste der Mahars zum Buddhismus (Beltz, 2005a; Beltz, 2019). Auch diesen Religionswechsel begleitete eine Änderung von Speisegewohnheiten. Folgt man ethnografischen Studien, so verzehrten die Mahars vor ihrer Konversion das Fleisch verendeter Rinder und Schweine, deren Kadaver sie zu entsorgen hatten. Nach ihrem Religionswechsel lehnten die neuen Buddhist_innen den Verzicht von Rindfleisch mit der Begründung ab, dass sie nun Vegetarier_innen seien. Andere erklärten, dass sie nur noch Rindfleisch (euphemistisch auf Marathi *lal bhaji* „rotes Gemüse“ genannt) von muslimischen Schlächtern verzehrten, die es vorher ausbluten liessen (Pillai-Vetschera, 1994, S. 256–257). Den Verzehr von Schweinefleisch legten dagegen viele Buddhist_innen vermutlich ab.

Es ist also deutlich geworden, dass der Verzehr von Rindfleisch mit der Vorstellung von Kasten, sozialen Hierarchien, Unterdrückung und sozialer Mobilität verbunden ist. Ambedkar (1891–1956) sah in dieser Praxis sogar einen der historischen Gründe für die Entstehung der Unberührbarkeit. Seiner Meinung kam es bei der Einwanderung der arischen Stämme nach Indien zu einer Änderung ihrer Essgewohnheiten. Bei der Sesshaftwerdung hätten sie den Verzehr von Rindfleisch ganz aufgegeben. Damit hätten sie sich von den nicht sesshaften Bevölkerungsgruppen abgegrenzt, die nach wie vor das Fleisch verstorbener Rinder assen. Diese wurden von nun an als unberührbare Kasten ausgegrenzt (Ambedkar, 1990, S. 353).

4.2 Volkswirtschaftliche Aspekte

Am Ende der Ausführungen möchte ich eine weitere, volkswirtschaftliche Perspektive auf die Debatte eröffnen. Jede bäuerliche Wirtschaft (nicht nur in Indien) macht die Erfahrung, dass Kühe, wenn sie alt werden, keine Milch mehr geben. Viele Bauern verkaufen dann ihr Vieh an einen Schlachter. Wenn man ihnen diese Form der Entsorgung

untersagt, müssen die Bauern ihre unproduktiven Kühe weiter ernähren. Das kommt einer starken Belastung gleich (Tharoor, 2018, S. 252). Aus diesem Grund gibt es ernstzunehmende Stimmen in Indien, die das Schlachten von Rindern fordern.

Neben dieser agrarwirtschaftlichen Überlegung ist eine andere Tatsache zu erwähnen. Die Diskussion um den Schutz der Rinder ignoriert völlig, dass ganze Industriezweige in Indien an die Rinderzucht gebunden sind. Rinder werden nicht nur auf den Feldern als Nutztiere benötigt. Indien gehört zu den grossen Rindfleischproduzenten weltweit. Die Verbote bedrohten nicht nur unzählige Jobs, sondern eine ganze Branche, denn die Rindfleischexporte brachen 2015 massiv ein. Es ist hier zu unterstreichen, dass die Fleischindustrie nicht nur in den Händen muslimischer oder christlicher Beschäftigter liegt. Folgt man Presseberichten, so sind 95% der indischen Geschäftsleute, die mit Rindfleisch handeln, Hindus (Mishra, 21. November 2015).

Neben der Fleischproduktion ist die Lederverarbeitung ein wichtiger Pfeiler der indischen Volkswirtschaft. Der Grossteil der Menschen, die in diesem Sektor heute arbeiten, sind allerdings Muslim_innen oder Dalits und gehören damit zu den marginalisierten Bevölkerungsgruppen. Die ehemaligen „unberührbaren“ Chamars gehören z. B. zu den wichtigsten Akteuren der Lederindustrie von Kanpur, seit dem 19. Jahrhundert wichtiges Zentrum der Leder- und Borstenverarbeitung in Nordindien (Bellwinkel-Schempp, 2011, S. 140). Die Kampagnen zum Schutz der Kuh durch die BJP-Regierung von 2015 hatten volkswirtschaftlich dramatische Folgen (Varma, 17. November 2015; Ganguly, 2019). Sie zerstörten systematisch die Lebensgrundlage der Menschen, die in diesen Sektoren tätig waren. Offizielle Zahlen sprachen von 800'000 bedrohten Jobs; Schlächter, Gerber, aber auch Schuh- oder Bürstenmacher etc. mussten ihre kleinen Unternehmen schliessen.

4.3 Rindfleisch und Minderheitenpolitik

In einigen Bundesstaaten wie in West Bengalen oder Kerala gehört Rindfleisch seit jeher zur traditionellen Küche, der geforderte Verzicht auf diese Delikatesse gab Anlass zu heftiger Kritik an der BJP-Regierung. Neben der Bedeutung als regionale Delikatesse ist Rindfleisch als unverzichtbarer Bestandteil des Speiseplans von Christ_innen und Muslim_innen. Weiterer Widerstand war also vorprogrammiert: Schon 2011 hatten Studierende, Muslim_innen und Dalits, der Universität in Hyderabad versucht, ein „Beef-Festival“ zu veranstalten und Rindfleisch in den Speiseplan der Mensa aufzunehmen zu lassen (Das, 31. Oktober 2015, S. 106). 2014 feierte eine Gruppe von Wissenschaftler_innen des „Centre for Studies in Social Sciences“ in Kolkata den Geburtstag Ambedkars mit einem „Beef Festival“ (Das, 31. Oktober 2015, S. 107–108). 2017 organisierten die Vertreter der Kongress-Partei und anderer linker Parteien in Kerala „Rindfleisch-Feste“, um gegen das Schlachtverbot von Rindern der Zentralregierung zu protestieren (Chauhan, 1. Juni 2017). Die Aufzählung von Protestaktionen könnte um viele weitere Beispiele ergänzt werden.

Die Tatsache, dass es sich bei den Kampagnen und den einhergehenden Speiseverboten nicht wirklich um den Schutz der Rinder, sondern um eine politisch-ideologische Auseinandersetzung handelt, wird noch klarer, wenn man sich vergegenwärtigt, wie wenig Menschen in absoluten Zahlen in Indien Rindfleisch essen. Folgt man statistischen Angaben, so konsumieren im Schnitt nur 4% der indischen Gesamtbevölkerung auf dem Land und 5% in den Städten Rindfleisch (Rajalakshmi, 17. April 2015, S. 38). Diese Minderheit besteht wie schon erwähnt mehrheitlich aus Muslim_innen, Christ_innen und Dalits. Die Kampagnen zum Schutz der Kuh befinden sich also direkt an der Nahtstelle der Mehrheitsgesellschaft zu den Minderheiten und sind ein Indikator für den Umgang mit ihnen. An ihnen lässt sich klar ablesen, welche Rolle und Bedeutung die indische Regierung diesen Minderheiten zubilligt. Die Rindfleischdebatte ist also deshalb so relevant, weil sie eine Stellvertreterdiskussion ist. Sie ist Ausdruck eines politischen Prozesses, Indiens säkulare Republik in einen hinduistischen Nationalstaat zu verwandeln.

5 Ergebnisse

Anhand der Analyse des Konzeptes „Hinduismus“ und der aktuellen Kampagnen zum Schutz von Kühen in Indien sollte deutlich geworden sein, dass der universitäre (und schulische) Unterricht stärker auf Verflechtungs-, Abgrenzungs-, Differenz- und Diversifizierungsprozesse von Religionen eingehen sollte. Religiöse Diskurse werden eben immer von Akteur_innen ausgehandelt, die in diversen soziopolitischen und kulturellen Kontexten agieren. Der Unterricht sollte daher eine Methode vermitteln, die Lehrer_innen (und ihre Schüler_innen) ermöglicht, religiöse Diskurse zu dekonstruieren und zu erkennen, wer daran beteiligt ist, mit welchem Interesse die einzelnen Akteur_innen handeln und wie sie mit anderen gesellschaftlichen Gruppen interagieren.

5.1 Hinterfragen von Konzepten wie „Religion“ und „Weltreligion“

Ein erster konkreter Vorschlag für die Ausbildung von Lehrpersonen an der Universität sowie den Unterricht in den Klassenzimmern besteht darin, die Konzepte Religion und Weltreligion historisch kritisch zu hinterfragen bzw. diese Begriffe mit ihrer Geschichte und ihren vielen Bedeutungen darzustellen. Weltreligionen, Buddhismus oder Hinduismus sind also keine objektiven Wirklichkeiten, sondern Konzepte, die es im Unterricht zu entschlüsseln gilt. Anders gesagt, am Anfang des Unterrichts steht die Erkenntnis, dass es den (!) Hinduismus so nicht gibt. Diese Position ergänzt bzw. korrigiert nicht nur das Lehrmittel, sondern auch die Erwartungshaltung vieler Studierender, die von mir erfahren wollten, was genau „das Wesen“ des Hinduismus sei und wie er die Menschen präge und wie sich denn Hindus von Christen, Musliminnen oder Juden unterscheiden. Gerade Studienanfänger_innen folgten einem stark essentialistischen Verständnis von Religion und waren verwundert bis irritiert, wenn ich dieses in der ersten Vorlesung hinterfragte.

5.2 Kein normativer Unterricht, keine Essentialisierungen

Das skizzierte Vorgehen widerspricht der intendierten Logik des aktuellen Zürcher Lehrmittels. Denn dort heisst es, dass Kinder und Jugendliche im Fach Religion lernen sollen, „wie religiöse Traditionen die Welt und das Leben deuten“ (Pfeiffer & Schmidt, 2018, S. 179). Da das Lehrmittel davon ausgeht, dass es den Hinduismus als Religion gibt, müssen Kinder und Jugendliche eben lernen, „wie Menschen in ihrer Religion Sinn und Ordnung finden; wie sie die Welt und das Leben gestalten und feiern“ (Pfeiffer & Schmidt, 2018, S. 179). Deshalb ist es folgerichtig, dass die Schüler_innen lernen sollen, „respektvoll“ über Religion und Religionen zu sprechen. Die Schüler_innen sollen zwar Religionen kontextualisieren können (Pfeiffer & Schmidt, 2019, S. 9). Aber es heisst klar, dass religiöse Glaubenshaltungen an sich nicht in Frage gestellt werden dürfen (Pfeiffer & Schmidt, 2019, S. 8). Der hier vorgebrachte Vorschlag schlägt ein deutlich anderes Vorgehen vor. Er ersetzt die autoritäre Rolle von religiösen Normen durch religiöse Akteur_innen. Es geht also nicht darum zu bestätigen, „wie religiöse Traditionen die Welt und das Leben deuten“ (Pfeiffer und Schmidt, 2018, S. 197), sondern wie Menschen die Welt und das Leben deuten. Oder noch einmal anders gesagt, es ist nicht zu unterrichten, wie Menschen in ihren Religionen Sinn finden, sondern warum und wie Menschen religiöse Zeichen erschaffen, sie umgestalten, verändern, sich immer wieder neu aneignen oder ablehnen.

Ich schlage also vor, den Hinduismus nicht als etabliertes und kohärentes System, sondern als ein dynamisches, sich stetig veränderndes und dialogisches Konzept zu unterrichten (Knott, 2000, S. 152; Hirst & Zavos, 2011, S. 20–21). Religion ist dabei als ein Kommunikationsprozess zu verstehen: Zeichen und Symbole werden immer wieder anders interpretiert und ihre Bedeutung ausgehandelt. Das lässt sich sehr gut an der Vorstellung von „heiligen Kühen“ veranschaulichen: Im Mittelpunkt des Unterrichts sollten weniger das normative Verständnis der Kuh stehen, sondern die vielfältigen Interaktionen und Konflikte zwischen den Akteuren, Individuen und Gruppen. Als Hinduismus-Experte demonstriere ich also nicht, wie der (!) Hinduismus die indische Gesellschaft heute prägt. Sondern ich analysiere mit den Studierenden, wie Hindus (Individuen und Gruppen) mit Hilfe von Zeichensystemen ihr Leben deuten, gestalteten und immer wieder neu mit Sinn versehen.

5.3 Religion als Aushandlungsprozess

Anstatt zu beweisen, dass der Hinduismus eine Weltreligion ist, sollten sich die Studierenden und Schüler_innen fragen, wie es dazu kam, dass der Religionsbegriff heute als universaler Referenzrahmen dient. Dieses Vorgehen ist ein Perspektivwechsel weg vom Normativen hin zum Aushandeln im Sinne des in den Sozialwissenschaften verwendeten Konzeptes der *agency* (Handlungsfähigkeit). Es wären die Aushandlungsprozesse, die im Mittelpunkt des Unterrichts stehen müssten. Dazu müssen sich die Schüler_innen natürlich zunächst Methoden aneignen, um die Komplexität dieser Aushandlungsprozesse zu verstehen.

Wichtig scheint mir zu unterstreichen, dass religiöse Zeichen- und Symbolsysteme eben nicht von sich aus, aus einer inhärenten Qualität auf eine Transzendenz oder eine göttliche Wirklichkeit verweisen oder gar eine kollektiv verbindliche Gültigkeit beanspruchen (Zeichen sind nicht per se religiös, sondern werden von bestimmten Akteur_innen erst religiös gedeutet, von anderen nicht). Es ist immer erst der Akt der Deutung, der einem Zeichenbestand eine religiöse Gültigkeit bzw. Autorität verleiht. Oder noch einmal anders formuliert, die Kuh ist nicht für alle Hindus ein heiliges Tier, so wenig wie alle Hindus Vegetarier_innen sind.

Für den Schulunterricht wäre sehr interessant, mit den Schüler_Innen über Veganismus und Vegetariertum nachzudenken und religiöse Essgewohnheiten kritisch zu diskutieren. Ein konkreter Einstieg ins Thema könnte die vom Schweizer Nahrungsmittelgroßhändler COOP lancierte Produktkette „Karma“ sein. Denn hinter den Werbesprüchen

„Dein Heisshunger will die Welt entdecken“ und „Dein Appetit hat Ferweh“ steht ein ursprünglich indisches religiöses Konzept, das auf Ursache und Wirkung menschlichen Handelns verweist.

5.4 Deuten und Handeln

Diskurse sind keine abstrakten Texte, sondern der Boden, auf dem soziale Beziehungen ausgehandelt werden, sie schaffen bzw. sind im Sinne Bourdieus soziale Realität. Der Unterricht „Religionen, Kulturen, Ethik“ sollte deshalb Aushandlungsprozesse als soziale und politische Handlungen stärker in den Fokus rücken. Das Ziel wäre, dass die zukünftigen Lehrkräfte und ihre Schüler_innen die komplexen Aushandlungsprozesse vom Opfertier zum Symbol des Hindu-Nationalismus nicht nur verstehen, sondern auch auf andere Bereiche ihres politischen, moralisch-ethischen Handelns anwenden können (Radermacher, 2015).

Katharina Frank (2016, S. 22) listet in ihrem viel rezipierten Artikel eine ganze Reihe von Beispielfragen auf, die sich für ein derartiges problemorientiertes Lernen eignen, von der Abstimmung zum Verbot von Minaretten bis zum täglichen Einkaufen im Supermarkt. Diese konkreten Situationen, in denen Zeichen religiös gedeutet und ihre Bedeutung verhandelt werden, sind m. E. die Bühne, auf der schulischer Unterricht sinnvoll inszeniert werden kann. Man könnte fragen, warum ein Handschlag als religiöse Handlung gedeutet werden kann (Walthert, Frank, Stauffacher & Weber, 2021) oder warum ein Schweizer nach Indien reist, um dort Kühe zu pflegen (Jaeggi, 2009, S. 91). Oder was es für die Schweizer Wirtschaft und Gesellschaft bedeuten würde, wenn sich die Mehrheit der Schweizer_innen vegetarisch ernährte. Man könnte genauso fragen, wie die schweizerische Öffentlichkeit mit religiös konnotierten Essgewohnheiten umgeht wie z. B. dem Schächten, der Weihnachtsgans oder dem Osterlamm. Eine systematische Analyse der Debatte um Halal- und Koscherfleisch im Spannungsfeld von Tierschutz und Religionsfreiheit würde Schüler_innen ermächtigen, politische Kampagnen und propagandistische Manipulationen besser zu erkennen.

Denn Vergleiche zu ähnlichen Phänomenen fördern die Kommunikations- und Urteilskompetenz. Im Hinblick auf das Thema Kuh ist übrigens bemerkenswert, dass westliche Medien zwar auf die Gewalt innerhalb des Hindu-Nationalismus hinwiesen, aber nicht den heiligen Charakter der Kuh hinterfragten. Der Grossteil der Medienberichte zementierte die Wahrnehmung der Kuh als heiliges Tier und bewertete die Kampagne zum Schutz der Kuh als extreme Überspitzung (Hein, 25. Februar 2015). Sie unterschlugen dabei, dass die Kuh nie ein unumstrittenes heiliges Symbol für alle Hindus gewesen war.

5.5 Ausblick

Der vorliegende Aufsatz schlägt vor, das bestehende Lehrmittel durch methodische Zugänge zu ergänzen bzw. zu korrigieren und diese in der Ausbildung von Lehrpersonen systematisch zu verankern. Eine problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Hinduismus, in der Werte und Deutungen nicht statisch normativ vorgegeben, sondern als Ergebnis von Aushandlungsprozessen dargestellt sind, scheint in vielerlei Hinsicht erfolgsversprechend. Sie könnte zukünftige Lehrer_innen und Schüler_innen befähigen, nicht nur religiöse Ereignisse und Entwicklungen besser zu verstehen, sondern darüber hinaus ermächtigen, ihr eigenes politisches und moralisch-ethisches Handeln in der Gesellschaft zu prüfen und ggf. entsprechend neu auszurichten.



Über den Autor

Johannes Beltz ist promovierter Religionswissenschaftler, Stv. Direktor und Kurator für die Kunst Süd- und Südostasiens am Museum Rietberg in Zürich. Von 2005 bis 2020 bildete er Lehrer_innen an der PHZH/UZH in den Religionen Buddhismus und Hinduismus aus. johannes.beltz@zuerich.ch

Literatur

- Abraham D. & Ojaswi R. (16. Juli 2017). 86% killed in cow-related violence since 2010 are Muslim, 97% attacks after Modi govt came to power. *Hindustan Times*. Am 16. November 2021 bezogen von <https://www.hindustantimes.com/india-news/86-killed-in-cow-related-violence-since-2010-are-muslims-97-attacks-after-modi-govt-came-to-power/story-w9CYOksvgk9joGSSaXgpLO.html>
- Agnihotri, A. (23. November 2015). Harish Rawat's beef remark leaves Congress red-faced. *India Today*. Am 16. November 2021 bezogen von <https://www.indiatoday.in/mail-today/story/rawats-beef-remark-leaves-cong-red-faced-273723-2015-11-21>
- Alberts, W. (2019). Religious Education as Small 'i' Indoctrination: How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools". *Center for Educational Policy Studies Journal CEPS* 9(4), 53–72.
- Alsdorf, L. (2010). *The History of Vegetarianism and Cow-Veneration in India*. (Übers. von B. Patil, überarb. von N. Hayton, hg. von W. Bollée. London: Routledge.
- Ambedkar, B. R. (1990 [1948]). *The Untouchables, who they were and why they became Untouchables? Dr. Babasaheb Ambedkar Writings and Speeches, Band 7*. Mumbai: Education Department, Government, of Maharashtra.
- Arp, S. (2007). *Gandhi*. Reinbek: Rowolt Taschenbuch.
- Bannerjee, P. (28. Dezember 2019). India was a Land of Dharma but Europeans reduced it to Hinduism and we accepted it. *The Print*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://theprint.in/opinion/india-was-a-land-of-dharma-but-europeans-reduced-it-to-hinduism-islam-and-we-accepted-it/341923/>
- Bellwinkel-Schempp, M. (2011). *Neuer Buddhismus als gesellschaftlicher Entwurf. Zur Identitätskonstruktion der Dalits in Kanpur, Indien*. Uppsala: Uppsala Universität.
- Beltz, J. (Hg.) (2004). *Hindu ABC*. Zürich: Präsidialdepartement der Stadt Zürich, Museum Rietberg.
- Beltz, J. (2005a). *Mahar, Buddhist and Dalit. Religious Conversion and Socio-Political Emancipation*. New Delhi: Manohar.
- Beltz, J. (2005b). ‚Hinduistisches Zürich: Eine Entdeckungsreise‘: Bericht zur gleichnamigen Ausstellung im Stadthaus Zürich, 22.10.04 – 28.2.05. *Internationales Asienforum* 36(3-4), 251–263.
- Beltz, J. (2006). Shiva für die Schule? Erste Erfahrungen mit dem neuen Schulfach „Religion und Kultur“. *VPOD Bildungspolitik* 149, 21–24.
- Beltz, J. (2019). Zwischen Assimilation und Abgrenzung: Indiens (Dalit-Buddhisten). In A. B. Kilcher & U. Lindner (Hg.), *Zwischen Anpassung und Subversion: Sprache und Politik der Assimilation* (S. 335–353). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bloch, E.; Keppens, M. & Hegde, R. (Hg.) (2011). *Rethinking Religion in India. The Colonial Construction of Hinduism*. London: Routledge.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 343–370.
- Chatterjee, B. Ch. (1940). *Letters on Hinduism*. (Hg. von B. N. Banerji & S. K. Das). Calcutta: M.M. Bose.
- Chauhan, Ch. (1. Juni 2017). Kerala beef fest: Police arrest 8 Youth Congress members who slaughtered an ox in full public view. *India.com*. Am 16. November 2021 bezogen von <https://www.india.com/news/india/kerala-beef-fest-police-arrest-8-youth-congress-who-slaughtered-an-ox-in-full-public-view-2190652/>
- Cotter, Ch. R & Robertson, D. G. (Hg.) (2016). *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.

- Das, K. (31. Oktober 2015). To Eat or Not to Eat Beef, Spectres of Food on Bengal's Politics of Identity. *Economic and Political Weekly EPW* 44, 105–114.
- Doniger, W. (2010). *The Hindus: An alternative History*, New Delhi: Penguin Books.
- Dube, S. (1998). *Untouchable Pasts. Religion, Identity, and Power among a Central Indian Community 1780-1950*. New York: State University of New York Press.
- Dubois, Abbé J. A. (2000). *Leben und Riten der Inder, Kastenwesen und Hinduglaube in Südindien um 1800*. Bielefeld: Peter Rump.
- Dubuisson, D. (1998). *L'Occident et la religion: Mythes, science et idéologie*. Bruxelles-Paris: Éditions Complexe.
- Eichinger Ferro-Luzzi, G. (1991). The polythetic-prototype approach to Hinduism. In G. D. Sontheimer & H. Kulke (Hg.), *Hinduism Reconsidered* (S. 187–195). New Dehli: Manohar Publications.
- Foppa, S. (2015). Überlegungen zur kreativen Aneignung westlicher Konzepte wie ›Religion‹ und ›Hinduismus‹ in Indien. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* (10). DOI: 10.4000/zjr.584
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man religionskundlichen Unterricht? Anmerkungen und Analysen. In Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 47–89). Bremen: Universität Bremen.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (3), 19–33.
- Freitag, S. B. (1996). Contesting in Public: Colonial Legacies and Contemporary Communalism. In D. Ludden (Hg.), *Making India Hindu: Religion, Community and the Politics of Democracy in India* (S. 211–234). Delhi: Oxford University Press.
- Galli, A.-S. & Adhikari, D. (3. Dezember 2019). Riesiges Hindu-Opferfest in Nepal sorgt für Empörung. *T-Online-Nachrichten*. Am 13. November 2021 bezogen von www.t-online.de/nachrichten/panorama/id_86932934/nepal-riesiges-hindu-opferfest-sorgt-fuer-empoeerung-7-000-bullen-getoetet.html
- Ganguly, M. (Hg.) (2019). Violent Cow Protection in India, Vigilante Groups attack Minorities. *Human Rights Watch*. Am 15. November 2021 bezogen von <https://www.hrw.org/report/2019/02/18/violent-cow-protection-india/vigilante-groups-attack-minorities>
- Golwalkar, M. S. (1996). *Bunch of Thoughts*. Bangalore: Sahitya Sindhu Prakashana.
- Gunturu, V. (2000). *Hinduismus: Die grosse Religion Indiens*, München: Hugendubel.
- Hacker, P. (1958). Der Dharma-Begriff des Neuhinduismus. *Zeitschrift für Missions- und Religionswissenschaft* 49(1), 1–15.
- Hacker, P. (1965). Dharma im Hinduismus. *Zeitschrift für Religions- und Missionswissenschaft* 43(2), 93–106.
- Halbfass, W. (2000). *Karma und Wiedergeburt im indischen Denken*. Kreuzlingen: Hugendubel.
- Haussig, H.-M. (1999). *Der Religionsbegriff in den Religionen*. Bodenheim: Philo Verlagsgesellschaft.
- Hein, Ch. (25. Februar 2015). Die heilige Kuh wird zum Streitfall. *Frankfurter Allgemeine Zeitung FAZ*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/agenda/indien-die-heilige-kuh-wird-zum-streitfall-13448403.html>
- Hirst, J. S. & Zavos, J. (2011). *Religious Traditions in Modern South Asia*. London: Routledge.

- Hock, K. (2002). *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Inden, R. (1990). *Imagining India*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jaffrelot, Ch. (1996). *The Hindu Nationalist Movement and Indian Politics 1925 to the 1990: Strategies of Identity-Building, Implantation and Mobilisation (with special reference to Central India)*. Delhi: Penguin.
- Jaeggli, P. (2009). *Die heilige Kuh. Eine kleine indische Kulturgeschichte*. Freiburg: Paulusverlag.
- Jha, D. N. (2002). *The Myth of the Holy Cow*. London: Verso.
- Karmakar, R. (31. Mai 2018). Singer Zubeen Garg who spoke against animal sacrifice at Kakakhya temple is PETA's 'hero', *The Hindu*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.thehindu.com/news/national/other-states/singer-zubeen-garg-who-spoke-against-animal-sacrifice-at-kamakhyia-temple-is-petas-hero/article24047473.ece>
- King, R. (1999). *Orientalism and Religion, Post-Colonial Theory, India the "Mystic East"*. London: Routledge.
- Kinsely, D. (2000). *Die indischen Göttinnen: Weibliche Gottheiten im Hinduismus*. Frankfurt a.M.: Insel Taschenbuchverlag.
- Knott, K. (2000). *Der Hinduismus. Eine kurze Einleitung*. Stuttgart: Reclam.
- Kripalani, K. (Hg.) (1992). *All Men are Brothers. Life and thoughts of Mahatma Gandhi as told in his own words*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Malinar, A. (2009a). *Hinduismus*. Göttingen: Vanenhoeck & Ruprecht.
- Malinar, A. (2009b). *Hinduismus Reader*. Göttingen: Vanenhoeck & Ruprecht.
- Michaels, A. & Mishra, A. (Hg.) (2010). *Manusmriti. Manus Gesetzbuch*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Mishra, I. (21. November 2015). 95% beef traders are Hindus: Sachar. *The Times of India ToI*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://timesofindia.indiatimes.com/india/95-of-beef-traders-are-hindus-says-former-chief-justice-of-delhi-high-court/articleshow/49866811.cms>
- Mumukshananda, S. (Hg.) (1992). *Teachings of Swami Vivekananda*. Calcutta: Advaita Ashrama.
- Nath, D. (9. Dezember 2020). Cattle, buffalo meat residue found in Indus Valley vessels. *The Hindu*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.thehindu.com/news/national/study-of-lipid-residue-reveals-cattle-buffalo-meat-in-indus-valley-vessels/article33292289.ece>
- Pabst, V. (21. Oktober 2015). Der schrille Streit um die heilige Kuh. Eine Debatte um religiöse Toleranz hält Indien in Atem. Trotz schweren Übergriffen radikaler Hindus vermeidet die Regierung eine eindeutige Positionierung. *Neue Zürcher Zeitung*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.nzz.ch/international/asien-und-pazifik/der-schrille-streit-um-die-heilige-kuh-1.18632989?reduced=true>
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2018). *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2019). *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2021). *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Klassenbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Pillai-Vetschera, T. (1994). *The Mahars. A Study of their Culture, Religion and Socio-Economic Life*. New Delhi: Intercultural Publications.
- Prabhupada, S. (19. September 1972). *Cow is Mother*. Vortrag am 19. September in Los Angeles. Am 16. November 2021 bezogen von <http://www.prabhupadaconnect.com/Cow-Is-Mother.html>

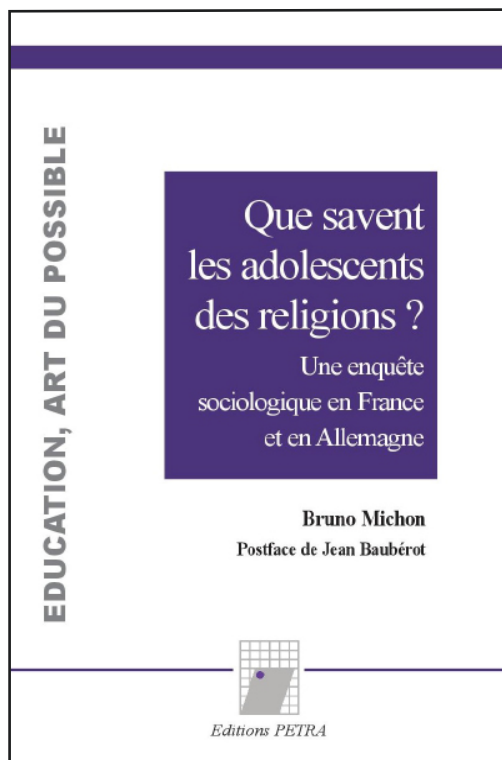
- Prakash, C. (12. Juli 2019). Die größte Schande des Landes sind die Lynchmorde. *Vatican News*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.vaticannews.va/de/welt/news/2019-07/indien-lynchmorde-mob-gesetz-regierung.html>
- Radermacher, M. & Weiss, S. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 371–397.
- Rajagopal, K. (28. September 2015). SC rejects plea to ban animal sacrifices in festivals. *The Hindu*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://www.thehindu.com/news/national/sc-rejects-plea-to-ban-animal-sacrifices-in-festivals/article7699034.ece>
- Rajalakshmi, T. K. (17. April 2015). Burden of a ban. The BJP government in Haryana makes the slaughter of cows and the sale of beef punishable offences, ignoring the economic impact of the move on the farming community. *Frontline*, 38–42.
- Randeria, S. (1996). Hindu-‘Fundamentalismus’: Zum Verhältnis von Religion, Geschichte und Identität im modernen Indien. In C. Weiss (Hg.), *Religion – Macht – Gewalt. Religiöser Fundamentalismus und Hindu-Moslem-Konflikt in Südasien* (S. 26–56). Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Richards, G. (Hg.) (1996). *A Source-Book of Modern Hinduism*. Surrey: Curzon Press.
- Saraswati, D. (2018 [1880]). *Gokarananidhi* (Hindi). New Delhi: Createspace Independent Publishing Platform.
- Savarkar, V. D. (1999). *Hindutva*. Mumbai: Swatantrya Savarkar Rashriya Smarak.
- Schmitthausen, L. (2020). *Fleischverzehr und Vegetarismus im indischen Buddhismus bis ca. zur Mitte des ersten Jahrtausends n. Chr., Teil 1, Studie und Übersetzungen*. Bochum: Projektverlag.
- Schreiner, P. (1998). *Im Mondschein öffnet sich der Lotus. Der Hinduismus*. Frankfurt a.M.: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sharma, A. (Hg.) (2002). *Modern Hindu Thought: The Essential Texts*. New Delhi: Oxford University Press.
- Singh, D. V. (1991). *Hinduism. An Introduction*. Jaipur: Travel Wheels.
- Singh, U. (2008). *A History of Ancient and Early Medieval India. From the Stone Age to the 12th Century*. New Delhi: Doling Kinderslay, Pearson Education.
- Sontheimer, G. D. & Kulke, H. (Hg.) (1991). *Hinduism Reconsidered*. New Delhi: Manohar Publications.
- Srinivas, M. N. (1995). *Social Change in Modern India*. New Delhi: Orient Longman.
- Stietencron, H. von (2017). *Der Hinduismus*. München: C.H. Beck.
- Tharoor, S. (2018). *Why I am a Hindu*. New Delhi: Aleph Book Company.
- Vallabhpalwal, K. & Bharti, B. D. (1994). *The Hindu ?*. New Delhi: Era Books.
- Varma, S. (17. November 2015). Save-cow cost: Industry bleeds, farmers suffer & export tank. *The Times of India*. Am 13. November 2021 bezogen von <https://timesofindia.indiatimes.com/india/save-cow-cost-industry-bleeds-farmers-suffer-and-exports-tank/articleshow/49810574.cms>
- Vivekananda, S. (1995). *Lectures from Colombo to Almora*. Hg. von S. Mumukshananda. Calcutta: Advaita Ashrama.
- Walther, R.; Frank, K.; Stauffacher, D. & Weber, U. (2021). Zum Verhältnis von Interaktion, Organisation und Gesellschaft in der Therwiler Handschlag-Affäre. Eine systemtheoretische Analyse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 29(1), S. 16–38.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eine Kuh wird geschmückt, Zeichnung für ein Gitagovinda-Manuskript Indien, Pahari-Gebiet, Kangra, um 1825; Museum Rietberg Zürich, Inv.-Nr. 2010.18; Geschenk Sammlung Danielle Porret; Foto: Rainer Wolfsberger

Abbildung 2: Männer waschen eine Kuh im Ganges; Indien, Varanasi, 1930 – 1955, Cellulosenitrat; Museum Rietberg Zürich, Inv.-Nr. ABF 375-1; Legat Alice Boner; Foto: Alice Boner

 **Rezensionen**
Comptes rendus



Michon, Bruno (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Paris : Petra (398 p.).

Cet ouvrage est la forme éditée de la thèse de doctorat de l'auteur, réalisée en cotutelle à l'Université de Strasbourg et à la *Technische Universität Berlin* et soutenue en 2011¹, dont les traces sont nombreuses. Ainsi, l'ampleur des références bibliographiques est typique d'un travail doctoral et fournit quantité de ressources, dont de nombreuses contributions en allemand, pour explorer l'un ou l'autre des nombreux questionnements abordés par B. Michon. La marque de la thèse se retrouve également dans la présentation détaillée des fondements théoriques et de la méthodologie de l'enquête, qui sera sans doute jugée différemment selon le lectorat – superflue pour le grand public curieux, conséquente pour les pédagogues, indispensable pour les pairs de l'auteur. Un travail éditorial parfois minimaliste a laissé d'autres reliquats du travail original, tels que des renvois à des objets inexistantes (p. 56, 85, 129 et 327 p. ex.). Le titre adopté nous paraît peu pertinent, tant ce que savent les adolescent·e·s est finalement secondaire par rapport à comprendre « à partir de quelles sources ils construisent ces connaissances et [...] s'ils ont un quelconque intérêt à [les] investir » (p. 12–13).

Ces réserves, qui portent sur la forme, n'enlèvent rien à l'intérêt de l'ouvrage, qui offre nombre d'outils pour mieux appréhender les représentations des adolescent·e·s en matière de religion et construire un enseignement du fait

religieux qui en tienne compte. Il est structuré en quatre parties. La première complète l'introduction, qui propose un bref survol de l'histoire du concept de « perte de culture religieuse » en France, en exposant les fondements méthodologiques du travail. Il suffira ici d'indiquer que l'enquête a multiplié les outils de prise et d'analyse de données, croisant notamment le quantitatif et le qualitatif ; qu'elle a impliqué 204 adolescent·e·s d'environ 15 ans, assez équitablement partagé·e·s entre France et Allemagne et garçons et filles ; que 27 établissements scolaires représentant des milieux socio-économiques différents ont été mis à contribution dans cinq régions : Alsace, région parisienne, Brandebourg, Berlin, Bade-Wurtemberg.

La seconde partie s'intéresse aux sources des connaissances sur les religions des adolescent·e·s. Le premier constat est le décalage entre les sources de connaissances invoquées par les jeunes et celles que révèle l'étude qualitative des entretiens : le poids des lieux traditionnels de transmission de connaissances est surévalué par rapport à celui des médias. L'auteur remarque également que l'école est plus souvent invoquée comme source de connaissances par les Allemand·e·s, qui ont un enseignement dédié, que par les Français·e·s, qui revendiquent la laïcité de l'école et semblent ne pas « voir » le contenu religieux des cours d'Histoire-Géo. Dans tous les cas, les savoirs scolaires apparaissent déconnectés de la réalité quotidienne, laissant ainsi la place aux médias pour combler le vide. Le cloisonnement des connaissances opéré, défavorable à leur sédimentation, semble évident. La comparaison entre les régions amène l'auteur à postuler que le système scolaire détermine moins le stock de connaissances sur les religions que l'appartenance religieuse, l'environnement multiculturel et la pertinence de la thématique dans le quotidien des élèves (p. 175–178). En s'intéressant aux sources informelles d'apprentissage des adolescent·e·s, B. Michon conclut que celles-ci jouent un rôle plus déterminant que les lieux d'apprentissage formels dans la constitution de leur stock de connaissances sur les religions. Les médias y sont, au contraire, omniprésents, même si les connaissances qui en sont issues se caractérisent par leur superficialité et leur spectacularisation (p. 188–191). Cette dernière contribue à la popularisation et, partant, la patrimonialisation du religieux, c'est-à-dire la diffusion de références issues de l'univers religieux dans la population de manière déconnectée de tout marqueur confessionnel (« culture sans croyance », p. 193). Ce phénomène peut en partie expliquer les difficultés rencontrées par les adolescent·e·s pour organiser un stock de connaissances non superficiel sur les religions. Les pairs et un environnement de pluralité religieuse sont également identifiés par l'auteur comme des lieux d'apprentissage informels jouant un rôle important dans la transmission de connaissances sur les religions. Les adolescent·e·s les reconnaissant rarement comme tels, la compartimentation des sources de connaissances et le frein que cette dernière représente à la structuration d'un stock de connaissances solide semble se vérifier.

La troisième partie porte sur le rapport entretenu par les adolescent·e·s avec la pluralité religieuse et conclut qu'il est généralement pragmatiquement forgé au cas par cas selon les expériences personnelles. Par ailleurs, un nombre important de jeunes, en particulier issu·e·s de milieux multiculturels, développerait une forme d'indifférence à la religion, celle-ci ne représentant plus qu'une altérité parmi d'autres (« En situation de pluralité religieuse, l'étrangeté est omniprésente et l'expérience d'être étranger s'universalise, il s'agit là certainement du point de départ de l'être indifférent aux différences religieuses. » [p. 260]). L'engagement religieux serait ainsi souvent vu comme « étrange », par opposition à « la normalité de la non-religion » (p. 254).

1 Michon, B. (2011), *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité* [thèse de doctorat, Université de Strasbourg et Technische Universität Berlin]. These.fr. <http://www.theses.fr/2011STRA1030>.

La dernière partie démontre que les adolescents ne sont pas aussi démunis de connaissances sur les religions qu'on le dit souvent, mais que leurs connaissances sont différentes de celles qui sont retenues comme références dans une société de tradition chrétienne. En effet, elles illustrent l'exculturation du christianisme et la popularisation de notions extérieures à cette religion. Le grand succès des religions antiques, que ce soit en termes d'intérêt ou de connaissances, amène l'auteur à postuler que leur neutralité (plus personne n'y croit, ce ne sont donc pas des sujets sensibles) permet qu'école et médias se renforcent mutuellement dans le processus de sédimentation des savoirs, ce qui n'est pas le cas pour les autres religions, traitées de manière patrimonialisée (purement historique, déconnectée des réalités contemporaines) par l'école. S'appuyant sur cette explication du succès des religions antiques, l'auteur réaffirme l'importance de décroisonner les sources de connaissances. L'enquête conclut que le stock de connaissances des adolescent·e·s sur les religions est très variable d'un individu à l'autre en fonction de sa biographie personnelle (urbain/rural, religieusement socialisé ou non...), bien que quelques généralisations soient possibles.

Ces dernières sont le premier objet de la conclusion. L'auteur retient que les différences nationales, si elles existent, sont moins importantes que les différences locales : Berlinois·e·s et Parisien·ne·s sont moins éloigné·e·s que ruraux et urbains d'un même pays. Cela confirme l'importance du milieu, et en particulier de la confrontation à la pluralité religieuse, dans l'élaboration et la structuration d'un stock de connaissances sur les religions. Le modèle d'enseignement paraît secondaire dans l'acquisition de connaissances par rapport à la pertinence du thème pour les élèves, ce qui rend l'enseignement du fait religieux *a priori* difficile, l'indifférence à l'égard de cette thématique étant largement constatée. Cependant, B. Michon rejette l'idée selon laquelle le religieux serait absent de la « culture jeune » plus ou moins homogène par-delà les frontières locales ou nationales. Il insiste plutôt sur leur évolution : la religion dominante (le christianisme) n'ayant plus le monopole des systèmes de sens, il y a un élargissement des domaines de connaissances en matière de religion, qui s'accompagne d'une superficialisation de celles-ci et de leur réorganisation autour de nouveaux repères, dont le sacré ne fait plus partie. Ces connaissances se caractérisent également par leur relative faiblesse scientifique, le cloisonnement des sources de connaissances laissant une grande place aux topoï populaires et médiatiques. Le second objet de la conclusion est, en partant de ces différents constats, de proposer quatre axes sur lesquelles devrait s'articuler une réforme de l'enseignement français du fait religieux, à savoir (p. 339–348) : ne pas découpler l'histoire des religions de l'étude des conséquences actuelles de cette histoire (ouvrir aux dimensions anthropologiques et contemporaines du religieux) ; décroisonner les sources de connaissances (appuyer l'enseignement historique sur les connaissances informelles des adolescents, ainsi que leur vécu issu de la pluralité religieuse) ; laisser une place à la parole hétérodoxe et surtout hétérolaïque (ne pas empêcher, au nom de la laïcité, la confrontation d'idées et de valeurs) ; inclure la dimension expérientielle du religieux (lier approche historique et prise en compte de l'engagement religieux contemporain).

Dans une perspective de didactique des sciences des religions, cet ouvrage nous paraît riche de pistes pertinentes. L'une d'elles a particulièrement retenu notre attention et nous paraît une conclusion appropriée pour ce compte-rendu, qui ne fait qu'effleurer le travail de B. Michon : « [...] il semble que les adolescents n'aient pas tant besoin de connaissances «clé en main» qu'une méthode réflexive d'organisation du désordre cognitif découlant de la prolifération des sources de connaissances dans l'ultra-modernité » (p. 184–185).

Marcel Gétaz, Gymnase de Renens, marcel.getaz@eduvaud.ch

www.zfrk-rdsr.ch

