



**Kalcsics, Katharina & Wilhelm, Markus (2017). *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen* [Ausgabe 1. und 2. Zyklus], Bern: Schulverlag (140 S.).**

Katharina Kalcsics und Markus Wilhelm legen mit *Lernwelten* eine Publikation vor, die den Anspruch hat, Studierende und Lehrpersonen fachdidaktische Grundlagen zu einem kompetenzorientierten Unterricht im neuen Schulfach NMG (Ausgabe 1. und 2. Zyklus; Ausgabe 3. Zyklus) zu bieten. Im ersten Teil *NMG verstehen* klärt das Autorenteam das Fachverständnis, Kompetenzorientierung und Lernverständnis, sowie Fragen zur Unterrichtsqualität. Im zweiten Teil *NMG unterrichten* diskutieren Kalcsics & Wilhelm Fragen der Strukturierung, Planung, Beurteilung, Gestaltung und Evaluation des NMG-Unterrichts und machen Vorschläge, wie der Unterricht durch verschiedene aktivierende Lernaufgaben gestaltet und das Lernen der Schülerinnen und Schüler begleitet werden kann. Dieser in dieser Kürze und Dichte hohe Anspruch wird in weiten Teilen eingelöst: Das Autorenteam fasst den derzeitigen Stand fachdidaktischer Diskussionen gut aufbereitet zusammen. Insgesamt stehen manche Themen allerdings nicht ganz konsistent nebeneinander und werden zentrale Begriffe nicht konsequent verwendet. So steht beispielsweise der Begriff *Präkonzepte* im Kapitel „Lernverständnis“ für alle Konzepte, welche die Schülerinnen und Schüler zu Beginn einer Unterrichtssequenz haben – die Postkonzepte einer Unterrichtseinheit werden zu Präkonzepten der nächsten Unterrichtseinheit (S. 45), während im

Kapitel „Klären und entscheiden“ *Präkonzepte* für alle alltäglichen, nicht wissenschaftlichen, bzw. veralteten Vorstellungen, bzw. „lebensweltlichen Konzepte“ (auch Erwachsener) stehen (S. 74).

Diese Rezension hat nun aber selber nicht den Anspruch, das Gesamtwerk von Kalcsics & Wilhelm zu besprechen, sondern legt der Analyse die Perspektive der Religionskundedidaktik zugrunde und interessiert sich dementsprechend insbesondere für die Einbindung und Darstellung der Kompetenzen zu „Religionen“.

Zu Beginn ihrer Darstellung problematisieren Kalcsics & Wilhelm den Lerngegenstand, den sie in erster Linie an den Lernenden selber orientieren und erst in zweiter Linie „diese mit den Erkenntnisgegenständen der [wissenschaftlichen] Disziplinen in Verbindung“ (S. 4) zu bringen vorschlagen. Dabei nennen sie „Religionswissenschaften“ explizit als eine der rund 85 Bezugsdisziplinen (S. 3), was sich in die Zugänge zu NMG dann allerdings nicht in ein religionskundliches, sondern „interkulturelles und interreligiöses Lernen“ (S. 10) übersetzt.<sup>1</sup> Dies ist insofern relevant, als dass das Vorgehen, das Kalcsics und Wilhelm vorschlagen, nämlich, dass in der Lebenswelt der Kinder situierte Problemstellungen als Ausgangspunkt dienen, für die im Unterricht schrittweise Lösungen, angebunden an fachwissenschaftliche Erkenntnisse erarbeitet werden, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt, wenn religionskundliches, bzw. interreligiöses Lernen als Zugang zugrunde gelegt wird (S. 6). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Autorin bzw. der Autor diese Begriffsdiskussion überhaupt vorgenommen haben. In ihrem Beispiel des transdisziplinären Unterrichts zum Thema Glück kommt das Autorenteam unter „religiöse Perspektive“ zur Frage „Woher Glück schöpfen?“ (S. 7). Weder die Philosophie noch die christliche Theologie noch die Religionswissenschaften würden diese Frage so formulieren – sie stellt in den *Lernwelten* eine sprachliche Novität dar. Während die Philosophie eine lange Tradition des Nachdenkens über den Glücksbegriff kennt, würde eine religionskundliche Perspektive möglicherweise folgendes fragen: „Für welche Menschen bedeutet ihre Religion eine Quelle des Glücks? Was wird in verschiedenen religiösen Traditionen unter Glück verstanden?“. In derselben Weise greift die Exemplifizierung eines „pseudo-interdisziplinären Unterrichts“ am Beispiel von „Evolution“ zu kurz. Kalcsics & Wilhelm stellen der „biologische[n] Perspektive auf den Grundbegriff der Biologie“ eine „religiöse Perspektive auf den Nebenbegriff der Schöpfung“ zur Seite (S. 8). Ergebnis wäre dann ein Unterricht zu additiven und konkurrierenden Deutungen des Begriffs „Evolution“ in Biologie und Religionen, was zu fehlender Situietheit und Problemen der Deutungshoheit führe. Ein Unterricht in einer religionskundlichen Perspektive hätte aber gerade die historische und sozialanthropologische Kontextualisierung zum Ziel und würde beispielsweise mit den Kindern zusammen erforschen, welche Menschen aus welchen religiösen Traditionen mit welchen Argumenten auf Darwins Evolutionstheorie reagiert haben und heute noch reagieren. Damit wird die Frage der Deutungshoheit nicht zum Problem, sondern zum (interessanten) Gegenstand.

<sup>1</sup> Schweizweit besteht zwar unter den Fachdidaktiker/-innen keine Einigkeit, in den Fachpublikationen dominiert aber weitgehend die Übersetzung in ein religionskundliches und kein interreligiöses Lernen (vgl. Sophia Bietenhard, Dominik Helbling, Kuno Schmid (Hrsg.) (2015), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep; Bleich Bouzar, Petra & Desponds, Séverine, Durisch, Nicole & Frank, Katharina (2015): *Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm* / *Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme*. In: *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht* / *Revue de didactique des sciences des religions* 1(1), 8–26).

Ebenfalls zu stark verkürzt und damit problematisch ist zudem die Darstellung des Fachverständnisses des Lehrplan 21. In Bezug auf „Religionen“ geht es eben gerade nicht nur um die „elementaren“ philosophischen Fragen nach dem Woher, Wohin, Warum und Wozu oder gar der eigenen Positionierung (S. 12), sondern in erster Linie „begegnen [die Schüler/-innen] religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen“ (D-EDK (2014). Lehrplan 21. NMG. Grundlagen).

Missverständlich, weil zu wenig differenziert, ist auch die Graphik der „prototypischen Grobskizze der Ausdifferenzierung und Zusammenführung der Schulfächer auf der Sekundarstufe I“ (S. 13), welche auf der einen Seite ab dem 16. Jh. die (katholische, evangelische) „Religionslehre“ führt, bei den Bezugsdisziplinen aber Religionswissenschaft nennt. Während für die „Religionslehre“ eine bestimmte, konservative – und meist römisch-katholische – Ausrichtung der christlichen Theologie als alleinige Bezugsdisziplin zu nennen ist, so ist die Religionswissenschaft erst seit sehr kurzem Bezugsdisziplin der Religionskunde.

Das Beispiel der Evolution zusammen mit der Genetik wird vom Autorenteam im Kapitel „Klären und entscheiden“ wieder aufgenommen um den Prozess der Rekonstruktion von Kompetenzen zu illustrieren. In der sehr instruktiven Tabelle (S. 77) unter „Interessen und Einstellungen“ findet sich die Idee des „methodischen Atheismus“, der es den Biolog\_Innen ermögliche, „nicht in Konflikt mit religiösen Überzeugungen zu geraten“, etwa der religiösen Idee, den Menschen eine Sonderstellung innerhalb der Lebewesen einzuräumen. Die Religionskunde verwendet entsprechend allerdings das religionswissenschaftliche Konzept des „methodologischen Agnostizismus“ (vgl. Knoblauch, H. (1999). Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter), da der Atheismus Gott als nichtexistent postuliert, was genauso wie die Existenz Gottes weder verifiziert noch falsifiziert werden und deshalb keine wissenschaftliche Haltung sein kann.

Die Publikation von Kalcsics & Wilhelm trägt sicher zur Vielfalt der Stimmen in der Sachunterrichtsdidaktik bei. Aus der Sicht der Religionskundedidaktik ist sie allerdings sowohl im Fachverständnis wie auch in den exemplarischen Beispielen problematisch und es wäre zu wünschen, dies in einer zweiten Auflage unter Beizug der Kolleginnen und Kollegen aus dem entsprechenden Fachbereich zu berücksichtigen.

Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg, bleischp@edufr.ch