

«Religion(en)» im neuen Integrationsfach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) zwischen Fachdidaktik(en) und Bezugsdisziplin(en)

Dr. Petra Bleisch, bleischp@edufr.ch

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin der Universität Freiburg/CH und arbeitet als Dozentin in Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH. Sie leitet die Forschungseinheit «Didaktik der Ethik und Religionskunde | Didactique de l'éthique et des cultures religieuses» und ist Mitherausgeberin der «Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions».

Zusammenfassung: Durch die Einführung neuer harmonisierter Lehrpläne wurde in der Schweizer Volksschule ein obligatorischer Unterricht zu Religion(en) für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt, der neu in die Zuständigkeit des säkularen Staates fällt. Dazu haben sich zwei verschiedene Fachdidaktiken entwickelt, die sich neu in die Didaktik des Sachunterrichts zu integrieren versuchen. Dieser Beitrag zeichnet die Standpunkte, Desiderate und Herausforderungen dieser Fachdidaktiken nach und fragt insbesondere nach dem Religionsbegriff, der dabei zugrunde gelegt wird.

Abstract: Due to the introduction of new harmonized curricula, public schools in Switzerland introduced integrative religious education courses, compulsory for all students, under the responsibility of the secular state. Thereby, the development of two different subject specific didactics can be observed which try to integrate in didactics of science and social science. This contribution describes positions, desiderata, and challenges. Moreover, the underlying concept of religion is investigated.

Keywords: Study of religions approach to religious education, integrative religious education, religion education, teaching about religions, subject specific didactics, religion in public school, teaching science and social studies, concept of religion, everyday life orientation, Switzerland

Einleitung

Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts hat sich in der Schweiz ein grundlegender Wandel in Bezug auf den schulischen Unterricht zu Religion(en) vollzogen. Durch die Bildungsreformen und die Einführung neuer harmonisierter Lehrpläne – dem *Plan d'études roman (PER)* im französischsprachigen und dem Lehrplan 21 im deutschsprachigen Landesteil – wurde in der Volksschule ein obligatorischer Unterricht zu Religion(en) für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt, der nicht mehr in die Zuständigkeit der öffentlich-rechtlich anerkannten christlichen Kirchen, sondern des säkularen Staates fällt (Helbling und Kilchsperger, 2013; Jödicke, 2013). Dabei wurde das Thema "Religion" unterschiedlich in die Schulfächer

eingebunden: Mit Ausnahme der Kantone Genf und Neuenburg wurde in der Romandie im neuen harmonisierten *Plan d'études romand (PER)* "religiöse Kulturen" zusammen mit Ethik in ein eigenes Fach "*éthique et cultures religieuses*" zusammengefasst und in den Fächerkanon der Geistes- und Sozialwissenschaften integriert (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010). Im Lehrplan 21 wurde die Kompetenz "Religionen und Weltansichten begegnen" (Zyklus 1 und 2) in das Sammelfach "Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG)" aufgenommen und konzeptuell ebenfalls den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern zugeteilt. In Zyklus 3 wurden die Kompetenzen zu Religion mit denjenigen zu «Ethik» und «Gemeinschaft» im Fach «Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG)» verbunden (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2014). Diese Fachbezeichnungen sind das Ergebnis eines politischen Entscheidungsprozesses (Helbling und Kilchsperger, 2013, 58).

Parallel zu den Bildungsreformen und der Erarbeitung der Lehrpläne hat sich eine Didaktik des vom säkularen Staat verantworteten und für alle Schüler/-innen¹ obligatorischen schulischen Religionsunterrichts entwickelt und etwa mit der Gründung des Fachdidaktikforums "Ethik-Religion-Kultur" im Jahr 2009 institutionalisiert. Dieser Zweig der Fachdidaktik ist allerdings nicht homogen, sondern knüpft an unterschiedliche Traditionen, Perspektiven und Bezugsdisziplinen an (Bietenhard et al., 2015) und wird zudem mit unterschiedlichen Begriffen versehen: «bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht» und «Religionskunde». Die Frage stellt sich, was diese beiden Strömungen unterscheidet und welche Konsequenzen dies für eine Integration in die Didaktik des Sachunterrichts haben könnte.

Dieser Beitrag beschreibt im ersten Teil, mit einem Fokus auf die deutschsprachigen Diskussionen in der Schweiz, diese beiden unterschiedlichen Stränge und vertritt die These, dass unterschiedliche Begriffe von «Religion(en)», verschiedene Vorstellungen von Bildungswert und Zielen des damit konzipierten Unterrichts, sowie eine unterschiedliche Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler/-innen vertreten werden. Dabei wird auch der gegenseitige Abgrenzungsdiskurs nachgezeichnet, um die Positionen für aussenstehende Lesende versteh- und verortbar zu machen. Im zweiten Teil werden die Prämissen beider Richtungen im Hinblick auf die Integration in den Sachunterricht in eine kritische Diskussion gebracht, um im dritten Teil nachzuzeichnen, wie sich die unterschiedlichen Stränge bislang konkret in die Sachunterrichtsdidaktik integriert haben und wo zentrale Desiderata, Herausforderungen sowie der spezifische Beitrag der Didaktik für Religionskunde liegen.

1. Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts

Die Bezeichnung des «bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts» entstammt der Diskussion der katholischen und evangelischen Religionspädagogik, die diesen vom

¹ Die Autorin bedauert, dass die Verlagsrichtlinien es nicht zulassen, eine genderinklusive und nichtbinäre Sprache mit Formen wie Schüler_innen oder Schüler*innen zu benutzen, die es erlauben würde, auch Menschen zu berücksichtigen, die sich als nichtbinär, genderfluid, a-gender, intersexuell oder transident verstehen.

bekenntnisgebundenen, konfessionellen Religionsunterricht, der je nach Kanton ebenfalls in der Schule angeboten wird, abgrenzt (Helbling et al., 2013). Die Didaktiker/-innen des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts sehen mit einer bildungstheoretischen Begründung den oben beschriebenen Wandel als eine Weiterentwicklung des konfessionellen schulischen Religionsunterrichts (Jödicke, 2013, 23-25) und nennen als Bezugsdisziplinen insbesondere Religionspädagogik, Sachunterrichtsdidaktik und zuweilen auch Religionswissenschaft (Cebulj, 2015; Schmid, 2011; 2013; 2015).

1.1 Religion als spezifischer Weltzugang

Vertreter/-innen der Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts erklären, «Religion» habe einen allgemeinbildenden Charakter und begründen diesen in Jürgen Baumerts Modell der Modi der Weltbegegnung (z.B. Helbling, 2015; Schlag, 2015; Schmid, 2016). Baumert beschreibt Religion zusammen mit Philosophie und Ethik als denjenigen Bereich des Unterrichts, welcher Probleme der «konstitutiven Rationalität» bearbeite (Baumert, 2002, 107). Dies beinhaltet vor allem eine Beschäftigung mit Fragen nach dem Lebenssinn, der «Wirklichkeit des Seienden» (Helbling, 2015, 266), dem «Ultimativen» (Schlag, 2015, 28) und der «Vergewisserung der eigenen Lebensgrundlage» (Schmid, 2016, 2), was aber rationale, wissenschaftlich begründbare Auseinandersetzungen mit Religion nicht ausschliesse, sondern eine eigene Positionierung und letztlich ein friedliches Zusammenleben ermöglichen soll:

Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler Kenntnisse erwerben und Zusammenhänge im religiös-kulturellen Umfeld erkennen um sich orientieren zu können, um eigene Wertvorstellungen zu klären, zu begründen und zu hinterfragen, um sich an Dialogen und Auseinandersetzungen beteiligen zu können, um eine Haltung von interessiertem Verständnis und Toleranz aufzubauen - im Dienste eines friedlichen Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft (Schmid, 2011, 12).

In diesem Zusammenhang nutzt die religionspädagogisch orientierte Literatur das Konzept der *religious literacy* mit dem Ziel, dass Schüler/-innen ihre Sprachfähigkeit in Bezug auf Religion entwickeln sollen (Kessler, 2015, 152; Schlag, 2015, 32). Hintergrund des *religious literacy*-Konzepts ist laut der Lesart dieser Didaktiker/-innen die Prämisse, dass es eine religiöse Wirklichkeit gebe. *Religious literacy* ist dann in einer religionspädagogischen Sichtweise „die Fähigkeit, die vorfindliche religiöse Wirklichkeit zu deuten und an ihr zu partizipieren“ (Schieder, 2008, 12). Religion wird dabei betrachtet als «eine andere Form eines rationalen Umgangs mit den Zumutungen und Ungeheuerlichkeiten des Daseins» (Schieder, 2008, 13).

Dem Ansatz des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts liegt ein Religionsbegriff zugrunde, der in den Schriften kaum explizit gemacht wird und deshalb nur als Hypothese formuliert werden kann. Auf der Ebene einer substantialistischen Bestimmung klingt insbesondere ein Religionsverständnis an, das sich an der protestantischen Theologie (Glaube als «ultimate concern», Paul Tillich 1957) und der Religionsphänomenologie (Religion als ein Phänomen «sui generis» und der Mensch als «homo religiosus» in der

Tradition Rudolph Ottos 1917) orientiert. Auf der Ebene einer funktionalen Bestimmung scheint insbesondere auf die (mögliche) Funktion von Religion als Sinnstiftung und Kontingenzbewältigung zurückgegriffen zu werden, die mit Rückgriff auf Niklas Luhmann auch von der protestantischen Theologie rege rezipiert wurde (vgl. dazu Reder, 2014, 213-224).

2.1 Subjektorientierung und Lebenswelt

Aus dem spezifischen Religionsbegriff und dem existentiell-ultimativen Weltzugang ergibt sich für die Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts eine starke Subjektorientierung mit der Forderung, dass Unterrichtshandeln «immer im Hinblick auf die persönliche Entwicklung und Orientierung der Kinder und Jugendlichen» (Schlag, 2015, 27) erfolgen muss. Die religiösen Erfahrungen von Schüler/-innen werden Gegenstand von Unterricht, um ihnen eigene Positionierungen sowie Sinndeutungen zu ermöglichen (Schmid, 2015; 2016; Studer, 2015). In diesem Zusammenhang erlangte der von John Hull (2000) in England entwickelte didaktische Ansatz «A Gift to the Child» einige Prominenz. Sein Konzept sieht vor, dass sich Kinder in vier Phasen mit einem für die jeweilige Religion zentralen und charakteristischen religiösen Konzept auseinandersetzen: 1. Phase: Interesse wecken, erste Eindrücke formulieren; 2. Phase: Objekt erkunden, Fragen stellen und mit Hilfe der eigenen Phantasie in die Welt des Gegenstandes eintauchen; 3. Phase: Kontextualisieren des Gegenstandes; 4. Phase: das Gelernte mit dem eigenen Leben verknüpfen, sich der Bedeutung fürs eigene Leben bewusst werden (Jakobs, 2011, 81-83). Eine Pädagogik ohne diese Form von Subjektbezug ist nach diesem Ansatz fruchtlos bzw. nicht möglich (Jakobs, 2013).

Diesen Typ des Unterrichts haben Andrea Rota & Petra Bleisch als «existential orientation» bezeichnet:

This approach combines an interest in the acquisition of individual and social competencies with a conception of religion as a fundamental dimension of all human beings. Therefore, particular religious content is understood as avenues for critical reflection and personal development. In this sense, the courses provide an orientation on an existential level by allowing pupils to assess the role of religious ideas, practices and artefacts in their own lives. (Rota und Bleisch, 2017, 87)

Heuristisch lässt sich in der Literatur des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts eine zweite Form der Schüler/-innenorientierung beschreiben, die an die Didaktik des Sachunterrichts anschliesst: die Anknüpfung an die Lebenswelt (Schmid, 2011). Unterricht soll dabei thematisieren, was Kindern und Jugendlichen als religiöse Phänomene in der Lebenswelt begegnet, um sie aufzuklären und Lernprozesse auszulösen (Schmid, 2015).

2. Didaktik der Religionskunde

Der Begriff der «Religionskunde»² wird insbesondere von denjenigen Vertreter/-innen in Anspruch genommen, die eine Wissenschaftsorientierung und damit die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin stark machen und sich von der Religionspädagogik distanzieren. Die Vertreter/-innen der Didaktik der Religionskunde interpretieren den oben beschriebenen Wandel als Paradigmawechsel und postulieren die Religionskunde somit als neue, junge fachdidaktische Disziplin (Bleisch et al., 2015). «Religionskunde» wird zunehmend auch von Didaktiker/-innen verwendet, welche sich mit einem religionspädagogischen Hintergrund inzwischen hauptsächlich mit der Didaktik des Sachunterrichts beschäftigen (vgl. Helbling, 2015; Kilchsperger, 2015; Schmid, 2015).³

2.1 Religion als Aspekt der Kultur

Vertreter/-innen der Didaktik der Religionskunde situieren sich nicht bei Religionspädagogik, Philosophie oder Ethik, sondern im Bereich der historischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer (vgl. dazu auch Tenorth, 2004, 655). Dabei legen sie der Didaktik entweder eine kulturwissenschaftlich oder eine kognitionswissenschaftlich orientierte Bestimmung von «Religion» zu Grunde. So gilt «Religion» für Katharina Frank mit Rückgriff auf Burkhard Gladigow (2005) als Kommunikation, die sowohl einen Transzendenzbezug als auch einen kollektiven Geltungsgrund aufweist (Frank, 2010, 108-109). In einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive schlagen Petra Bleisch & Dirk Johannsen auf der Grundlage der Arbeiten von Ilkka Pyysiäinen (2009) eine Arbeitscharakterisierung vor, die Religionen «durch die Rolle kontraintuitiver Konzepte [Boyer 1994] kennzeichnet, welche von einer Gruppe als relevant erachtet werden und auf die in Fragen der privaten und öffentlichen Lebensorganisation verwiesen wird» (Bleisch und Johannsen, 2015, 134). Gemeinsam ist den Autor/-innen die Prämisse, dass Religion keine anthropologische Konstante darstellt, also Menschen nicht religiös geboren werden. Religion existiert laut diesem Ansatz nicht an sich, sondern ist Teil eines kulturellen Systems, das von einer Gruppe von Menschen hervorgebracht und tradiert wird. Dem religionskundlichen Unterricht unterliegt deshalb ein (kultur)wissenschafts- und forschungsorientierter Zugang (Bleisch et al., 2015) mit dem Ziel, dass Schüler/-innen religiöse Phänomene beschreiben und kontextualisieren und etwa in der Kommunikation mit unterschiedlichen Menschen über Religion nichtdiskriminierende Begriffe verwenden können, um sie letztlich «zum Zusammenleben unterschiedlich religiöser und nichtreligiöser Gruppen und Individuen [zu] befähigen» (Frank und Bleisch, 2015, 196).

² Aussenstehende mag die Wahl von «Religionskunde» nach der Entwicklung der «Sachkunde» zum «Sachunterricht» verwundern oder befremden. Alternative Bezeichnungen wie «Religionsunterricht» oder «Religionenunterricht» vermögen die konzeptuelle Distanz zum religiösen oder konfessionellen Unterricht aus meiner Sicht zu wenig deutlich machen, «Religionskundeunterricht» erscheint mir zwar angemessener, aber zu sperrig.

³ Zuweilen wird im religionspädagogischen Kontext versucht, neue Bezeichnungen einzuführen. So schlägt Thomas Schlag vor, «religionskundlich-verstehend» für den bekenntnisunabhängigen und «religionskundlich-informierenden» für den in obigem Sinne religionskundlichen Unterricht einzuführen (Schlag, 2015, 29-30). Bislang hat sich dieser Vorschlag allerdings, wohl aufgrund des apologetischen Duktus, nicht durchgesetzt.

Dem Ansatz der Religionskundedidaktik liegt demnach ein Religionsbegriff zugrunde, der in einem religionswissenschaftlichen Verständnis gründet, das sich nicht nur von der christlichen Theologie, sondern nach dem *cultural turn* auch von der Religionsphänomenologie verabschiedet hat und sich in den Kulturwissenschaften verortet (vgl. Gladigow, 2005).

2.2 Alltagswelt und lebensweltliche Rahmung

In der Literatur zur Didaktik der Religionskunde werden die unter «bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht» beschriebenen Formen konzeptuell in ein fachdidaktisches Modell eingebunden. So unterscheidet Katharina Frank (2010) auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse den Unterrichtsgegenstand von der (didaktischen) Rahmung und entwickelte aus Unterrichtsbeobachtungen eine Typologie mit vier Formen des Religionsunterrichts:

- Religiöse Narrative (ohne Rahmung; die Lehrperson belässt es bei der Darlegung eines religiösen Gegenstandes)
- Religiös-dogmatische Rahmung (die Lehrperson beteiligt die Schüler/-innen aktiv an einer vorgegebenen religiösen Kommunikation)
- Lebensweltliche Rahmung (die Lehrperson leitet die Schüler/-innen an, Religion aktiv auf ihre eigene Lebensorientierung zu beziehen)
- Kulturkundliche Rahmung (die Lehrperson setzt den Gegenstand in einen historischen und soziokulturellen Kontext)

Während bei der religiös-dogmatischen Rahmung die Lehrperson beabsichtigt, die Schüler/-innen in eine religiöse Tradition zu sozialisieren, so leistet sie mit einer lebensweltlichen Rahmung einen im religionspädagogischen Sinne subjektorientierten Unterricht. Diese beiden Formen des Religionsunterrichts bezeichnen die Vertreter/-innen der Religionskunde als religiösen Unterricht, weil der Unterricht in beiden Rahmungen beabsichtigt, in einem Luhmannschen Sinne die Schüler/-innen an religiöser Kommunikation zu beteiligen und religiöse Kompetenzen zu fördern (Frank, 2010; Bleisch und Frank, 2013; Frank und Bleisch, 2015). Ein solcher Unterricht in der Volksschule ohne Abmeldemöglichkeit ist aus dieser Sicht aufgrund der in der Bundesverfassung verankerten Religionsfreiheit nicht möglich. Damit lehnen Religionskunde-Didaktiker/-innen aber nicht generell eine Lebensweltorientierung ab, wie verschiedentlich in religionspädagogischen Kreisen falsch interpretiert wird⁴. In einem kulturkundlich gerahmten Unterricht (Religionskundeunterricht) kann und soll der Gegenstand durchaus aus der gemeinsamen Alltagswelt der Kinder stammen (Bleisch und Frank, 2013, 202). Er wird erschlossen und die Systematik der Religionswissenschaft eingereicht. Ob ein Gegenstand auch im Sinne von Schütz und Luckmann (1979) zur Lebenswelt der Kinder gehört und damit für die Schüler/-innen bedeutsam ist, lässt sich nach diesem Ansatz nicht postulieren oder bildungstheoretisch herleiten, sondern müsste empirisch erhoben werden (Frank und

⁴ So etwa bei Studer, 2015; Jakobs, 2016; Schmid, 2016.

Bleisch, 2015). Für die Didaktik übernehmen die Vertreter/-innen der Religionskunde das Konzept des «methodologischen Agnostizismus» (Bleisch, 2015). Darunter wird die Haltung der Religionsforschenden verstanden, ihre eigene Religiosität oder Säkularität in der Befassung mit religiösen Traditionen einzuklammern und keine Aussagen über einen möglichen Wahrheitsgehalt religiöser Inhalte zu machen (Knoblauch, 1999, 14-15). Diesen Typ des Unterrichts entspricht hauptsächlich der «scientific orientation» (Rota & Bleisch):

This perspective is characterised by a focus on knowledge of religions as a fundamental learning outcome and conception of religion that is in line with the human and social sciences, thereby framing religion as a human and cultural production. Within this framework, a religion course provides an orientation within the scientific discourse concerning religion, society and culture. (Rota und Bleisch, 2017, 87)

3. Diskussion der Anschlussfähigkeit beider Ansätze an eine Didaktik des Sachunterrichts

Aus bildungspolitischer Sicht liegt der Bildungswert von «Religionen» in der Idee, dass die Schüler/-innen die Kompetenz erwerben in einer Gesellschaft mit einer Vielzahl an Weltanschauungskonzepten sich respektvoll und tolerant verhalten zu können (Jödicke, 2013; Jödicke und Rota, 2010). Ob dies tatsächlich gelingt, ist eine offene Frage. Dazu fehlt bislang jegliche empirische Validierung. Unbestritten ist, dass der obligatorische schulische Unterricht die Schüler/-innen nicht zu einer Identifikation mit einer Religionsgemeinschaft oder mit Religion an sich führen darf. Dies verbietet auch explizit die Schweizerische Bundesverfassung in Artikel 15, Artikel 4: «Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 18.04.1999; Süss und Pahud de Mortanges, 2015). Dass aber unterschiedliche Auffassungen darin bestehen, was als religiöser Unterricht gilt und was nicht und wie ein konkreter Unterricht konzipiert werden soll, zeigte insbesondere ein genauerer Blick auf die Schüler/-innenorientierung. Während sich beide Didaktiken einig sind, dass eine Schüler/-innen-Orientierung für einen bedeutsamen Unterricht wichtig ist – wobei dies in den religionskundlichen Schriften bislang noch wenig ausgearbeitet ist und für den Lebensweltbegriff weiterer Klärungsbedarf vorhanden ist – so besteht der zentrale Diskussionspunkt in der Subjektorientierung, die für den bekenntnisorientierten Unterricht unverzichtbar, für die Religionskunde hingegen mit dem Argument der Religionsfreiheit und dem Schutz der Privatsphäre nicht möglich ist. Zu dieser rechtlichen Argumentation addiert sich eine wissenschaftliche Argumentation, die sich auf den Religionsbegriff stützt. Um für die Sachunterrichtsdidaktik anschlussfähig zu werden, muss sich eine Didaktik des Unterrichts zu Religionen auf einen sozial- und oder kulturwissenschaftlichen Begriff stützen und kann nicht in einer protestantisch-theologischen, bzw. phänomenologischen Begrifflichkeit stecken bleiben. Dabei wird «Religion» auf ein in der Kultur beobachtbares und beschreibbares Phänomen reduziert. Der dafür formulierte Religionsbegriff muss immer als vorläufige Arbeitsdefinition verstanden werden «im Wissen um die Gefahr, ethnozentrische und subjektive Vorannahmen zu verabsolutieren» (Johannsen und Bleisch, 2015, 217). Dabei transportiert der

Religionsbegriff allerdings einen ontologischen Widerspruch: «They [religious concepts in modernity] imply that the object to which they refer exists, and at the same time that it does not» (Hölscher, 2015, 69).⁵

Von einer lebensweltlichen Rahmung unterscheidet die Religionskunde den Gegenstand des Unterrichts, der durchaus aus der Lebenswelt der Schüler/-innen stammen kann, bzw. sollte. Die Form der Lebensweltorientierung als Anknüpfung an die Präkonzepte der Schüler/-innen, so wie dies in der Didaktik des Sachunterrichts verstanden wird, ist aber für beide Religions-Didaktiken noch ein Desiderat (Bietenhard et al., 2015). Die bislang wenigen Studien zu Vorstellungen von Schüler/-innen erforschen aus einer religionspädagogischen Sicht hauptsächlich religiöse Vorstellungen christlicher Kinder (vgl. Flöter, 2006; Bietenhard, in Arbeit). Breiter angelegte Studien, die alle Schüler/-innen einbeziehen und auch Konzepte berücksichtigen, welche sich die Schüler/-innen über unvertraute religiöse Phänomene gebildet haben, bleiben noch zu leisten. Eine erste religionswissenschaftliche Studie über die Wahrnehmung von Kreuz und Kruzifix im Schulzimmer von jungen muslimischen Erwachsenen aus dem Kanton Wallis liefert Noll (2016).

Unbestritten ist, dass die Lehrperson in jedem Falle einen reflektierten Umgang mit der eigenen Positionierung leisten muss (Bietenhard, 2015a; Bleisch, 2015; Ebel, 2015; Jakobs, 2011), wie es auch der Lehrplan 21 explizit vorsieht: «Die Lehrperson ist sich ihres eigenen weltanschaulichen Horizontes bewusst und leitet die Schülerinnen und Schüler transparent mit einer interessierten und respektvollen Haltung zu Erkundungen und Begegnungen an» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2014 [NMG, Didaktische Hinweise]).

4. «Religion(en)» als Perspektive in der Didaktik des Sachunterrichts

Die Didaktik des neuen Integrationsfaches Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) im Lehrplan 21 lehnt sich auf der Primarschulstufe (Zyklus 1 und 2) eng an die Didaktik des Sachunterrichts an. «Religion(en)» fand bislang allerdings in der Sachunterrichtsdidaktik – mit der Ausnahme von Lehrplan 95 und den dazugehörigen Lehrmitteln im Kanton Bern⁶ – keine Berücksichtigung (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), 2013).

Die Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts⁷ hat die Weiterentwicklung des religionspädagogischen Ansatzes mit der Anknüpfung an die Sachunterrichtsdidaktik Kuno Schmid zu verdanken, der 2011 mit seinem Buch «'Religion' lernen in der Schule»

⁵ Im Lehrplan 21 wird der Plural «Religionen» verwendet, eine explizite Definition von «Religionen» und eine Erklärung für die Verwendung des Plurals fehlt. «Religionen» scheint aus meiner Sicht (Bleisch, 2015) als Gegenbegriff zu säkularen Weltansichten, bzw. zu nichtreligiösen Deutungssystemen verwendet zu werden und bleibt interpretationsoffen. Nach meiner Auffassung lässt sich der Lehrplan gut, wenn auch nicht ganz problemlos, religionskundlich interpretieren.

⁶ Im Kanton Bern fand «Religion» im Lehrplan 95 im Bereich «Religion-Mensch-Ethik (Religion/Lebenskunde) in der Linie des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts Eingang in den Fachlehrplan «Natur-Mensch-Mitwelt», Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2006.

⁷ Die Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts hat sich 2015 in der Gründung des Vereins «ethik-religionen-gemeinschaft.ch», der seit 2016 die Webseite „erg.ch“ betreibt (online unter <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/>), institutionalisiert.

wichtige Grundlagen dazu lieferte. Schmid geht es zentral darum, «Religion und Religionen» als Gegenstand des Unterrichts und damit letztendlich als neue Perspektive im Sachunterricht positionieren und etablieren zu können. Dazu nutzt er die Konzepte und Begriffe der Sachunterrichtsdidaktik als Folie, um eine anschlussfähige Didaktik der Religion(en) zu formulieren (Schmid, 2011, 12-14). Schmid führt die Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts auf der Grundlage einer konstruktivistischen Didaktik ein (*conceptual change*) und formuliert religiöse Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen. In seinem Ansatz plädiert Schmid stark dafür, den Unterricht an den Schüler/-innen zu orientieren. Das sei nicht kongruent zur Fachlogik der Bezugswissenschaften und deshalb dürfen die bildungsrelevanten Inhalte nicht daran ausgerichtet werden (Schmid, 2013, 180-181). In der Folge greift Schmid Ansätze für einen perspektivenverbindenden Unterricht auf, in dem zentral wird, welcher spezifische Beitrag die religionskundliche Perspektive für das Verstehen und Beantworten von komplexeren Fragestellungen leisten kann (Schmid, 2013; Trevisan und Schmid, 2015). Allerdings wird dabei beispielsweise über das Einbringen von Modellen religiöser Kompetenzen wie Helbling (2010) und Schmid (2011) auch ein protestantisch-theologischer Religionsbegriff weitertradiert und religiöses (Sonder-)wissen statt säkulares, wissenschaftsorientiertes (Allgemein-)wissen über Religion (Frank, 2015) weitervermittelt. Dass sich mit der Anknüpfung an die Sachunterrichtsdidaktik die Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts verändern wird, hat Kuno Schmid 2013 benannt (Schmid, 2013, 178). Tatsächlich scheinen die Didaktiker/-innen dieses Unterrichts sich in drei Ausprägungen weiterzuentwickeln: (1) ein Festhalten an der religionspädagogischen Orientierung und damit eine Abgrenzung zu Religionskunde und Sachunterricht (Kessler, 2017; Studer, 2015); (2) eine weiterführende Integration in den Sachunterricht und damit eine grosse Annäherung an die Didaktik der Religionskunde (Bietenhard, 2015; Trevisan und Schmid, 2015); bzw. eine Integration in die Religionskunde (Helbling, 2016); (3) eine Anpassung von religionspädagogisch-didaktischen Entwürfen auf den religionskundlichen Unterricht (Kilchsperger, 2015).

Da sich die Didaktik der Religionskunde⁸ aus der akademischen Disziplin der Religionswissenschaft entwickelte, waren die ersten didaktischen Überlegungen und der Ausarbeitung von ersten Unterrichtsmaterialien noch ganz der Systematik der Bezugsdisziplin geschuldet, was ihr – zu Beginn zu Recht – den Vorwurf der Abbilddidaktik, bzw. «Sirupdidaktik» einbrachte (so z.B. Schmid, 2015, 177). Dazu wurden erste Überlegungen formuliert, wie spezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der Religionswissenschaft für den Sachunterricht fruchtbar gemacht werden können: das Erkunden und Erforschen religiöser Phänomene (Johannsen und Bleisch, 2015). Inzwischen

⁸ Die Didaktik der Religionskunde in der Schweiz sieht sich selber als sehr junge didaktische Fachdisziplin, die sich 2014 mit der Gründung der Gesellschaft für Religionskunde und der Herausgabe der «Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions» (online unter <http://www.religionskunde.ch/>) seit 2015 institutionalisiert hat. Als Startschuss für die Beschäftigung der Schweizer Religionswissenschaft mit dem Religionsunterricht in der Volksschule kann die Tagung «Kulturelle Tradierung und religiöse Sozialisation» 2003 an der Universität Zürich bezeichnet werden, die anlässlich der Einführung des neuen Schulfachs «Religion und Kultur» im Kanton organisiert wurde, siehe Frank und Bochsinger, 2008, 188.

liegt ein erster Vorschlag eines religionskundlichen Kompetenzmodells vor, das sich explizit nicht nur an der Bezugswissenschaft, sondern auch an den Schüler/-innen orientiert.

Katharina Frank schlägt darin vor, fünf Bereiche zu formulieren (Frank, 2016, 27):

- Kontextualisierungskompetenz (z.B. Quellen und Daten beschreiben und Autor/-innen, bzw. Akteur/-innen zuordnen)
- Forschungskompetenz (z.B. Fragestellungen entwickeln, Daten und Quellen suchen und aufbereiten)
- Theorie- oder Konzeptualisierungskompetenz (z.B. theoretische Elemente auf Beobachtungen anwenden)
- Kommunikationskompetenz (z.B. in Konfliktsituationen mit Rückgriff auf Erkenntnisse handeln)
- Urteilskompetenz (z.B. Selbst- und Fremddarstellungen von Religionen vergleichen)

Nach wie vor müssen sich die Didaktiker/-innen der Religionskunde der Kritik stellen, durch ihren sehr starken fachwissenschaftlichen Bezug noch wenig überzeugend an die Schüler/-innen anknüpfen zu können. Grosse Herausforderung ist die Plausibilisierung, wie Präkonzepte und Vorstellungen der Schüler/-innen im Unterricht aufgenommen werden können, ohne damit doch einen Subjektbezug, also eine Anknüpfung an die individuelle Religiosität der Schüler/-innen zu leisten. Erste Überlegungen dazu bietet Bleisch (2017). In den derzeitigen Konkretisierungen scheinen sich die beiden sachunterrichtsorientierten Strömungen der Didaktiken des obligatorischen schulischen Religionsunterrichts stark aufeinander zuzubewegen. Indem die bekenntnisunabhängige Didaktik Abstand nimmt von einer Subjektorientierung und die Didaktik der Religionskunde sich weg von der Bezugsdisziplin und hin zur Schüler/-innen-Orientierung bewegt mit der gemeinsamen Idee, dass Kinder in diesem Unterricht insbesondere lernen sollen, sich eine Welt, die auch (aber nicht ausschliesslich) von religiösen Traditionen geprägt ist, zu erschliessen und sich in ihr orientieren zu können, entsprechen sie dem Unterricht, den Rota & Bleisch als «social orientation» bezeichnen:

According to this perspective, religion courses focus on providing social orientation by fostering a reflection on pupils' relationships with their religious environments, as well as religious practices and artefacts they might encounter in culture and society. While pupils and teachers are encouraged to reflect on their attitudes towards different religious traditions as a means to foster individual and social competencies with respect to religion and religious people, religion itself remains an external object of study and is understood as a human, cultural production. (Rota und Bleisch, 2017, 87)

Schlusswort

Dieser Beitrag argumentiert, dass insbesondere die noch sehr junge Didaktik der Religionskunde mit ihrem zugrundeliegenden kulturwissenschaftlichen Verständnis von Religion an die Didaktik des Sachunterrichts anschlussfähig ist. Diese Integration steht erst am Anfang und in den nächsten Jahren wird insbesondere zu klären sein, wie ein Verhältnis

zu anderen «Perspektivendidaktiken», insbesondere der Geschichte und der Geographie, konzeptualisiert werden könnte.⁹ Der spezifische Beitrag der Didaktik der Religionskunde liegt dabei meines Erachtens in der Spezialisierung für einen Zugang zu Religion, der einen historischen und sozialwissenschaftlichen Ansatz verbindet und eine vertiefte Reflexion mitbringt, wie Religion mit allen Schüler/-innen thematisiert werden kann. Angesichts aktueller Publikationen zum neuen Fach «Natur-Mensch-Gesellschaft» in denen von interreligiösen Kompetenzen gesprochen wird (vgl. Kalcsics und Wilhelm, 2017), ist dies nicht einfach interessant, sondern dringend notwendig.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen 2002: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main, S. 100–150.
- Bietenhard, Sophia (in Arbeit): Nachdenken über grosse Fragen und gerechtes Handeln.
- Bietenhard, Sophia 2015a: "Ethik, Religionen, Gemeinschaft" als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 42–56.
- Bietenhard, Sophia 2015b: Situierendes Lernen und Lehren an ethischen, religiösen und sozialen Inhalten. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 254–261.
- Bietenhard, Sophia; Helbling, Dominik; Schmid, Kuno 2015: Einleitung. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 10–15.
- Bleisch, Petra 2015: „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), S. 63–71. Online verfügbar unter http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_didaktik_bleisch.pdf.
- Bleisch, Petra 2017: Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In: Philippe Büttger, Antje Roggenkamp und Thomas Schlag (Hrsg.): Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 179–197.
- Bleisch, Petra; Desponds, Séverine; Durisch Gauthier, Nicole; Frank, Katharina 2015: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions. Begriffe, Konzepte, Programmatik / notions, concepts, intentions. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), S. 8–25. Online verfügbar unter

⁹ Ein erster Workshop zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Didaktik der Religionskunde fand am 19. Februar 2018 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH statt.

http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_rdsr_einleitung_introduction.pdf.

- Bleisch, Petra; Frank, Katharina 2013: Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In: Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs und Stephan Leimgruber (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ, S. 190–209.
- Bleisch, Petra; Johannsen, Dirk 2015: Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 128–137.
- Boyer, Pascal 1994: The naturalness of religious ideas. A cognitive theory of religion, Berkeley: University of California Press.
- Cebulj, Christian 2015: Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts in Europa und in der Schweiz. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 85–91.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) 2010: Plan d'études romand. Online verfügbar unter <https://www.plandetudes.ch/home>, zuletzt geprüft am 12.02.2018.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2014: Lehrplan 21. (Vorlage). Online verfügbar unter <http://v-ef.lehrplan.ch/>, zuletzt aktualisiert am 29.02.2016.
- Ebel, Eva 2015: Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 156–163.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2006: Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern 1995 mit Änderungen und Ergänzungen 2006. Fachlehrplan Natur-Mensch-Mitwelt. Bern. Online verfügbar unter http://www.faechnet.erz.be.ch/faechnet_ern/de/index/natur-mensch-mitwelt/natur-mensch-mitwelt/unterricht/lehrplan.assetref/dam/documents/ERZ/faechnet/de/lehrplaene_lehrmittel_vs_natur_mensch_mitwelt_nmm_d.pdf.
- Flöter, Ilse 2006: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts?; eine qualitativ-empirische Untersuchung. Dissertation, Münster: LIT.
- Frank, Katharina 2010: Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, Katharina 2015: Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen um schulischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (1), S. 43–61.
- Frank, Katharina 2016: Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (3), S. 19–33.

- Frank, Katharina; Bleisch, Petra 2015: Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 188–202.
- Frank, Katharina; Bochinger, Christoph 2008: Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions. Empirical Results and Theoretical Reflections. In: Numen 55 (2/3), S. 183–217. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/27643308>, zuletzt geprüft am 26.02.2018.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) 2013: Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gladigow, Burkhard (2005): Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer (Religionswissenschaft heute, 1).
- Helbling, Dominik 2010: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. Dissertation, Münster: LIT.
- Helbling, Dominik 2015: "Ethik, Religionen, Gemeinschaft" als Perspektive von "Natur, Mensch, Gesellschaft" im Lehrplan 21. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 262–278.
- Helbling, Dominik 2016: Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (3), S. 34–47.
- Helbling, Dominik; Kilchsperger, Johannes Rudolf 2013: Religion im Rahmen des Lehrplans 21. In: Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs und Stephan Leimgruber (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ, S. 51–70.
- Helbling, Dominik; Kropač, Ulrich; Jakobs, Monika; Leimgruber, Stephan (Hrsg.) (2013): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ.
- Hölscher, Lucian 2015: Contradictory Concepts. An Essay on the Semantic Structure of Religious Discourses. In: Contributions to the History of Concepts 10 (1). DOI: 10.3167/choc.2015.100104.
- Hull, John M. 2000: Religion in the service of the child project. The gift approach to religious education. In: Michael H. Grimmitt (Hrsg.): Pedagogies of religious education. Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE, Great Woking: McCrimmons, S. 112–129.
- Jakobs, Monika 2011: Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In: Kuno Schmid (Hrsg.): "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, S. 70–103.

- Jakobs, Monika 2013: Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenziellem Anspruch und Bekenntnisneutralität. In: Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs und Stephan Leimgruber (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ, S. 242–256.
- Jakobs, Monika 2016: Das Terrain der Religionspädagogik jenseits des Konfessionalismus. Eine Perspektive aus der Schweiz. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (1), S. 58–76. Online verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-01/06.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.2017.
- Jödicke, Ansgar 2013: Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In: Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs und Stephan Leimgruber (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ, S. 16–29.
- Jödicke, Ansgar; Rota, Andrea 2010: Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP 58 Schlussbericht, Bern.
- Johannsen, Dirk; Bleisch, Petra 2015: Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich "Ethik, Religionen, Gemeinschaft". In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep.
- Kalcsics, Katharina; Wilhelm, Markus 2017: Lernwelten Natur-Mensch-Gesellschaft - Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen, Bern: Schulverlag.
- Kessler, Andreas 2015: Empirische Befunde zu Jugend und Religion. Ein Überblick. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 145–155.
- Kessler, Andreas 2017: Neutralisierung des Religiösen - ein Triptychon. Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext. In: Philippe Büttger, Antje Roggenkamp und Thomas Schlag (Hrsg.): Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 239–255.
- Kilchsperger, Johannes Rudolf 2015: Religionskundliches Lernen. Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 203–212.
- Knoblauch, Hubert 1999: Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter.
- Noll, Anita 2016: Kreuze und Kruzifixe an Oberwalliser Grundschulen. Die Debatte um christliche Symbole aus der Sicht ehemaliger muslimischer Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (3), S. 83–94.
- Pyysiäinen, Ilkka 2009: Supernatural agents. Why we believe in souls, gods, and buddhas, New York: Oxford University Press.
- Reder, Michael 2014: Religion in säkularer Gesellschaft. Über die neue Aufmerksamkeit für Religion in der politischen Philosophie. Habilitation, Freiburg: Alber.

- Rota, Andrea; Bleisch, Petra 2017: Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. In: British Journal of Religious Education 39 (1), S. 75–92. DOI: 10.1080/01416200.2015.1128388.
- Schieder, Rolf 2008: Was ist religious literacy? In: Martin Schreiner (Hrsg.): Religious Literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara Schädeberg Vorlesungen, Münster: Waxmann, S. 11–23.
- Schlag, Thomas 2015: Der gesellschaftliche Horizont des schulischen Religionsunterrichts und seine Bedeutung für das Schulfach "Ethik, Religionen, Gemeinschaft". In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 20–34.
- Schmid, Kuno 2011: "Religion" lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Unter Mitarbeit von Monika Jakobs, Bern: hep.
- Schmid, Kuno 2013: "Religion" innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts. In: Dominik Helbling, Ulrich Kropač, Monika Jakobs und Stephan Leimgruber (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: TVZ, S. 176–190.
- Schmid, Kuno 2015: Das Fachverständnis in Spannungsfelder denken. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 175–187.
- Schmid, Kuno 2016: Stichwort Lebenswelt. ERG-Unterricht an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren. In: erg.ch - Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Online verfügbar unter www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-stichwort-lebenswelt, zuletzt geprüft am 09.02.2018.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas 1979: Strukturen der Lebenswelt. Band 1, Berlin: Suhrkamp.
- Schweizerische Eidgenossenschaft 18.04.1999: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Online verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a8>, zuletzt geprüft am 12.02.2018.
- Studer, Andreas 2015: Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 242–253.
- Süss, Raimund; Pahud de Mortanges, René 2015: Religion im schulischen Unterricht - die rechtlichen Grundlagen. In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 78–84.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2004: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (5), S. 650–661.
- Trevisan, Paulo; Schmid, Kuno 2015: Perspektivenübergreifender Unterricht in "Natur, Mensch, Gesellschaft". In: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Kuno Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep, S. 221–232.