

Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis

Petra Bleisch/Katharina Frank

Der folgende Beitrag befasst sich auf verschiedenen Ebenen mit der Abgrenzung eines in der öffentlichen Schule obligatorischen religionskundlichen Unterrichts von einem «konfessionellen», «konfessionell kooperativen», «religiösen» und «interreligiösen» Unterricht. Zum einen entwickelt er auf der Grundlage von juristischen Überlegungen, religionssoziologischen Analysen, systematischer Unterrichtsbeobachtung sowie Erkenntnissen der kulturwissenschaftlichen und kognitiven Religionswissenschaft ein Instrumentarium, das die Unterscheidung von verschiedenen Unterrichtsformen eindeutiger und praktikabler macht, als dies die Modelle «teaching and learning in/from/about religion» leisten. Darauf aufbauend schlägt der Beitrag ein religionskundliches Kompetenzenmodell für einen obligatorischen Unterricht zum Thema Religion vor, der nebst empirischen Untersuchungen und religionsrechtlichen Erfordernissen auch pädagogische Überlegungen berücksichtigt.

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie ein an der öffentlichen Schule in der Schweiz obligatorischer «Religionsunterricht für alle» konzeptualisiert werden kann, der in der Regel als «religionskundlicher» oder «bekenntnisunabhängiger» Religionsunterricht bezeichnet wird.¹ Dieser soll auf verschiedenen Ebenen von einem «konfessionellen»,

¹ Die in diesem Aufsatz verwendete Begrifflichkeit stützt sich auf die empirische Bestimmung über die im Unterricht vorgenommenen Rahmungen (vgl. Kapitel 2) und damit auf die didaktische Konzeption, und nicht primär auf eine Bestimmung über die Trias von Inhalt (Vielfalt der Religionen), Lehrperson (bekenntnisunabhängige Haltung) und Lernende (alle Schüler/-innen), wie dies *Jakobs*, Grundlinien 70–71 vorschlägt. Somit ist aus unserer Sicht die von uns vorgeschlagene Religionskunde die konsequente Didaktik zu den von *Jakobs* bestimmten Eckdaten eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts.

«konfessionell kooperativen», «religiösen» und «interreligiösen» Unterricht abgegrenzt werden.

In einem ersten Kapitel werden die Grundlagen der von uns vorgeschlagenen Konzeptualisierung gelegt. Dabei stellen sich eine Reihe von Fragen, die für eine Religionskunde-Didaktik von zentraler Bedeutung sind: Was sind die grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen und rechtlichen Rahmenbedingungen, denen der Religionskunde-Unterricht verpflichtet ist? Welcher Begriff von Religion soll der Religionskunde-Didaktik zugrunde gelegt werden?

Im zentralen zweiten Kapitel gilt es zu erläutern, was unter einem religionskundlichen Unterricht verstanden werden kann und von welchen anderen Arten von Religionsunterricht er zu unterscheiden ist. Für diese Differenzierung stützen wir uns auf die Resultate eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes von Katharina Frank.² Aus der systematischen Analyse von Unterrichtsbeobachtungen entwickelte sie ein Instrumentarium, das die Unterscheidung von verschiedenen Unterrichtsformen eindeutiger und praktikabler macht, als dies die Modelle *teaching and learning in/from/about religion* leisten. Im dritten Kapitel sollen die daraus folgenden Überlegungen zu einem religionskundlichen Kompetenzenmodell vorgestellt werden.

Kontext und Rahmenbedingungen

Für die Erarbeitung der Konzeption einer religionskundlichen Didaktik stützen wir uns auf folgendes Modell, das wir auf der Grundlage von Werner Jank und Hilbert Meyer³ konzipiert haben:

² Frank, Schulischer Religionsunterricht.

³ Jank/Meyer, Didaktische Modelle 30.



Modell einer religionskundlichen Didaktik

Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Schweizer Gesellschaft markant verändert. Sie ist kulturell sowie sozial pluraler und wirtschaftlich globaler geworden. Von diesen Prozessen mit betroffen ist auch die Religion. Die soziologische Forschung der letzten Jahre, insbesondere die Resultate des Nationalen Forschungsprogramms zu Religionen, Staat und Gesellschaft in der Schweiz (NFP 58)⁴ zeichnen drei Entwicklungen: (1) Zum einen gewinnt Religion im öffentlichen Diskurs an Bedeutung, wobei beobachtet werden konnte, dass Religionen und ihren Angehörigen oft bestimmte Werte zugeschrieben werden. So gilt allgemein der Buddhismus als friedlich und gut, der Islam als gewalttätig und gefährlich.⁵ (2) Zum anderen nimmt die Bedeutung von Religion in der persönlichen Lebensgestaltung der Schweizer Bevölkerung mehr und mehr ab. Die Zahl der an eine institutionalisierte religiöse Gemeinschaft Gebundenen etwa ist stark geschrumpft – so gehören gemäß Stolz und Könemann nur noch 17 Prozent der Befragten diesem institutionellen Religiositätstypus an. Die Zahl der religionsdistanzierten und säkularen Menschen hat stark zugenommen (74 Prozent); die Zahl der Alternativ-Religiösen ist gegenüber der letzten Erhebung bei 9 Prozent geblieben. Das repräsentative Sample stellt auch einen starken Mitgliederschwund bei der evangelisch-reformierten und bei der römisch-katholischen Bevölkerung fest. Die Zahl der Menschen ohne Religion hat von 1 Prozent im Jahr 1970 auf 24,8 Prozent im Jahr 2009 zugenommen.⁶ (3) Durch die weitere Erhöhung der Anzahl Personen mit nichtchristlicher Zugehörigkeit (Gruppe «Andere») auf 12,1 Prozent, kann weiterhin von einer fortschreitenden Pluralisierung der Religion gesprochen werden.⁷ Die im Rahmen des Forschungsprogramms erhobenen Daten zur Religiosität von Jugendlichen bilden diese Ergebnisse insofern ab, als sie zeigen, dass Jugendliche als nicht sehr religiös beschrieben werden können. Allerdings nutzen sie sehr situativ Religionszugehörigkeiten und damit verbindende Wertzuschreibungen etwa zur Abgrenzung gegenüber anderen Jugendlichen.⁸

4 *Bochinger*, Religionen, Staat und Gesellschaft.

5 Vgl. verschiedene Projekte zu Religion, Medien und Politik des NFP 58, in: www.nfp58.ch/d_kommunikation_publikationen_projektpublikationen.cfm.

6 *Stolz u. a.*, Religiosität.

7 *A. a. O.*, 5.

8 Vgl. *Dahinden u. a.*, Religion und Ethnizität; *Allenbach/Herzig*, Der Islam; *Käppeler/Morgenthaler*, Werteorientierung, Religiosität, Identitätsbildung.

Für den von uns konzipierten Religionskunde-Unterricht sind diese empirischen Befunde in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen muss davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen zunehmend in unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen sowie immer weniger christlich sozialisiert sind, d. h. mit wenig oder keinem Vorwissen die obligatorische Schule besuchen, was nach unseren Erfahrungen auch für die auszubildenden Lehrpersonen gilt. Zum anderen muss der veränderten Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen und dies in der Auswahl der Unterrichtsthemen berücksichtigt werden. Inhaltlich sind dementsprechend religiöse und religionskritische Traditionen abzubilden sowie die Darstellungen von Religion im öffentlichen Diskurs aufzugreifen.

Der rechtliche Rahmen für einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht

Die schweizerische Rechtsordnung gibt einen rechtlichen Rahmen für den schulischen Religionsunterricht vor. Maßgebend sind im Wesentlichen die Bundesverfassung, die Kantonsverfassungen und die Schulgesetze. Die Bundesverfassung besagt in Absatz 4 von Artikel 15 (Glaubens- und Gewissensfreiheit) explizit, dass niemand zu einem religiösen Unterricht gezwungen werden darf (negative Religionsfreiheit).⁹ Die Rechtspraxis folgert daraus, dass ein religiöser Unterricht immer die Möglichkeit zur Dispens aufweisen muss. Anders der staatliche Unterricht, der nach einhelliger Meinung der Rechtsprechung und der Lehre weltanschaulich neutral sein muss und die Schülerinnen und Schüler zum Besuch verpflichten kann.¹⁰ Als neutral ist ein Unterricht dann anzusehen, wenn religiöse Inhalte nicht in «unterweisender, sondern darstellender und vergleichender Art»¹¹ dargeboten werden. Der Unterricht darf nach Cla

9 *Pahud de Mortanges/Süess*, Die rechtlichen Grundlagen; *Famos*, Zur Rechtslage 55.

10 So noch ausdrücklich Art. 27 Abs. 3 der alten Bundesverfassung; dies gilt faktisch weiter. Dazu auch *Winzeler*, Die öffentliche Schule 151; *Pahud de Mortanges/Süess*, Die rechtlichen Grundlagen 387; *Famos*, Zur Rechtslage 55. Der Bibelkunde-Unterricht, wie er etwa zur Zeit noch in den Kantonen Freiburg und Wallis von der staatlichen Schule angeboten wird, würde das Neutralitätsgebot verletzen, vgl. *Pahud de Mortanges/Süess*, Die rechtlichen Grundlagen 8; *Famos*, Zur Rechtslage 56.

11 *Winzeler*, Die öffentliche Schule 165.

Reto Famos religiöse Erfahrung «nicht selber generieren»¹² (lebensweltliche Rahmung, zum Konzept der Rahmungen, s.u.). Aus dieser Perspektive verletzt unseres Erachtens nicht nur der dogmatische, sondern auch der lebensweltlich gerahmte Religionsunterricht das staatliche Neutralitätsgebot. In der Rechtslehre wird diskutiert, ob dieses Neutralitätsgebot in der Umsetzung eigenständig gegeben ist oder erst in bestimmten Fällen umgesetzt werden müsste.¹³ Christian Tappenbeck und René Pahud de Mortanges plädieren für eine begleitende Umsetzung. Das Neutralitätsgebot komme dann zum Tragen, wenn «individuell-konkrete Ansprüche, die ebenfalls aus der Religionsfreiheit fließen, konkretisiert werden»¹⁴. Geht man von diesem Ansatz aus, könnte ein lebensweltlich gerahmter Unterricht so lange durchgeführt werden, bis etwa Eltern eine Verletzung der negativen Religionsfreiheit ihrer Kinder einklagen würden. Spätestens dann aber wäre ein kulturkundlicher Religionsunterricht konsequent umzusetzen.

Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen

Die hier entworfene Didaktik für einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht orientiert sich an bekenntnisunabhängigen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, namentlich der sich als Kulturwissenschaft verstehenden Religionswissenschaft,¹⁵ die nicht aus einer phänomenologischen Perspektive Glaubensvorstellungen und Mythen von verschiedenen religiösen Traditionen verstehen und vergleichen möchte, sondern religiöse Phänomene immer in den kulturellen Kontext einbettet und sich insbesondere für die überlieferte und alltäglich gelebte Religiosität sowie die Kommunikation über Religion interessiert. Der Arbeitsbegriff von Religion, der dabei diesem Modell zugrunde gelegt wird, stellt sich dem Anspruch, sowohl allgemein verständlich als auch operationalisierbar und an die Erziehungswissenschaften anschlussfähig zu sein,

¹² Famos, Zur Rechtslage 62.

¹³ Winzeler, Die öffentliche Schule 155.

¹⁴ Tappenbeck/Pahud de Mortanges, Religionsfreiheit 120–121.

¹⁵ Wilke, Einführung in die Religionswissenschaft; Auffarth u. a., Religionswissenschaft; Kippenberg/von Stuckrad, Einführung in die Religionswissenschaft. Weitere Bezugsdisziplinen sind etwa Geschichte, Sozialanthropologie, Soziologie, Psychologie, Geografie, Kunst, Musik, Kulturwissenschaft des Christentums, Islamwissenschaft, Asienwissenschaft und Judaistik.

und versteht unter einer Religion ein durch eine Gemeinschaft tradiertes und damit kollektive Geltung beanspruchendes Deutungssystem,¹⁶ das gekennzeichnet ist durch die Vorstellung von und die Kommunikation mit übernatürlichen und auf die Welt einwirkenden Entitäten, auf die im täglichen Leben verwiesen wird¹⁷ – beispielsweise durch Symbole, Rituale, die Legitimation von Normen, etc. Religiosität wird dabei als zwar in den meisten Kulturen vorfindbares, in Abgrenzung zu theologisch-strukturgenetischen Ansätzen¹⁸ aber nicht als angeborenes oder prädisponiertes, sondern ausschließlich durch Sozialisation erworbenes Phänomen verstanden.¹⁹ Aus dieser Konzeptualisierung von Religion ergibt sich die Anbindung der religionskundlichen Didaktik an die allgemeine Entwicklungspsychologie sowie für den konkreten Unterricht die Notwendigkeit, die sehr unterschiedliche religiöse bzw. religionskritische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Ein empirisch gegründetes religionskundliches Unterrichtsmodell

Für die Bestimmung und Abgrenzung eines bekenntnisunabhängigen Unterrichts wird die von Katharina Frank aus ihrer empirischen Forschung entwickelte Bestimmung eines «religionskundlichen Unterrichts» herangezogen. Ziel der auf Beobachtung von Unterrichtsstunden beruhenden Untersuchung war, Kategorien zu generieren, mit deren Hilfe ein Unterricht zum Thema Religion auf die Frage hin analysiert werden kann, ob eine Lehrperson eine religionskundliche und distanzierte Vermittlung von Religion leistet oder aber von ihren Schülerinnen und Schülern eine (implizite oder explizite) Identifikation mit Religion erzeugt und damit die negative Religionsfreiheit verletzt.²⁰

16 Gladigow, Religionswissenschaft.

17 Pyysiäinen, Religion and the Counter-Intuitive; dies., Supernatural Agents; Dirk Johannsen, Religion als Nebenprodukt.

18 Zum Beispiel Oser/Gmünder, Der Mensch.

19 Zum Beispiel Boyer, Religion explained; Pyysiäinen, Supernatural Agents; Johannsen, Religion als Nebenprodukt.

20 Frank, Schulischer Religionsunterricht. Die Untersuchung beruht auf einem qualitativen Forschungsdesign nach der Grounded Theory und der Analyse von Protokollen von 18 beobachteten Unterrichtsstunden (15 in der Schweiz und 3 in Deutschland) hauptsächlich der 4.–6. Primarschulklassen.

Konzepte: Gegenstand und Rahmung

In der Analyse der Unterrichtssequenzen, in denen Religion thematisiert wurde, ließ sich ein bestimmtes Muster erkennen: Zuerst präsentierten die Lehrpersonen ein Thema und entnahmen diesem einen Gegenstand. Dieser Gegenstand konnte einer religiösen Tradition entstammen (z. B. eine Moschee, Jesus oder ein Avatar) oder nichtreligiös sein (z. B. Baum, Labyrinth oder Freundschaft).

Nach der Darlegung von Thema und Gegenstand bearbeiteten die Lehrpersonen in der Regel den Gegenstand, wobei die Lehrpersonen, wie sich in den Interviews im Anschluss an die Unterrichtsstunde herausstellte, zur Art und Weise ihrer Bearbeitung des Gegenstandes kaum Auskunft geben konnten. Die Art der Bearbeitung soll im Anschluss an Erving Goffmann²¹ «Rahmung» genannt werden. Die Art der Rahmung entscheidet über das Ziel, das die Lehrperson mit ihrem Unterricht verfolgt. Vier unterschiedliche Arten von Rahmungen konnten bestimmt werden:²²

- keine Rahmung: Ein Gegenstand wird von der Lehrperson auf verschiedene Weisen dargestellt (erzählt, abgebildet, inszeniert usw.) – eine Rahmung findet aber nicht statt.
- dogmatische Rahmung: Ein Gegenstand wird in einer vorgegebenen, religiös-dogmatisch-reflektierten Weise bearbeitet.²³
- lebensweltliche Rahmung: Die Lehrperson leitet die Schülerinnen und Schüler an, einen Gegenstand auf ihre eigene Lebenswelt zu beziehen.²⁴
- kulturkundliche Rahmung: Ein Gegenstand wird in einen geschichts- oder soziokundlichen Kontext gestellt und ggf. wer-

21 Goffman, Rahmen-Analyse.

22 Vgl. Frank, Schulischer Religionsunterricht 134–184.

23 «Dogmatisch» bezeichnet hier nicht den in der Umgangssprache negativ konnotierten Begriff Dogmatismus, sondern eine reflektierte Normativität, wie sie z. B. von christlichen, jüdischen oder islamischen Theologien bereitgestellt wird (Mildenberger/Assel, Grundwissen der Dogmatik).

24 Der hier verwendete Lebenswelt-Begriff meint nicht einfach Alltagswelt, sondern im Sinne von Alfred Schütz und Thomas Luckmann denjenigen Ausschnitt aus der alltäglichen Welt, der für ein Individuum bedeutsam ist (Schütz/Luckmann, Strukturen der Lebenswelt).

den mehrere solcher Gegenstände über systematische Kriterien verglichen.²⁵

Diese Rahmungen sollen anhand von folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

| | Nichtreligiöser Gegenstand: Baum | Religiöser Gegenstand: Jesus |
|---------------------------------------|--|---|
| Keine Rahmung | Die Lehrperson gibt den Kindern den Auftrag, einen Baum abzuzeichnen. | Die Lehrperson erzählt die Geburtsgeschichte von Jesus, die Kinder malen die Geschichte. |
| (Religiös-) Dogmatische Rahmung | Die Lehrperson erzählt den Kindern, dass unsere Welt aus einer Uresche namens Yggdrasil besteht. | Die Lehrperson erklärt den Kindern, dass uns Jesus von der Erbsünde befreit hat. |
| Lebensweltliche Rahmung | Jedes Kind pflanzt einen Baum, den es gerne mag, neben dem Pausenplatz. | Die Lehrperson lässt die Kinder erzählen, worin Jesus ihnen ein Vorbild sein könne. |
| Kulturkundliche Rahmung | Die Lehrperson erklärt die Bedeutung der Linde für Dörfer im Mittelalter. | Die Lehrperson erklärt den Kindern, dass die Christinnen und Christen sich an Weihnachten die Geschichte der Geburt von Jesus erzählen. |

Gegenstand und Rahmung im Unterricht

Bestimmung von religiösem vs. religionskundlichem Unterricht

Mit den von Katharina Frank erarbeiteten Kategorien kann nun auf empirischer Basis zum einen bestimmt werden, was allgemein als «Religionsunterricht» zu gelten hat. Ein Religionsunterricht liegt demnach in folgenden vier Fällen vor (Felder in der Tabelle grau hinterlegt):

– Ein religiöser Gegenstand wird nicht gerahmt → Beispiel: Die Lehrperson erzählt die Geburtsgeschichte von Jesus, die Kinder malen die Geschichte.

²⁵ Der Begriff Kulturkunde leitet sich ab von Kulturwissenschaft und meint sowohl die geschichtswissenschaftliche als auch die sozialwissenschaftliche sowie die systematisch-vergleichende Zugangsweise (Pfeifer, Art. Kunde).

– Ein religiöser oder nichtreligiöser Gegenstand wird (religiös-) dogmatisch gerahmt → Beispiele: Die Lehrperson erzählt den Kindern, dass unsere Welt aus einer Uresche namens Yggdrasil besteht oder sie erklärt den Kindern, dass uns Jesus von der Erbsünde befreit hat.

– Ein religiöser Gegenstand wird lebensweltlich gerahmt → Beispiel: Die Lehrperson lässt die Kinder erzählen, worin Jesus ihnen ein Vorbild sein könne.

– Ein religiöser Gegenstand wird kulturkundlich gerahmt → Beispiel: Die Lehrperson erklärt den Kindern, dass die Christinnen und Christen sich an Weihnachten die Geschichte der Geburt von Jesus erzählen.

Um nun einen religiösen Unterricht von einem religionskundlichen Unterricht unterscheiden zu können, arbeitete Katharina Frank als zentrale Kategorie die Teilnahme oder Partizipation²⁶ am vermittelten Unterrichtsinhalt heraus. Zusammen mit der Rahmung ergeben sich vier Typen der Vermittlung, die anhand von Beispielen aus dem beobachteten Unterricht illustriert werden sollen:

1. Beim *narrativen Typus* wird der Gegenstand nicht gerahmt und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler bleibt offen, einladend. Solche Unterrichtssequenzen konnten beobachtet werden, in der Regel hat die Lehrperson zu einem späteren Zeitpunkt in derselben Lektion nachträglich eine Rahmung durchgeführt.

2. Beim *dogmatischen Typus* werden die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Partizipation an einer religiösen Tradition angeleitet. Beispiel: Eine Lehrerin thematisierte in einer Klasse mit christlichen, muslimischen und konfessionslosen Kindern die Ostergeschichte. Zu Beginn der Lektion wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Geschichte, wie sie innerhalb der christlichen Tradition weitergegeben wird, nachzuerzählen und auf verschiedenste Weisen zu reproduzieren: Sie inszenierten die Geschichte als Theater, sie zeichneten sie und sie hängten Ausschnitte der Erzählung in der richtigen Reihenfolge an die Wand – soweit könnte diese Sequenz als narrativer Typus identifiziert werden. Nach dieser Darlegung des Themas entnahm die Lehrerin

²⁶ Unter Partizipation wird in einem ethnomethodologischen Sinn die Teilnahme an den im Unterricht thematisierten und beobachteten Religionen verstanden, vgl. zum Beispiel Förster, Sehen und Beobachten.

der Ostergeschichte den Gegenstand «Tod und Auferstehung Jesu» und stellte den Schülerinnen und Schülern die Frage, was Jesus uns habe zeigen wollen mit seinem Tod und der Auferstehung. Als niemand reagierte, machte sie darauf aufmerksam, dass die richtige Antwort auf diese Frage schon in der vergangenen Stunde von einem bestimmten Schüler gegeben worden sei. Der angesprochene Schüler erinnerte sich und erklärte stellvertretend für die ganze Klasse: «Das hat Jesus uns zeigen wollen, dass das Leben, wenn man gestorben ist, weitergeht ... dass wir auch auferstehen.» Mit dieser Rahmung leitete die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler dazu an, ein christliches Dogma zu übernehmen. Sie forderte in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise eine aktive Partizipation an der christlichen Tradition und damit eine Perspektivenübernahme.

3. Auch beim *lebensweltlichen Typus* werden die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Partizipation an Religion angeleitet. Ein Beispiel für eine lebensweltliche Rahmung ist die Lektion einer Lehrerin, die zum Thema «Gott» den Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Lektion den Auftrag gab, sich mit dem eigenen Gottesbild auseinanderzusetzen und ein Bild davon zu malen. Als Ergebnis hatten Ende der Stunde alle Kinder, auch das nichtreligiös sozialisierte Mädchen, ein solches Bild gestaltet. Der Unterrichtsgegenstand «Gott» wird hier unter Anleitung der Lehrerin an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler angebunden. Zwar gibt sie kein bestimmtes Bild vor, was einer dogmatischen Rahmung entsprechen würde, aber im Unterricht behält sie eine religiöse Sprache bei, die, so konnte beobachtet werden, auch von denjenigen Schülerinnen und Schülern übernommen wurde, die nicht religiös sind oder nicht religiös sein wollen. Wie dieses Beispiel exemplarisch zeigt, verlangt eine lebensweltliche Rahmung eine aktive Partizipation an Religion. Katharina Frank spricht hier von einer Perspektiveninduktion.

4. Beim *kulturkundlichen Typus* wird nicht zu einer aktiven Partizipation an Religion angeleitet. Als Beispiel sei hier die Lektion einer Lehrerin zum Schwitzhüttenritual der lakotaindianischen Religion angeführt. Die Lehrerin arbeitete heraus, dass die Indianer dieses Ritual als «reinigend» empfinden, und fragte die Schülerinnen und Schüler nach vergleichbaren Ritualen aus anderen religiösen Traditionen – das Gespräch dreht sich daraufhin um das Beichten im katholischen Christentum. Sowohl die Lehrerin als auch die Schülerinnen und Schüler nutzten dabei eine distanzierte Sprache und redeten nicht von «wir» oder «uns» sondern

von «den Christen». Darüber hinaus entwickelte die Lehrerin durch den Vergleich mit der Beichte das Vergleichskriterium «Reinigungsritual» und damit einen über die jeweilige religiöse Sprache hinausgehenden kulturkundlichen Begriff. Indem etwa die Bedeutung des Rituals für die Lakota sowie die Katholikinnen und Katholiken nachvollzogen wurde, erreichte die Lehrerin einen Perspektivenwechsel, forderte aber weder zu einer Perspektivenübernahme noch zu einer Perspektiveninduktion auf.

Wenn wir nun als bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht einen Unterricht begreifen, der die Schülerinnen und Schüler zu keinerlei aktiver Partizipation an Religion anleitet, so lassen sich die bisher besprochenen Typen des Religionsunterrichts folgendermaßen zuordnen:

| Narrativer Typus (religiöser Gegenstand, keine Rahmung) | Dogmatischer Typus (religiöse und nicht religiöse Gegenstände) | Lebensweltlicher Typus (religiöser Gegenstand) | Kulturkundlicher Typus (religiöser Gegenstand) |
|--|---|---|---|
| Partizipation offen, einladend | Aktive, vorgegebene Partizipation an Religion | Aktive, subjektive Partizipation an Religion | Beobachter/-in von Religion |
| | Perspektivenübernahmen | Perspektiveninduktion | Perspektivenwechsel |
| Religiöser Unterricht | Religiöser Unterricht | Religiöser Unterricht | Religionskundlicher Unterricht |

Typen des Religionsunterrichts

Für eine Religionskunde-Didaktik, die einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht zum Ziel hat, ist es aufgrund vorhergehender Überlegungen zentral, dass er in einer säkularen Sprache durchgeführt wird und durch die konsequent kulturkundliche Rahmung zu keiner aktiven Partizipation an Religion anleiten will.

Zuweilen wird einem Unterricht über Religion (*teaching about religion*) vorgeworfen, er sei blutleer und fruchtlos, wenn er nicht auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler bezogen werde.²⁷ In der oben vertretenen Konzeption einer Unterscheidung zwischen Gegen-

²⁷ So beispielsweise *Jakobs*, Grundlinien 79.

stand und Rahmung ist eine lebensweltliche Rahmung von Religion in einem religionskundlichen Unterricht nicht möglich, gegen die Wahl des Gegenstands aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler, kulturkundlich gerahmt, spricht hingegen nichts – im Gegenteil: Wird Wolfgang Klafkis Postulat der Bedeutungsrelevanz eines Unterrichts ernst genommen,²⁸ sollten unbedingt Gegenstände thematisiert werden, die der alltäglichen Umgebung der Schülerinnen und Schüler entnommen sind (religiöse Bauten auf dem Schulweg; Hochzeitsrituale in Spielfilmen; Sprichwörter mit religiösen Bezügen; Kreuze und Kruzifixe als Schmuck usw.). Es ist angebracht, die Lebenswelt einer Muslimin oder die Lebenswelt eines Zeugen Jehova, kulturkundlich gerahmt, als Gegenstand für den Unterricht einzusetzen.

Religionskundliche Kompetenzen

Die anfangs beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen verlangen nach einer immer wieder zu leistenden Bestimmung der im religionskundlichen Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen. Diese dürfen nicht als religiöse²⁹, sondern müssen als religionskundliche Kompetenzen verfasst und – angelehnt an Franz Weinert und das im Deutschschweizer Lehrplan 21 wirksam werdende und allen Fächern übergeordnete Modell³⁰ – entlang einer Verschränkung von Handlungsaspekten und Themenbereichen formuliert werden.

Die Dimension der Handlungsaspekte steht dabei Modellen des Naturkunde- sowie des Geschichtsunterrichts nahe und nennt etwa Fragen stellen, beobachten, erkennen, erkunden, erforschen, beschreiben, nachvollziehen, ordnen, strukturieren, erklären, darstellen, präsentieren

²⁸ Vgl. Klafki, Die bildungstheoretische Didaktik.

²⁹ Kuno Schmid, Monika Jakobs wie auch Dominik Helbling verstehen unter «religiöse Kompetenzen» sowohl religiöse als auch religionskundliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (Schmid, «Religion» lernen; Jakobs, Grundlinien 79; Helbling, Religiöse Herausforderung 124; vgl. die Unterscheidung von «religiös» und «religionskundlich» in Kapitel 2). Diese Begrifflichkeit leistet unseres Erachtens einen zu wenig differenzierten Beitrag in der Unterscheidung eines bekenntnisunabhängigen von einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht.

³⁰ Weinert, Leistungsmessung; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Grundkompetenzen.

oder reflektieren.³¹ In diesem Sinne begrüßen wir die von Kuno Schmid vorgeschlagene Verortung von Religion als Unterrichtsgegenstand im Sachkundeunterricht.³² Ein weiterer, oft in Lehrplänen und fachdidaktischen Aufsätzen vorgefundener Handlungsaspekt bedarf allerdings einer genaueren Prüfung – gemeint ist «verstehen», das in der Regel so begriffen wird, dass etwa das Verstehen von religiösen Handlungen, Symbolen oder Sprachen zur Prävention von religiösen Konflikten beiträgt. Auch wenn wir zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels trotz fehlender empirischer Befunde diese Konfliktpräventionshypothese akzeptieren, möchten wir «verstehen» nicht als grenzenloses «Sich-einfühlen-Können» und «Akzeptieren» von jeglichen Aspekten von Religion begreifen, sondern als das Einüben eines Perspektivenwechsels, ohne jedoch die jeweilige Perspektive übernehmen zu müssen. Die Grenze des «Verstehens» im schulischen Religionsunterricht legen wir da, wo religiös legitimierte Handlungen die Rechtsgrundlagen der Schweiz sowie die Menschenrechte verletzen. Hingegen scheint es uns zentral, dass diese Form von Perspektivenwechsel auch von religiösen und religionskritischen Schülerinnen und Schülern eingeübt wird.

Die Dimension der Themenbereiche kann in fünf Komponenten unterteilt werden, die an die Teildisziplinen der Religionswissenschaft anschliessen und ineinandergreifen:

- Kulturelle Aspekte wie etwa Feste und Rituale, Gebäude, Symbole, Kleidung, Essen, Musik, Geschichten oder Statuen
- Soziale und gesellschaftliche Aspekte wie etwa Religionsgemeinschaften und Freidenkervereinigungen; Funktionäre und Funktionärinnen wie Priester/-in, Prophet/-in, Prediger/-in, Mönche und Nonnen; soziales und politisches Engagement in der Gesellschaft
- Individuell-persönliche Aspekte von religiösen und nichtreligiösen Menschen wie etwa Handlungen und Erfahrungen, Identifizierung und Abgrenzung, Werte und Normen
- Ideologische Aspekte wie Weltbilder, Lehrsätze, fundierende Mythen, Gottheiten und anderen überempirischen Wesenheiten

31 Projekt Lehrplan 21: Grobstruktur Lehrplan 21, in: www.lehrplan.ch/sites/default/files/grobstruktur_lp21.pdf (5.2.2012); *Gautschi*, Kompetenzmodell; *Konsortium Har-moS Naturwissenschaften+*, Das Kompetenzmodell.

32 Vgl. *Schmid*, «Religion» lernen.

- Historische Aspekte, z. B. geschichtliche Kontextualisierung sowie die Veränderung des kulturellen, sozialen, individuell-personlichen sowie ideologischen Themenbereichs

Diese Themenbereiche orientieren sich an zentralen Aspekten religiöser und religionskritischer Traditionen und haben zum Ziel, die möglichen Gegenstände des schulischen Religionsunterrichts nicht, wie sehr häufig in Lehrmitteln vorfindbar³³, auf «die fünf Weltreligionen» zu beschränken. Vielmehr sollen, sofern es aus didaktischer Sicht Sinn macht, auch Gegenstände aus ägyptischen, griechischen, römischen, keltischen und germanischen Religionen, afrikanischen, indianischen und esoterischen Traditionen sowie Freidenkerbewegungen mit einzuschließen. Damit ist keinesfalls der Anspruch erhoben, in all diesen Traditionen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, sondern es beispielsweise zu ermöglichen, nebst der biblischen Herkunft von im Alltag gebräuchlichen Sprichwörtern wie «Auge um Auge, Zahn um Zahn» auch die Herkunft von Begriffen wie «Sisyphusarbeit» zu thematisieren.

Bislang fehlen internationale Kompetenz-Standards für den schulischen Religionsunterricht, wie sie beispielsweise für den Naturkunde-Unterricht erarbeitet wurden.³⁴ Diese Formulierung wäre in den nächsten Jahren dringend zu leisten. Die hier vorgeschlagenen Kompetenzbereiche sollen den Zweck erfüllen, einen ersten Beitrag dazu zu skizzieren. Aus obigen Überlegungen ergeben sich für uns folgende möglichen Kompetenzbereiche, in denen Grundkompetenzen bis Ende der obligatorischen Schulzeit zu erwerben sind:

- Verwendung von religiösen und religionskundlichen Begriffen erkennen sowie religiöse und religionskritische Sprache beschreiben und von religionskundlicher Sprache unterscheiden.
- Religionen, religiöse und religionskritische Traditionen in historischen, kulturellen und sozialen Kontexten erkennen, beobachten und beschreiben.
- Religiöse und religionskritische Handlungen, Artefakte etc., die in der Kultur sichtbar sind, erkennen, beschreiben, ordnen und strukturieren.

³³ Zum Beispiel *Bühler u. a.*, Sachbuch Religionen; Lehrmittel wie etwa *Blickpunkt Religion und Kultur* (Zürich), *Himmelszeichen und Fragezeichen* (Bern).

³⁴ *Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+*, Das Kompetenzmodell.

- Handlungen und Erfahrungen, Identifizierung und Abgrenzung, sowie Werte und Normen von religiösen und nichtreligiösen Menschen beschreiben und kontextualisieren.
- Religionen, religiöse und religionskritische Traditionen in religionskundlichen Begriffen darstellen und präsentieren.
- In Gesprächen über Religion sowie mit religiösen und religionskritischen Menschen zuhören, fragen, reflektieren, argumentieren und begründen.

Klar abgrenzen muss sich der Religionskundeunterricht von Kompetenzformulierungen, die von einer angeborenen Religiosität der Menschen ausgehen (vgl. Kapitel 1.3). Als Beispiel sei hier das von Kuno Schmid unter «religiöser Selbstkompetenz» genannte Einordnen von spirituellen Erfahrungen angeführt,³⁵ da vorausgesetzt wird, dass Menschen spirituelle Erfahrungen haben. Ebenfalls grenzt er sich ab von Bestimmungen, denen die Idee einer Notwendigkeit von Religion als Ressource für die gelungene Entwicklung der Kinder zugrunde liegt.³⁶ Das vorliegende Modell reiht sich vielmehr ein in die humanistischen Grundsätze einer staatlichen Schule, die sich der Aufklärung verpflichtet fühlt und Staat und Religion als für die Erhaltung der Religionsfreiheit und des religiösen Friedens getrennt sieht.³⁷

Ergebnis

Wie Beobachtungen zeigen, stoßen Schülerinnen und Schüler in einer religiös pluralen Gesellschaft in vielfältiger Weise auf das Thema «Religion» – eine diesbezügliche Bildung ist daher unerlässlich. Dass, wie Monika Jakobs in ihrer Legitimierung des schulischen Religionsunterrichts erklärt, «[d]ie Lösung gravierender Probleme der Menschheit [...] ohne religiöse Kompetenz und ohne die Kenntnis religiöser Ressourcen

³⁵ Schmid, «Religion» lernen 24.

³⁶ Vgl. beispielsweise Ziebertz, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?.

³⁷ Ansgar Jödicke/Andrea Rota, Neue Formen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule. Religionswissenschaftliche Befunde und rechtliche Anfragen, Vortrag am SNF-Workshop »Jugendliche, Religion und Schule«, Bern 30.6.2011; Rota, Religious Education.

nicht möglich»³⁸ sein soll, halten wir für empirisch nicht begründbar. Unseres Erachtens sind angesichts solcher Problemlagen vielmehr kulturkundliche Kompetenzen gefragt und damit eine Wahrnehmung von Religion in der Gesellschaft, die Religion weder über- noch unterbewertet.

Ansgar Jödicke und Andrea Rota fordern im Schlussbericht zu ihrer Forschung über den «Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule» ein klares, sich in der didaktischen Ausrichtung von religiösem Unterricht unterscheidendes Profil.³⁹ Dieser Artikel versteht sich als grundlegender Beitrag zu einem solchen klar abgrenzbaren und profilierten religionskundlichen bzw. bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts, der sowohl den gesellschaftlichen Veränderungen und rechtlichen Rahmenbedingungen als auch einem wissenschaftlich fundierten Religionsbegriff entsprechen will. Dem konfessionellen, religiösen, interreligiösen sowie dem lebensweltlich gerahmten Unterricht soll seine Berechtigung im Rahmen eines von einer Religionsgemeinschaft verantworteten freiwilligen Unterrichts allerdings keineswegs abgesprochen werden.

Christoph Auffarth/Burkhard Gladigow/Jörg Rüpke (Hg.), Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, Stuttgart 2005.

Christoph Bochinger (Hg.), Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012.

Pascal Boyer, Religion explained. The evolutionary origins of religious thought, New York 2001.

Brigit Allenbach/Pascale Herzig, Der Islam aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, in: *Brigit Allenbach/Martin Sökefeld (Hg.)*, Muslime in der Schweiz, Zürich 2010, 296–330.

Willi Bühler/Benno Bühlmann/Andreas Kessler (Hg.), Sachbuch Religionen. Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam, Luzern 2009.

Janine Dahinden/Kerstin Duemmler/Joëlle Moret, Religion und Ethnizität. Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen, in: www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_DahindenJanine.pdf (24.1.2012).

Cla Reto Famos, Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts, in: *Ralph Kunz/Matthias Pfeiffer/Katharina Frank-Spörri/Joszsef Fuisz (Hg.)*, Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich 2005, 47–64.

38 *Jakobs*, Grundlinien 74.

39 *Rota/Jödicke*, Unterricht zum Thema Religion.

- Till Förster*, Sehen und Beobachten. Ethnographie nach der Postmoderne, in: *sozialersinn* 3, 2001, 459–484.
- Katharina Frank*, Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart 2010.
- Peter Gautschi*, Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht, in: «Hinschauen und nachfragen». Moderner Geschichtsunterricht, Medienunterlagen zur Pressekonferenz vom 3.3.2006, online unter lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/32_Kompetenzen-1.pdf (7.3.2013).
- Burkhard Gladigow*, Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften, in: *Christoph Auffarth/Burkhard Gladigow/Jörg Rüpke*, (Hg.), *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*, Stuttgart 2005, 23–61.
- Erving Goffman*, Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt a. M. 1980.
- Grobstruktur Lehrplan 21, Hg.: D-EDK Geschäftsstelle, Luzern 2011.
- Dominik Helbling*, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Münster 2010.
- Monika Jakobs*, Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht, in: *Kuno Schmid*, «Religion» lernen in der Schule, Bern 2011, 70–103.
- Werner Jank/Hilbert Meyer*, *Didaktische Modelle*, Berlin 2002.
- Dirk Johannsen*, Religion als Nebenprodukt der Evolution. Religionsgeschichte und die Modularität des Geistes, in: *Mariano Delgado/Oliver Krüge Guido Vergauwen* (Hg.), *Das Prinzip Evolution. Darwin und die Folgen für Religionstheorie und Philosophie*, Stuttgart 2010, 221–238.
- Christoph Käppler/Christoph Morgenthaler* (Hg.), *Werteorientierung, Religiosität, Identitätsbildung und die psychische Gesundheit Jugendlicher*, Stuttgart 2012.
- Hans G. Kippenberg/Kocku von Stuckrad*, *Einführung in die Religionswissenschaft*, München 2003.
- Wolfgang Klafki*, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: *Herbert Gudjons/Rainer Winkel* (Hg.), *Didaktische Theorien*, Hamburg 112011, 13–34.
- Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+*, *Das Kompetenzmodell HarmoS Naturwissenschaften+*, in: nawiplus.phbern.ch/fileadmin/02_harmos/Kompetenzmodell/Kompetenzmodell_HarmoS_Nawi.pdf (17.9.2011).

- Friedrich Mildenberger/Friedrich Assel*, Grundwissen der Dogmatik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1995.
- Fritz Oser/Paul Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1982.
- René Pahud de Mortanges/Raimund Süess*, Die rechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: *Jean-Baptiste Zufferey/Jacques Dubey/Adriano Previtali (Hg.)*, L'homme et son droit. Mélanges en l'honneur de Marco Borghi, Zürich 2011, 383–397.
- Wolfgang Pfeifer*, Art. Kunde, in: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Frankfurt a. M. 1995, 744–745.
- Ilkka Pyysiäinen*, Religion and the Counter-Intuitive, in: *dies./Veikko Anttonen (Hg.)*, Current Approaches in the Cognitive Science of Religion, London 2002, 110–132.
- Ilkka Pyysiäinen*, Supernatural Agents. Why We believe in souls, Gods, and Buddhas, Oxford 2009.
- Andrea Rota*, Religious Education between the State and Religious Communities. The Case of Switzerland, in: *Ansgar Jödicke (Hg.)*, Religious education politics, the state, and society, Würzburg 2013.
- Andrea Rota/Ansgar Jödicke*, Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule, in: www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf (28.1.2012).
- Kuno Schmid*, «Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts, Bern 2011.
- Alfred Schütz/Thomas Luckmann*, Strukturen der Lebenswelt, Konstanz 2003.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK*, Grundkompetenzen: Definition, Funktion, Beispiele, in: www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf (1.1.2012).
- Jörg Stolz/Judith Könemann u. a.*, Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel, in: www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf, 2011 (14.5.2013).
- Christian Tappenbeck/René Pahud de Mortanges*, Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule, in: *René Pahud de Mortanges (Hg.)*, Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft, Zürich 2008, 105–136.
- Franz Weinert (Hg.)*, Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001.
- Annette Wilke*, Einführung in die Religionswissenschaft, in: *Karheinz Rubstorfer (Hg.)*, Systematische Theologie. Theologie studieren – Modul 3, Paderborn 2012, 287–358.

- Christoph Winzeler*, Die öffentliche Schule als Werkstatt der Integration (am Beispiel der Rechtsprechung zur Religionsfreiheit), in: *René Pahud de Mortanges (Hg.)*, Religion und Integration aus der Sicht des Rechts. Grundlagen–Problemfelder–Perspektiven, Zürich 2010, 149–172.
- Hans-Georg Ziebertz*, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschliessen?, in: *Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.)*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 119–122.