



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
Main Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2013

---

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen

Frank, Katharina

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-94192>

Book Section

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND 3.0) License.

Originally published at:

Frank, Katharina (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik. Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen. Universität Bremen: Universität Bremen, 61-103.

INSTITUT FÜR RELIGIONSWISSENSCHAFT UND  
RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hrsg.)

**Religionspädagogik zwischen  
religionswissenschaftlichen  
Ansprüchen und pädagogischen  
Erwartungen**

Universität Bremen

Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hrsg.)  
**Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und  
pädagogischen Erwartungen**  
Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik.  
Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4

Bremen: Universität Bremen, 2013

© Universität Bremen

Dieses Werk bzw. der Inhalt steht unter einer Creative Commons  
Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 2.0 Deutschland Lizenz.

Satz & Umschlag: Tilman Hannemann, Bremen

# Inhaltsverzeichnis

- 1 Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion: Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen**  
*Jürgen Lott* 1
- 2 Zur Unterscheidung von Theologie und Religionswissenschaft am Beispiel ihres Verhältnisses zum Feld „Dialog der Religionen“**  
*Gritt Klinkhammer* 23
- 3 Vorsicht Religion! Missverständnisse, Einsichten und Neuorientierungen religionskundlichen Unterrichts im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde**  
*Eva-Maria Kenngott* 37
- 4 Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen**  
*Katharina Frank* 61
- 5 Der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen: Historische und rezente Kontexte**  
*Tilman Hannemann und Marvin Döbler* 105
- 6 Religionswissenschaft und religiöse Erziehung im schulischen Unterricht Japans**  
*Tomoko Schlueter* 135

**7 Reliprax: Religionsunterricht aus der Praxis für die Praxis**

*Arendt Hindriksen*

159

## 4 Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen

*Katharina Frank, Universität Zürich*

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie angesichts der langen Tradition eines nicht-obligatorischen „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ an der öffentlichen Schule in der Schweiz heute ein obligatorischer „Religionsunterricht für alle“ implementiert werden kann, der in der Regel als „religionskundlicher Unterricht“ oder als „bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht“ bezeichnet wird.

Hierfür möchte ich zuerst erörtern, was unter einem „religionskundlichen Unterricht“ verstanden werden kann und von welchen anderen Arten von „Religionsunterricht“ er zu unterscheiden ist. Für diese Differenzierung stütze ich mich auf die Resultate meines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes (Frank 2010), in welchem aus der systematischen Unterrichtsbeobachtung hierfür brauchbare Dimensionen entwickelt wurden. Im zweiten Teil widmet sich der Beitrag den rechtlichen, politischen sowie gesellschaftlichen Voraussetzungen für einen religionskundlichen Unterricht. Auf der Grundlage der Ergebnisse eines kürzlich in der Schweiz durchgeführten grossen nationalen Forschungsprogramms zu „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“,<sup>1</sup> werden diese Voraussetzungen genauer gefasst. Im dritten Teil analysiere ich den neuen obligatorischen Unterricht zu Religion wie er in verschiedenen Kantonen jetzt und in naher Zukunft praktiziert wird. Als Beispiel wird der Zürcher Religion und Kultur-Lehrplan genauer unter die Lu-

---

<sup>1</sup> Zum Ausführungsplan und den Resultaten s. URL: <http://www.nfp58.ch/> (besucht am 27.01.2012).

## *Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?*

pe genommen im Blick auf die Frage, ob dieser seinem Anspruch gemäss als „religionskundlich“ bezeichnet werden kann. Auf der Basis all dieser Erkenntnisse wird schliesslich im letzten Teil des Beitrags programmatisch eine religionswissenschaftlich-religionskundliche Fachdidaktik skizziert, denn solange keine solche besteht, fehlt die wichtigste Voraussetzung für den politischen Willen, einen religionskundlich fundierten Unterricht als obligatorischen Unterricht zu implementieren.

### 4.1 Was ist ein religionskundlicher Unterricht? Eine empirische Untersuchung des schulischen Religionsunterrichts

Zunächst gilt es zu klären, was unter einem „religionskundlichen Unterricht“ verstanden werden kann. Dabei verwende ich nicht organisatorische Kriterien, z. B. dass sich ein „religionskundlicher Unterricht“ von der Intention her an sämtliche Schülerinnen und Schüler richtet, dass ein solcher Unterricht vom Staat verantwortet werden muss oder dass ein „religionskundlicher Unterricht“ gar als obligatorisch für sämtliche Schülerinnen und Schüler erklärt wird; das sind keine Voraussetzungen, sondern bestenfalls mögliche Folgerungen aus einem inhaltlich bestimmten Begriff „Religionskunde“. Für diese hier intendierte, aus der Empirie entwickelte Bestimmung eines „religionskundlichen Unterrichts“ möchte ich eine eigene Untersuchung von Religionsunterrichtsstunden heranziehen. In dieser Studie gelang es, Kategorien zu generieren, die die Frage beantworten, ob es der Lehrkraft eher um eine Identifikation mit der thematisierten Religion geht oder um eine distanzierte Haltung dazu. Diese Frage hat tatsächlich weittragende Folgen: Liegt die Lehrabsicht darin, Religiosität beim Schüler zu konstruieren und religiöse Identifikationen zu schaffen, kann der Unterricht wegen der in der schweizerischen Bundesverfassung garantierten negativen Religionsfreiheit<sup>2</sup> nur freiwillig sein. Bewahrt die Lehrkraft in ihrem Unterricht eine respektvolle Distanz

---

2 Diese lautet: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen.“ (Art. 15 Abs. 4 BV).

zu den Religionen, ist die Voraussetzung für die Religionsfreiheit gegeben.

#### 4.1.1 Vorgehen

Da zum Zeitpunkt der Studie kaum eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu einem schulischen Religionsunterricht, der sich als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler versteht, vorlag, entschied ich mich für eine qualitative Unterrichtsbeobachtung und wählte ein Vorgehen, wie es die *Grounded Theory* (Strauss und Corbin 1996) vorschlägt: Ich erhob so lange Unterrichtsstunden, bis die Analyse keine neuen Dimensionen und Kategorien mehr und damit eine theoretische Sättigung zeigte (*Theoretical Sampling*). Schliesslich hatte ich 15 Primarschulklassen (vor allem 4.–6. Klasse der Primarstufe) in der Deutschschweiz und drei Klassen in Deutschland untersucht und eine Theorie bezüglich obiger Frage entwickelt.

#### 4.1.2 Die Basiskonzepte „Thema“, „Figur“ und „Rahmung“, deren Dimensionen und Kategorien

Die qualitative Analyse der Religionsunterrichts-Sequenzen liess ein bestimmtes Muster erkennen: Zuerst präsentieren die Lehrkräfte ein bestimmtes *Thema* und entnehmen diesem Thema einen bestimmten Aspekt. Diesen Aspekt habe ich als *Figur* bezeichnet. Nach der Darlegung von Thema und Figur machen die Lehrerinnen und Lehrer in der Regel etwas mit dieser Figur, sie bearbeiten sie. Diese *Bearbeitung* ist den Lehrkräften – im Unterschied zur Wahl des Themas – meist nicht so bewusst, wie sich in den Interviews nach der Unterrichtsbeobachtung herausstellte. Dieser Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand<sup>3</sup> zeigt jedoch, was die Absicht der Lehrkraft ist: Geht es ihr um eine Identifikation mit dem präsentierten Gegenstand oder um eine distanzierte Haltung dazu? Aus diesem Grund habe ich den Umgang mit dem Gegenstand gemäss Erving Goffman *Rahmung* genannt (Goffman 1980): Wie wir im Alltag oder der Lehrer im Unterricht ein Ereignis, einen Gegenstand

---

3 Das Thema und die daraus rezipierte Figur nenne ich im Folgenden auch „Gegenstand“.



## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

„rahmen“, ist uns meist nicht bewusst; die Rahmung sagt aber etwas aus über die *Absichten*, die wir mit dem Gegenstand in der Kommunikation mit Anderen verfolgen.

Zunächst stellt sich die Frage, worum es sich beim *Thema* und der *Figur* handelt. Geht es überhaupt um „Religion“ oder um etwas anderes? Nicht bei allen beobachteten Unterrichtsstunden thematisierten die Lehrkräfte „Religion“. „Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen“, „Helfen, wenn ein Mensch in Not ist“, Freundschaft“ sind nicht zum Vorneherein solche Themen. Das bedeutet nicht, dass der Lehrer durch eine entsprechende Rahmung nicht doch noch einen „Religionsunterricht“ daraus gemacht hätte (s. unten).

Um „Religion“ – so die Bestimmung, die ich auf der Grundlage von Unterrichtsmedien entwickelt habe – handelt es sich dann, wenn der Gegenstand auf ein religiöses Symbolsystem<sup>4</sup> verweist. Ein religiöses Symbolsystem ist ein System, das sowohl einen Transzendenzbezug (Luckmann 1991), als auch einen kollektiven Geltungsanspruch (Gladigow 2005) aufweist.

Die Art der *Rahmung* beantwortet die Frage, welches Ziel die Lehrkraft mit der religiösen oder nichtreligiösen Figur beabsichtigt. Ausschlaggebend waren bei der Rahmung drei Dimensionen:

1. *Komplexität der Figuren in der Rahmung*: Ist die Unterrichtssequenz auf eine Figur zentriert oder geht es um mehrere Figuren auf derselben Ebene?
2. *Explizität der Rahmung*: Gibt es keine Rahmung, eine schwache Zäsur zwischen Figur und Rahmung oder eine eindeutige Zäsur?
3. *Trägerreferenz in der Rahmung*: Wird in der ersten, zweiten oder dritten Person gesprochen? Ist die Redeweise (religiös-)dogmatisch, lebensweltlich oder kulturkundlich?

Mittels dieser Dimensionen und Kategorien konnten die Rahmungen näher bestimmt werden:

---

4 Dieser Begriff wurde in der Religionswissenschaft von Fritz Stolz (2001) geprägt und lehnt sich an den Begriff „kulturelles Symbolsystem“ von Clifford Geertz (1987) an.

- a) keine Rahmung von einer oder mehreren Figuren;
- b) dogmatische Rahmungen von einer oder mehreren Figuren;
- c) lebensweltliche Rahmungen von einer oder mehreren Figuren;
- d) kulturkundliche Rahmungen von einer oder mehreren Figuren.

Diese Rahmungen und deren Varianten möchte ich ihm Folgenden näher erläutern (vgl. auch Tab. 4.1):

a) Es gab einige Unterrichtssequenzen, in denen die Lehrkraft *nur den Gegenstand* präsentierte und diesen *nicht rahmte*. Dieser Gegenstand wird von der Lehrkraft auf verschiedene Weisen dargestellt – er kann erzählt, abgebildet, inszeniert usw. sein, aber es findet keine Rahmung statt.

b) Als *dogmatische Rahmung* habe ich eine Rahmung bezeichnet, die in einer vorgegebenen, dogmatisch-reflektierten Weise einen Unterrichtsgegenstand bearbeitet. „Dogmatisch“ meint hier nicht den negativ konnotierten Begriff „Dogmatismus“, wie dies umgangssprachlich verstanden wird, sondern „dogmatisch“ meint eine reflektierte Normativität, wie sie z. B. von christlichen, jüdischen oder islamischen Theologien bereitgestellt wird (Assel und Mildenerger 1995). Bei der dogmatischen Rahmung sind zwei Varianten zu erkennen: die *kippfigurale* und die *territoriale*. Während bei der kippfigural-dogmatischen Variante nur eine schwache Zäsur zwischen Figur und Rahmung auszumachen ist und die Figur fast unmerklich hin- und herkippt zwischen Lehre und Narrativ, ist diese Zäsur bei der territorial-dogmatischen Rahmung ausgeprägt; sie ist durch eine entsprechende Frage oder einen gut wahrnehmbaren Absatz von der Lehrkraft eingeführt.

c) Bei der *lebensweltlichen Rahmung* leitet der Lehrer die Schüler dazu an, die aus dem Thema rezipierte Figur auf ihre Lebenswelt zu beziehen. Den „Lebenswelt“-Begriff, den ich hier verwende, habe ich von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003) übernommen. „Lebenswelt“ meint also nicht einfach Alltagswelt, sondern denjenigen Ausschnitt aus der alltäglichen Welt, der für ein Individuum bedeutsam ist, eine bestimmte Relevanz hat. Bei der

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

lebensweltlichen Rahmung gibt es ebenfalls zwei Varianten: die *individualisierende* und die *universalisierende*. Während die lebensweltlich-individualisierende Rahmung die Schülerinnen und Schüler anleitet, eine einzige Figur auf ihre je eigene individuelle Lebenswelt abzubilden, wird bei der lebensweltlich-universalisierenden Rahmung eine allen Menschen gemeinsame Lebenswelt postuliert; der Schüler soll sozusagen als *homo religiosus* mehrere religiöse Figuren rahmen. Diese lebensweltlich-universalisierenden Rahmungen entsprechen einem Zugang zu Religion, wie ihn die Religionsphänomenologie pflegt.

d) Bei der *kulturrkundlichen Rahmung* wird die aus dem Thema rezipierte Figur in einen geschichts- oder sozialkundlichen Kontext gestellt und über systematische Kriterien verglichen. Der Begriff „Kulturkunde“ leitet sich ab von Kulturwissenschaft und meint sowohl die geschichtswissenschaftliche als auch die sozialwissenschaftliche Zugangsweise, wie sie – transponiert auf verschiedene Schulstufen – im Unterricht praktiziert wird.<sup>5</sup> Bei der kulturrkundlichen Rahmung konnten ebenfalls zwei Varianten herausgearbeitet werden: die *kontextuelle* und die *systematische*. Während die Figur bei der kulturrkundlich-kontextuellen Rahmung geschichtskundlich oder sozialkundlich erschlossen wird, kommen bei der kulturrkundlich-systematischen Rahmung zusätzlich metasprachliche Vergleichskriterien ins Spiel.

### 4.1.3 Ergebnisse: Eine empirisch fundierte Bestimmung von „Religionsunterricht“ und Typen der Religionsvermittlung

Mit diesen in der Unterrichtsanalyse generierten Dimensionen und Kategorien von Gegenstand und Rahmung kann als *erstes* auf empirischer Basis bestimmt werden, was ein „Religionsunterricht“ ist.

---

5 „Religions-Kunde“ meint eine auf die jeweilige primäre oder sekundäre Schulstufe transponierte „Religions-Wissenschaft“. „Kunde“ oder das „Sich-kundig-Machen“ speist sich aus den neuesten Forschungserkenntnissen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und bleibt diesen daher nicht nur durch den methodologischen Gleichschritt, sondern auch durch die Rezeption der inhaltlichen Erkenntnisfortschritte verbunden. Vgl. auch Pfeifer (1995).

Ein Religionsunterricht liegt vor, wenn:

- ein religiöser Gegenstand nicht gerahmt wird;
- ein religiöser oder nichtreligiöser Gegenstand (religiös-)dogmatisch gerahmt wird;
- ein religiöser Gegenstand lebensweltlich gerahmt wird;
- ein religiöser Gegenstand kulturkundlich gerahmt wird.

Eine solche Bestimmung ist wichtig, denn jeder Unterricht, in dem Religion vorkommt, unterliegt den Schranken der negativen Religionsfreiheit. Mit anderen Worten: Bei jedem dieser Unterrichte muss geprüft werden, ob er eine Konstruktion von Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern beabsichtigt. Wenn dies der Fall ist, kann der Religionsunterricht nicht obligatorisch sein.

Als zweites Ergebnis liess sich als zentrale Kategorie die *Partizipation* herausarbeiten. Es geht also nicht um eine „Identifikation mit Religion“ oder eine „Distanzierung von Religion“, wie in der Fragestellung formuliert, sondern um die *Art der Partizipation* der Schülerinnen und Schüler an Religion.

Mittels der Kategorien auf Figurenseite und auf Rahmungsseite konnten – *drittens* – sieben *Religionsvermittlungstypen* entwickelt werden. Sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Ausprägungen auf obigen Dimensionen. In der unten stehenden Tabelle konstituiert die erste Dimension *Komplexität der Figuren in der Rahmung* mit den jeweiligen Kategorien die erste Ebene und die zweite Ebene (vgl. Zeilen in Tab. 4.1), die beiden anderen Dimensionen *Explizität der Rahmung und Trägerreferenz in der Rahmung* mit ihren jeweiligen Kategorien konstituieren die jeweiligen Spalten. Die Kombinationen ergeben folgende sieben Vermittlungstypen (Tab. 4.1, vgl. auch oben, Kap. 1.2):

Die beiden dogmatischen Typen, die beiden lebensweltlichen Typen sowie die beiden kulturkundlichen Typen können je zusammengefasst werden, so dass sich *in vereinfachter Form von vier Haupttypen* sprechen lässt: dem *Typus*

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

Tab. 4.1: Religionsvermittlungstypen

	Keine Rahmung von Religion	(Religiös-)dogmatische Rahmung von Religion oder Nicht-Religion		Lebensweltliche Rahmung von Religion	Kulturkundliche Rahmung von Religion
1. Ebene: Monofigural zentriert	Narrativer (figuraler) Typus	Kippfigural-dogmatischer Typus	Territorial-dogmatischer Typus	Lebensweltlich-individualisierender Typus	Kulturkundlich-kontextueller Typus
2. Ebene: Polyfigural komparativ				Lebensweltlich-universalisierender Typus	Kulturkundlich-systematischer Typus

*ohne Rahmung*, den ich *narrativ* (oder *figural*) genannt habe, dem *dogmatischen Typus*, dem *lebensweltlichen Typus* und dem *kulturkundlichen Typus* (Tab. 4.2).

Ich möchte einige konkrete Beispiele schildern und in diesem Schritt auch aufzeigen, wie sich die Zielbestimmungen des Unterrichts in der Rahmung, die die Lehrkraft dem Gegenstand gibt, äussern.

*Der narrative Typus*: Hier findet keine Rahmung statt. Die Lehrkraft erzählt eine biblische Geschichte, eine Geschichte aus dem Mahabharata oder Ramayana, sie zeigt in einem Film ein religiöses Ritual ohne Kommentar, lässt das Vaterunser abschreiben usw. Das ist eine Unterrichtsform, wie sie innerhalb der Religionsgemeinschaften – insbesondere der christlichen Tradition (und im früheren Zürcher Primarschulfach „Biblische Geschichte“) empfohlen wird: Man erzählt oder liest dann – möglichst entlang des biblischen Originaltextes – eine Geschichte und macht nichts damit. Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wie sie die Geschichte rahmen wollen, der Gegenstand wird rein narrativ dargelegt; die *Partizipation bleibt offen*. Ich konnte solche Unterrichtssequenzen ohne Rahmung zwar beobachten, aber in der

Tab. 4.2: Haupttypen

Typus:	Narrativer Typus (keine Rahmung)	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
Ziele:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partizipation offen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgegebene Partizipation</li> <li>• Aktiv</li> <li>• Perspektiven- übernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektive Partizipation</li> <li>• Aktiv</li> <li>• Perspektiven- induktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partizipation als Beobachter</li> <li>• Passiv</li> <li>• Perspektiven- wechsel</li> </ul>

Regel hat die Lehrkraft in derselben Lektion auch Sequenzen mit dogmatischen oder lebensweltlichen Rahmungen gezeigt.

*Der dogmatische Typus:* Eine Lehrerin thematisiert die Ostergeschichte, d. h. den Einzug von Jesus in Jerusalem, sein letztes Mahl mit den Jüngern, die Kreuzigung, den Tod und die Auferstehung Jesu. Zuerst müssen die Schüler die Geschichte, wie sie geschrieben steht und tradiert wird, nacherzählen und auf verschiedenste Weisen reproduzieren: Sie inszenieren die Geschichte als Theater, sie zeichnen sie, und sie hängen Erzählteile in der richtigen Reihenfolge an die Wand – eine rein narrative Unterrichtsform. Nach dieser Darlegung des Themas entnimmt die Lehrerin der Ostergeschichte die Figur „Tod und Auferstehung Jesu“ und stellt den Schülern die Frage, (Beginn der Rahmung) was Jesus *uns* habe zeigen wollen mit seinem Tod und der Auferstehung. Sie fragt also, was Jesus uns hat zeigen wollen, und als niemand reagiert, macht sie darauf aufmerksam, dass die „richtige“ Antwort auf diese Frage schon in der vergangenen Stunde von einem bestimmten Schüler gegeben wurde. Der Schüler erinnert sich wieder und sagt, 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 leitet die Lehrerin die Schüler dazu an, ein christliches Dogma zu übernehmen. In dieser Klasse gibt es auch einen muslimischen Schüler und konfessi-

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

onslose Kinder. Im Gespräch hinterher meint die Lehrerin, dass sie denke, dass auch die nichtchristlichen Kinder der Klasse das Christentum kennenlernen sollen. Ihre Rahmung, zu der sie die Schüler im Unterricht anleitete, geht aber über das Kennenlernen hinaus: Die Lehrerin verlangt von den Schülern nämlich eine *aktive Partizipation* an der christlichen Tradition, und zwar *in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise*. Die Lehrerin will, dass die Schüler die christlich-dogmatische Sichtweise des Todes und der Auferstehung Jesu übernehmen. Sie verlangt also *eine Perspektivenübernahme*.

Ein Beispiel für eine *lebensweltliche Rahmung* ist die Lektion einer Lehrerin, die das Thema „Gott“ durchnahm. In der beobachteten Stunde geht es darum, welche Bilder sich die Schüler von „Gott“ machen. Sie sollen ein Gottesbild zeichnen und zwar gibt die Lehrerin nicht vor, wie sich die Schüler „Gott“ vorzustellen haben – das wäre eine dogmatische Rahmung wie im vorangegangenen Fall – sondern sie lässt die Schülerinnen und Schüler ganz individuell ein solches Bild gestalten. Schliesslich haben alle, auch ein Mädchen, das nicht religiös sozialisiert ist, ein solches Bild gezeichnet. Der Unterrichtsgegenstand „Gott“ wird hier unter Anleitung der Lehrerin an die Lebenswelten der Schüler angebunden, von diesen in lebensweltlicher Relevanz gerahmt.

Dieses Beispiel zeigt, dass selbst dann, wenn die Lehrerin keine dogmatische Rahmung vorgibt, sondern eine lebensweltliche Rahmung von den Schülern erfragt, *eine religiöse Sprache beibehalten* wird und auch von jenen Schülern übernommen werden muss, die gar nicht religiös sind oder die gar nicht religiös sein wollen. Diese lebensweltliche Rahmung verlangt von den Schülern, dass *sie ihre je eigene Perspektive in das Thema „Gott“ induzieren*. Ich spreche hier deswegen von *Perspektiveninduktion*. Die Schülerinnen und Schüler *partizipieren aktiv an Religion*, wenn auch *in einer subjektiven Weise*, nicht in einer dogmatisch-vorgegebenen Art wie im Beispiel vorhin.

Um eine *kulturrkundliche Rahmung* geht es beim letzten Typus: Eine Lehrerin nimmt das Schwitzhüttenritual der lakotaindianischen Religion mit den Schülern durch. Sie arbeitet heraus, dass die Indianer dieses Ritual als „reinigend“ empfinden. Daraufhin fragt sie die Schüler, ob sie ein vergleichbares Ritual aus dem Christentum kennen, und sie kommen auf das Beichten im

Tab. 4.3: Religiöser und Religionskundlicher Unterricht

Typus:	Narrativer Typus (keine Rahmung)	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
Ziele:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partizipation offen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgegebene Partizipation</li> <li>• Aktiv</li> <li>• Perspektivenübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektive Partizipation</li> <li>• Aktiv</li> <li>• Perspektiveninduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partizipation als Beobachter</li> <li>• Passiv</li> <li>• Perspektivenwechsel</li> </ul>
Unterrichtsform:	Religiöser Unterricht		Religionskundlicher Unterricht	

Katholizismus zu sprechen. Auffällig ist hier zweierlei: Zum einen spricht die Lehrerin, auch wenn es um das Christentum geht, in der dritten Person. Sie und die Schüler sprechen nicht von „wir“ oder „bei uns“, sondern sie reden *von den Christen*. Zum anderen macht die Lehrerin einen Vergleich zwischen einem Ritual im Christentum und in der lakotaindianischen Religion und zwar über das *Vergleichskriterium* „Reinigungsritual“, das einen metasprachlichen kulturkundlichen Begriff darstellt.

Die Schüler *bleiben bei einer solchen kulturkundlichen Rahmung in einer gewissen Distanz zu den Religionen, die thematisiert werden*. Sie partizipieren zwar auch an einer Religion, aber rein passiv; sie bleiben Beobachter, fragen nach, machen einen *Perspektivenwechsel*, aber immer im Bewusstsein, dass „der andere der andere ist“ und „ich ich bin“. Sie induzieren also nicht ihre eigene Perspektive in eine Geschichte, einen Begriff, eine religiöse Person oder ein religiöses Ritual, sondern sie fragen nach, fragen – im Fall hier den Text – wie das Schwitzhüttenritual von den Lakota wahrgenommen wird, was es für die Lakota bedeutet und was das Beichten für die Katholiken bedeutet.

In der Tabelle 4.3 habe ich den narrativen, dogmatischen und den lebensweltlichen Typus zusammengezogen zum *Religiösen Unterricht*; den kultur-



## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

kundlichen Typus habe ich als *Religionskundlichen Unterricht* bezeichnet.

Hinter dieser Sortierung stecken folgende analytische und theoretische Überlegungen:

Die ersten drei Typen (narrativ, dogmatisch und lebensweltlich) verlangen durch das Rahmungshandeln der Lehrkraft *eine Partizipation, die offen bis aktiv genannt werden kann. Lehrer wie Schüler sprechen* in einer narrativen, einer eher dogmatisch vorgegebenen oder lebensweltlich bedeutsamen, auf alle Fälle aber *in einer religiösen Sprache*. Auch beim narrativen und dem lebensweltlichen Typus werden religiöse Wahrheiten vorausgesetzt; Schüler wie Lehrer reden ganz selbstverständlich so, als ob es „Gott“, „Propheten“, „Engel“, das „Paradies“ usw. gebe. Ob und gegebenenfalls für wen es diese religiösen Vorstellungen gibt, stellen keine Fragen dar. Die Schüler werden hier – systemtheoretisch ausgedrückt – *ins Religionssystem inkludiert*.<sup>6</sup>

Beim vierten Typus (kulturkundlich) hingegen spielen die kontextualisierenden Fragen sowie die Beobachtung aus einer Aussensicht eine wichtige Rolle. Damit bleibt die *Partizipation passiv*, mental und zeitlich beschränkt. Lehrer wie Schüler kommunizieren in einer schulischen, kulturkundlichen, d. h. *in einer wissenschaftlich und sozial validierten Sprache*. Systemtheoretisch liesse sich sagen, dass die Schüler *ins Erziehungssystem inkludiert* werden.

Der Religionsunterricht, der an der öffentlichen Schule erteilt wird und den ich beobachten konnte, liesse sich auf der Basis der empirisch entwickelten Kategorien gemäss Tabelle 4.4 zweiteilen.

Der *religionskundliche Unterricht*, um den es im Folgenden geht, beinhaltet also einen geschichtskundlichen, einen sozialkundlichen sowie einen systematisch-vergleichenden Strang.

---

6 Vgl. hier und weiter unten Luhmann (2002).

Tab. 4.4: Religionsunterricht

Schulischer Religionsunterricht					
Religiöser Unterricht			Religionskundlicher Unterricht		
Narrativer Religionsunterricht	Dogmatik-bezogener Religionsunterricht	Lebenswelt-bezogener Religionsunterricht	Geschichtskundlicher Religionsunterricht	Sozialkundlicher Religionsunterricht	Systematisch-vergleichender Religionsunterricht

## 4.2 Rechtliche, politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für einen religionskundlichen Unterricht

Wie in vielen anderen Ländern, so hat sich auch die Religionslandschaft der Schweiz in den vergangenen Jahren stark verändert: Die Schweiz ist religiös pluraler, aber auch säkularer geworden. Umgekehrt ist Religion im öffentlichen Diskurs ein allgegenwärtiges Thema. Eindrücklich zeigt diese Veränderungen das Nationale Forschungsprogramm NFP 58 zu „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“.<sup>7</sup> Die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen tragen diesen Entwicklungen erst teilweise Rechnung.

### 4.2.1 Religionszugehörigkeiten, Religiositäten und Säkularitäten

Alle zehn Jahre erhebt das Bundesamt für Statistik soziodemografische Merkmale der Schweizer Bevölkerung, u. a. die Religionszugehörigkeit. Dabei zeigt sich, dass die Zahl der Kirchenmitglieder kontinuierlich abnimmt; die Zahl der Menschen ohne Religionszugehörigkeit jedoch von 7,5 % im Jahr 1990 auf 20,1 % im Jahr 2010 gestiegen ist. Einen Zuwachs verzeichnen auch muslimische Angehörige (Bundesamt für Statistik 1990; 2000; 2010). Die Religionszu-

<sup>7</sup> Zur Synthese der Forschungsergebnisse vgl. Bochinger (2012).

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

gehörigkeit allein besagt aber noch nichts darüber, ob Menschen sich selbst als religiös sehen und ob sie auch tatsächlich Religion praktizieren. Gemäss repräsentativer Studien nimmt die Religiosität der in der Schweiz lebenden Bevölkerung aber ebenso kontinuierlich ab und zwar nicht nur bei Christen, sondern auch bei nichtchristlichen Religionsangehörigen (s. zusammenfassend Stolz 2012). Im Vergleich zu anderen Werten wie Familie, Freunde, Arbeit, Freizeit, Politik ist Religion laut Befragung 2008 der European Values Study in der Schweiz nur für rund zwei Fünftel der Bevölkerung wichtig und rangiert damit am Schluss dieser Präferenzliste.<sup>8</sup> Gemäss des International Social Survey Programme 2009 ist „Religion“ nur für etwa die Hälfte der Schweizer Bevölkerung als Selbstbeschreibungskategorie (eher) wichtig, während „Nationalität“ für rund drei Viertel der Befragten (eher) wichtig ist.<sup>9</sup>

Der Trend scheint also eindeutig: Religiosität als Praxis und als Identitätsmerkmal nehmen ab. Stolz u. a. (2011) interpretieren diesen Trend als Generationeneffekt. Das bedeutet, dass das Säkularitätsniveau in der Schweiz immer höher wird.

### 4.2.2 „Religion“ im öffentlichen Diskurs

Zu berücksichtigen sind nicht nur religiöse Zugehörigkeiten und Religiositäten sondern auch, wie „Religion“ in der medialen, politischen, institutionellen und personenbezogenen Öffentlichkeit verhandelt wird. Im Unterschied zur Entwicklung des Religiositätslevels in der Gesellschaft, zeichnet sich bei der Thematisierung von Religion in der Öffentlichkeit eine Zunahme ab.<sup>10</sup> Dieser Trend zeigt sich jedoch weniger bei den etablierten Religionen „Christentum“ und „Judentum“ als vielmehr bei den zugewanderten Religionen, insbesondere dem Islam.<sup>11</sup> So stellen Imhof und Ettinger (2011) fest, dass der Islam seit

---

8 Quelle: European Values Study EVS, Schweiz, Datensatz s. URL <http://www2.unil.ch/fors/spip.php?rubrique64&lang=de>

9 Quelle: International Social Survey Programme ISSP, Schweiz MOSAiCH, Datensatz s. URL: <http://www2.unil.ch/fors/spip.php?rubrique64&lang=de>

10 Generell zu diesem Abschnitt vgl. Mader und Schinzel (2012).

11 Vgl. hierzu Koch (2009) sowie Imhof und Ettinger (2011).

dem 11. September 2001 und verstärkt seit den Anschlägen in Madrid 2004 und London 2005 sowie dem Karikaturenstreit in Dänemark 2006 immer häufiger in den Medien, aber auch in der schweizerischen Politik thematisiert wird.

Generell lässt sich gar von einer „Religionisierung“ bei Fremdzuschreibungen sprechen: Migrantinnen und Migranten aus den Balkanländern, der Türkei oder aus dem Maghreb werden von der Mehrheitsbevölkerung zunehmend als „Muslime“ wahrgenommen.<sup>12</sup> Mit dem „Muslim-Sein“ werden in diesen Diskursen bestimmte Werthaltungen verbunden: die Ungleichstellung von Mann und Frau, Zwangsheirat, Akzeptanz einer hierarchischen Gesellschaftsordnung. Umgekehrt gelten Buddhisten in der Öffentlichkeit als friedlich und hilfsbereit. Diese positiven und negativen Zuschreibungen vonseiten der Mehrheitsbevölkerung basieren nicht auf wissenschaftlichen Beobachtungen, sondern auf Bewertungen von Einzelereignissen durch Medienschaffende und Politiker.<sup>13</sup> Die Bilder, die vermittelt werden, haben sich in den vergangenen Jahren zu stereotypen Repräsentationen von Religionen entwickelt und finden durch den öffentlichen Diskurs ständig weitere Verbreitung. Selbst Schulbücher sind mitunter nicht ganz frei von solchen typisierenden Bildern. Beim Christentum und dessen Institutionen fallen die Bewertungen differenzierter aus: Die Kirchen werden von den Befragten nicht als für sie selbst wichtig erachtet. Dennoch gibt es einen weit verbreiteten Konsens darüber, dass Kirchen für andere, sozial Benachteiligte wichtig sind (Stolz u. a. 2011, S. 27 ff.).

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Religionsthemen in der Öffentlichkeit eine gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird, dass dieses gehäufte Vorkommen von Religion im Diskurs aber nicht verwechselt werden darf mit der Bedeutung von Religion für den Einzelnen. Diese Diskrepanz zwischen „Religion im öffentlichen Diskurs“ und „Religion beim Einzelnen“ und die unterschiedlichen Funktionen sowie Wirkungen, die damit verbunden sind, haben wichtige Implikationen für einen religionskundlichen Unterricht an der öffentlichen Schule: Thematisiert werden müsste hier nicht

---

12 Vgl. hierzu Behloul (2010) sowie Dahinden, Duemmler und Moret (2010).

13 Vgl. hierzu auch Dahinden u. a. (2010).

nur „Religion im engeren Sinn“, sondern auch Religion in der Politik, in den Medien, im Film, im öffentlichen Raum usw.

#### *4.2.3 Rechtlicher Kontext und Einstellungen verschiedener Akteure zu einem „Religionsunterricht für alle“*

Zu den rechtlichen Voraussetzungen, die einen „Religionsunterricht für alle“ tangieren, gehören die jeweilige Kantonsverfassung, das kantonale Volksschulgesetz und – den Kantonen übergeordnet – die Schweizer Bundesverfassung. Hier ist insbesondere Artikel 15 Absatz 4 von Bedeutung: Ein Schüler darf nicht gezwungen werden, an einem religiösen Unterricht teilzunehmen.<sup>14</sup> Eine Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften – wie das in Deutschland mit Artikel 7.3 des Grundgesetzes der Fall ist<sup>15</sup> – ist hier nicht vermerkt. Dennoch gibt es auf kantonaler Ebene – je nach Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften – unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit. In allen Kantonen besteht jedoch die Tendenz, einen für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischen, vom Staat verantworteten Religionsunterricht einzurichten, der Artikel 15 Absatz 4 der Bundesverfassung nicht verletzen soll. Da dieser „Religionsunterricht für alle“ erst seit kurzem existiert und das Obligatorium provisorisch ist, gibt es auch noch keine Klage und keinen entsprechenden Bundesgerichtsentscheid.

Die in der Schweiz ansässigen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und Parteien haben indes sehr unterschiedliche Meinungen darüber, wie die Schule auf die religiöse und weltanschauliche Pluralisierung reagieren soll: Die etablierten römisch-katholischen oder evangelisch-reformierten

---

14 Der ganze Artikel 15 Absatz 3 und 4 lautet: 3. Jede Person hat das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen. 4. Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen.

15 Der Artikel lautet: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Kirchenvertreter begrüßen einen „Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler“, wünschen jedoch eine Mitarbeit. Islamische Gemeinschaften sind zwar nicht gegen einen solchen Unterricht, bevorzugen aber einen eigenen bekenntnisorientierten Unterricht für ihren Nachwuchs. Juden besuchen in der Schweiz häufig jüdische Privatschulen; sie haben dort ihren eigenen jüdischen Unterricht. Freidenker sind gegenüber einem Religionsunterricht an der öffentlichen Schule grundsätzlich skeptisch und betrachten den „Religionsunterricht für alle“, wie er in verschiedenen Kantonen heute praktiziert wird, als problematisch.<sup>16</sup> Unter den politischen Parteien gibt es kaum vehemente Befürworter eines „Religionsunterrichts für alle“;<sup>17</sup> im Allgemeinen prägen eher Zurückhaltung und Skepsis den politischen Diskurs.

### 4.3 „Religionsunterricht für alle“ – zur aktuellen Situation in der Schweiz

Ende der 1990er Jahre planten verschiedenen Kantone in der Schweiz – oft auch im Rahmen von Gesamtrevisionen der Lehrpläne – ein neues Fach „Religion“, das für sämtliche Schülerinnen und Schüler obligatorisch sein sollte. In einigen Kantonen gab es Widerstand vonseiten der Kirchen und zwar insbesondere in jenen Kantonen, die keinen zweifachen Religionsunterricht, d. h. einen bekenntnisgebundenen der Kirchen und einen bekenntnisunabhängigen der Schule, vorgesehen haben. Für das kirchliche Fachpersonal bedeutete dies zunächst, dass es sich zurückziehen sollte, da in der Regel nur mehr Lehrerinnen und Lehrer, die auch noch andere Fächer unterrichten und eine übliche Lehrerausbildung als Qualifikation mitbringen, den neuen Religionsunterricht für alle Schüler erteilen sollten. Mangels Lehrkräften wird zurzeit aber mancherorts ehemals kirchliches Lehrpersonal weitergebildet

---

16 Vgl. etwa Jödicke und Rota (2010) sowie Rota (2011).

17 Vgl. die Webseiten und Programme verschiedener Parteien. Eine eingehende Untersuchung der Positionen der Parteien in diesem Diskurs wäre aus religionswissenschaftlicher Sicht wünschenswert, zumal die Verantwortung für diesen Unterricht in Zukunft wohl in allen Kantonen der Staat trägt.

## *Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?*

und für den neuen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht umgeschult. Zum jetzigen Zeitpunkt verfügen die Kantone Zürich, Luzern, Aargau, Bern, Thurgau und Waadt über einen (provisorisch-)obligatorischen Religionsunterricht. Die jeweiligen Fachbezeichnungen lauten unterschiedlich; ausser im Kanton Zürich sind überall auch Anteile von Ethik oder Lebenskunde im Fach enthalten. In vielen anderen Kantonen gibt es ebenfalls das Angebot eines „Religionsunterrichts für alle“, jedoch ist dieser (noch) mit einer Abmeldemöglichkeit verbunden. Im Kanton Neuenburg ist „Religion“ – ähnlich wie in Frankreich – ins Fach „Geschichte“ integriert.

Der Wechsel von einem Religionsunterricht, der freiwillig ist oder von dem man sich abmelden kann, zu einem obligatorischen Religionsunterricht ohne Abmeldemöglichkeit bringt allein auf formaler Ebene markante Veränderungen mit sich. Noch nie in der Geschichte der Volksschule war ein Religionsunterricht ein so strikt obligatorisches Fach wie jetzt. Dieses strikte Obligatorium verlangt die konsequente Umsetzung der verfassungsrechtlich garantierten negativen Religionsfreiheit. Um das zu leisten, müssen gegenüber herkömmlichen Religionsunterrichten ganz neue Voraussetzungen berücksichtigt werden:

- Es braucht die Akzeptanz, dass Religion nicht nur auf akademisch-religionswissenschaftlicher Ebene, sondern auch auf Volksschulstufe in Form einer Religionskunde nicht-normativ vermittelbar ist.<sup>18</sup>
- Die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft spielt für die Erteilung des Religionskunde-Unterrichts keine Rolle. Auch Lehrkräfte mit jüdischer, muslimischer, atheistischer, buddhistischer und hinduistischer Zugehörigkeit sowie religionslose Lehrkräfte können den Unterricht erteilen.
- Nicht die christliche Religionsgemeinschaft oder die christliche Theologie bildet die Lehrkräfte aus, sondern der Staat.

---

<sup>18</sup> Dass dies möglich und empirisch fundiert ist, zeigt Kapitel 1.

- Die Relevanz des Religionskunde-Unterrichts ist gesellschaftlicher, nicht religiös-persönlicher Art.
- Bezugswissenschaft sind nicht Theologien, sondern die Religionswissenschaft und andere religionsbezogene Kulturwissenschaften wie die Kulturwissenschaft des Christentums, Islamwissenschaft, Indologie, Judaistik usw.

Im Folgenden werde ich am Beispiel des Fachs „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich die bisherigen Entwicklungen und weiteren Planungen nachzeichnen und kritisch reflektieren.

#### *4.3.1 Das Beispiel „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich*

Die Implementierung des obligatorischen Religionsunterrichts im Kanton Zürich dauert vom Zeitpunkt der Planung bis zum Abschluss rund 15 Jahre. In der Agenda des Volksschulamtes findet sich folgender Zeitplan (Stand 2011):<sup>19</sup>

##### Erledigte Schritte/Aktivitäten

- 2000 Vernehmlassung und Synodalbegutachtung Religion und Kultur Sekundarstufe
- 2004 Genehmigung des Lehrplans Religion und Kultur Sekundarstufe
- 2006 Genehmigung des Lehrplans Religion und Kultur Primarstufe
- seit 2006 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Sekundarstufe an der PH Zürich
- seit 2008 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Primarstufe an der PH Zürich

---

19 S. „Einführung Fach Religion und Kultur Primar- Sekundarstufe I“, Stand 2011, URL: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/ueber\\_uns/was\\_wir\\_tun.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/ueber_uns/was_wir_tun.html), PDF-Datei „Bildungsagenda“, S. 20 (besucht am 24.01.2012).



## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

2008 Herausgabe der “Hinweise auf Unterrichtsmaterialien“ für die Übergangszeit

### Geplante Schritte/Aktivitäten

bis 2012 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Sekundarstufe an der PH Zürich

bis 2016 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Primarstufe an der PH Zürich

2010–12 Evaluation der Einführungsphase, Befragungen und Fallstudien in Klassen

2012 Herausgabe des Lehrmittels für die Unterstufe Einführungskurse an der PH Zürich

2013 Herausgabe der Lehrmittel für die Mittel- und Sekundarstufe Einführungskurse an der PH Zürich

### Projektabschluss: Sommer 2016

Neben diesen Meilensteinen sind noch weitere zu nennen: Seit Herbst 2004 findet eine Ausbildung von Lehrkräften an der Pädagogischen Hochschule (PH) und – für das Sekundarlehramt – auch an der Universität Zürich statt. Seit 2006/07 wird „Religion und Kultur“ an allen Schulen des Kantons Zürich (Primarstufe und Sekundarstufe I) sukzessive eingeführt. Mit Abschluss der Einführung, dessen Zeitpunkt immer wieder verschoben wurde, soll der Unterricht definitiv obligatorisch sein. Das heisst, dass sich die Schülerinnen und Schüler von diesem Zeitpunkt an nicht mehr abmelden können, und das Fach wie jedes andere vom ersten bis zum achten Schuljahr besucht werden muss und benotet wird.

Die Hauptverantwortung der Ausbildung tragen theologisch geschulte Dozierende der Pädagogischen Hochschule;<sup>20</sup> Religionswissenschaftler werden

---

<sup>20</sup> Zu den Personen vgl. URL: [http://www.phzh.ch/Fachbereiche/Religion\\_und\\_Kultur/Fachbereichsmitglieder](http://www.phzh.ch/Fachbereiche/Religion_und_Kultur/Fachbereichsmitglieder) (besucht am 05.02.2012).

bislang nur in der fachwissenschaftlichen Ausbildung für Sekundarlehrkräfte eingesetzt. Eine Religionsdidaktik für „Religion und Kultur“ in Form eines öffentlich zugänglichen Dokumentes oder Lehrbuches für die Studierenden besteht keine.

Die Stimmen in der öffentlichen Debatte zeigen, dass im Moment insbesondere die mangelhafte Weiterbildung sowie die späte Einführung des Lehrmittels bzw. Schulbuches diskutiert werden.<sup>21</sup> Lehrerinnen und Lehrer sind auch Jahre nach der Einführung des Fachs gezwungen, auf andere, meist stark christlich geprägte Lehrmedien zurückzugreifen oder selbst eine Materialsammlung anzulegen. Dass Lehrmittel ein Fach stärker prägen als der Lehrplan, zeigt sich beim Fach „Religion und Kultur“ auch darin, dass es nie eine öffentlich geführte Diskussion zum Lehrplan gab.<sup>22</sup>

Der Lehrplan ist neben sich ständig verändernden Modulbeschreibungen für die Ausbildung im Moment das einzige öffentlich zugängliche und zeitlich „stabile“ Dokument von Religion und Kultur.<sup>23</sup> Obwohl aus diversen Untersuchungen bekannt ist, dass Lehrmittel den Unterricht stark steuern, ist der Lehrplan politisch und rechtlich gleichwohl wegweisend.<sup>24</sup> Zudem gibt er einen Einblick in den religionsdidaktischen Ansatz von „Religion und Kultur“, Aus diesen Gründen möchte ich ihn etwas eingehender diskutieren.

Der Religion und Kultur-Unterricht wird in verschiedenen Dokumenten des

- 
- 21 Vgl. beispielsweise den jüngsten Bericht der Zeitung *Zürcher Oberländer* zur Kritik an der Weiterbildung in Zürich und zur Einführung des Religion und Kultur-Unterrichts vom 17. Januar 2012; URL: <http://www.zol.ch/bezirk-uster/Probleme-mit-Religion-und-Kultur/story/23981919> (besucht am 27.01.2012)
  - 22 Ein Versuch der Religionswissenschaftler der Universität Zürich, auf die problematischen Stellen im Lehrplan hinzuweisen, blieb ohne entsprechendes Echo. Vgl. URL: [http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere\\_direktion/bildungsrat/beschluesse\\_2010/beschluesse\\_2006.html](http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschluesse_2010/beschluesse_2006.html), PDF-Datei „BRB 35 Religion & Kultur Primarschule Lehrplan“ (02.10.2006, besucht am 27.01.2012).
  - 23 Der Lehrplan „Religion und Kultur“ (2006) ist abrufbar unter der URL: [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan\\_Religion\\_und\\_Kultur.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf) (besucht am 27.01.2012).
  - 24 Im Fall einer Kritik vonseiten der Eltern dient er den Lehrkräften als Legitimation (vgl. dazu Landert, Stamm und Trachsler 1998).

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

Volksschulamtes und der Pädagogischen Hochschule als „religionskundlicher Unterricht“ oder als „teaching about religion“<sup>25</sup> präsentiert. Daher werde ich den Lehrplan<sup>26</sup> und insbesondere seine Ziele im Blick auf die Frage der religionskundlichen Ausrichtung etwas näher erörtern.

Die Leitvorstellung des Fachs wird im Lehrplan stufenübergreifend als „Richtziel“ formuliert:

Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen (Religion und Kultur-Lehrplan, S. 4).

Bei dieser Kompetenz geht es um religiöse Fragen, auf welche sich der Schüler einlassen und einen Umgang damit finden soll. Eine Kompetenz soll auch im Umgang mit (religiösen) Traditionen, mit deren Antworten auf religiöse Fragen, gefördert werden. Die hier genannten „religiösen Fragen“ sind nicht Fragen, die die Religionen stellen (um sie dann auf ihre Art zu beantworten)<sup>27</sup>, sondern es sind Fragen, die – so impliziert es diese und weitere Formulierungen – gleichsam jedem Menschen eigen sind. Die dazugehörige „religiöse Bildung“ (Antworten der religiösen Traditionen auf religiöse Fragen) ist zwar im Unterschied zur „religiösen Erfahrung“ und „religiösen Praxis“ auf der kognitiven Ebene angesiedelt, gleichwohl gehört diese Ebene des Wissens zur Religiosität.<sup>28</sup> Mit dieser Formulierung wird eine religiöse und nicht eine religionskundliche Kompetenz angestrebt. Damit wird die Konstruktion von Religiosität (Wissensdimension) bei den Schülerinnen und Schülern angeregt, obwohl dies den Vorgaben widerspricht.

---

25 Der angelsächsische Begriff des *teaching about religion* kann – in die Kategorien von Abschnitt 4.1 übersetzt – als „kulturkundlicher Religionsunterricht“ betrachtet werden.

26 URL: [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan\\_Religion\\_und\\_Kultur.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf)

27 So würde das in einer religionswissenschaftlichen Sicht formuliert.

28 Davon zu unterscheiden wäre die „religionskundliche Bildung“; vgl. Abschnitt 4.4. Bei der „religiösen Bildung“ geht es im Sinne von Glock (1969) oder Stefan Huber (1996) um die Wissensdimension von Religiosität. Insofern wird mit „religiöser Bildung“ ebenso Religiosität konstruiert wie mit der praktischen Durchführung von religiösen Ritualen oder von Settings, die religiöse Erfahrung ermöglichen, von welchen sich der Lehrplan und andere programmatische Aussagen jedoch abgrenzen (vgl. etwa Oelkers 2005).

Weiter nennt der Zürcher Lehrplan vier Handlungsaspekte:

**Wahrnehmung**

Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, wo Religion in unserer Gesellschaft vorkommt; wo religiöse Fragen auftauchen und religiöse Vorstellungen angesprochen und berührt werden und wie Menschen in verschiedenen Zusammenhängen damit umgehen.

**Wissen und Verstehen**

Schülerinnen und Schüler lernen Elemente und charakteristische Merkmale der grossen Religionen kennen. Ein Grundwissen soll ihnen helfen, die Bedeutung von religiösen Traditionen in der Gesellschaft besser zu verstehen.

**Orientierung**

Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Religionen und ihre Rolle in unserer Gesellschaft kennen und können sich so in ihrer Umgebung orientieren.

**Verständigung**

Schülerinnen und Schüler können sich mit Menschen verschiedener Überzeugung und Weltanschauung, mit Menschen anderer Religionen und Kulturen verständigen und respektieren deren Lebens- und Werthaltungen. Sie lernen, die Welt und sich selbst aus anderen, nicht vertrauten Perspektiven zu betrachten.

([Religion und Kultur-Lehrplan](#), S. 4)

Die Begriffe „Verstehen“, „Orientierung“ und „Verständigung“, die die Kompetenzaspekte verdeutlichen sollen, sind mehrdeutig. Was ist mit „die Bedeutung von religiösen Traditionen verstehen“ gemeint? Heisst es „einverstanden sein“? Bedeutet es, zur Perspektivenübernahme oder zumindest zur Perspektiveninduktion anzuleiten (vgl. Abschnitt 4.1.3)? Beim Aspekt „Orientierung“ scheint ebenfalls unklar, ob es im Religion und Kultur-Unterricht darum geht, sich als Individuum religiös orientieren und positionieren zu lernen oder ob es um eine gesellschaftliche Orientierung geht. Auch der Aspekt „Verständigung“ lässt sich „religiös“ oder „religionskundlich“ auslegen: Meint „sich verständigen“ einen interreligiösen Dialog oder das Kommunizieren über Religionen in gesellschaftlichen Kontexten? Solche Zweideutigkeiten eröffnen

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

der Lehrkraft nicht nur religionskundliche, sondern auch religiöse didaktische Möglichkeiten. Mit diesen schillernden Aussagen nimmt der Lehrplan in Kauf, dass Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern konstruiert wird.

Bei den Unterrichtsinhalten unterscheidet der Lehrplan zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe: Für die Primarstufe heisst es:

Ein Schwerpunkt von „Religion und Kultur“ in der Primarschule liegt auf Überlieferungen des Christentums als der die Gesellschaft im Kanton Zürich und ihre Wertvorstellungen prägenden Religion und behandelt ihre kulturellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. ([Religion und Kultur-Lehrplan](#), S. 5)

Der Schwerpunkt liegt hier also inhaltlich auf dem Christentum. Bei einer strikt religionskundlichen Ausrichtung der Handlungskompetenzen wäre diese ungleiche quantitative Verteilung zwischen dem Christentum und anderen Religionen vielleicht zu rechtfertigen. Das ist aber, wie die Analyse der vier Handlungsaspekte zeigte, nicht der Fall. Problematisch scheint auch die Aussage, dass das Christentum die Gesellschaft und ihre Wertvorstellungen im Kanton Zürich prägt. Historisch betrachtet kann hier wohl zugestimmt werden, aber die Gesellschaft hat sich im Zuge der Aufklärung und Globalisierung stark verändert: Wie die oben referierten empirischen Untersuchungen belegen, ist die Schweizer Bevölkerung immer weniger christlich, vielmehr prägen religiöse Pluralität und Säkularität die kulturelle Landschaft der Schweiz; das betrifft auch die Werthaltungen.<sup>29</sup> Wenn entgegen aktueller empirischer Befunde eine solche Prägung behauptet wird, wirkt die Aussage christlich-normativ.

Bezüglich der Gewichtung religiöser Traditionen sieht der Lehrplan der Sekundarstufe anders aus. Hier sind folgende Inhalte vorgesehen:

---

29 Stolz u. a. (2011) stellen fest, dass 44 % der Schweizer Bevölkerung das Christentum als Grundlage der Schweizer Gesellschaft sehen (nichtchristliche Religionsangehörige sind beim Sample nicht mitgezählt). Zudem stellen die Forschenden in qualitativen Interviews fest, dass diese Befragten Werte wie Freiheit, Toleranz und Respekt gegenüber allen Menschen als „christlich“ bezeichnen (mündliche Auskunft, Michael Krüggeler).

Das Fach „Religion und Kultur“ geht auf die grossen religiösen Traditionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam ein, die viele Kulturen prägen und von diesen mitgeprägt werden. (*Religion und Kultur-Lehrplan*, S. 14)

Die hier so genannten „grossen religiösen Traditionen“ sollen – so wird an einer anderen Stelle im Lehrplan erwähnt (ebd., S. 6 und 18) – „gleichwertig“ gelehrt werden. Wie aus diesen Zeilen hervorgeht, bezieht sich „Religion und Kultur“ auf das in Lehrplänen und Lehrmitteln immer noch häufig anzutreffende Konzept der „Weltreligionen“. Den Schülerinnen und Schülern sollen grundlegende Daten der fünf Religionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam vermittelt werden. Die konkreten Inhalte zu diesen „Weltreligionen“ werden im hinteren Teil des Lehrplans als „Essentials“ aufgelistet (ebd., S. 24–28). Diese Inhalte wurden nicht bestehenden religionswissenschaftlichen Einführungen in die jeweilige religiöse Tradition entnommen, sondern von Vertretern der fünf religiösen Traditionen formuliert und von den Lehrplan-Verantwortlichen redigiert. Die Unterrichtsinhalte sind also im Wesentlichen durch die Religionsgemeinschaften festgelegt; sie bestimmen, was und wieviel der Schüler von ihrer jeweiligen Religion wissen muss. Verschiedene kleinere Religionsgemeinschaften, „esoterische“ Gemeinschaften und Freidenker-Vereinigungen sind nicht vertreten, religionskritische Traditionen fehlen; eine Aussensicht auf die Religionen ist kaum erkennbar. Wie der Primarstufen-Lehrplan verkennt auch die inhaltliche Ausrichtung des Sekundarstufe-Lehrplans die empirische Sachlage zu Religionsgemeinschaften und Religiositäten, wie sie laufend von religionsbezogenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen erhoben wird.<sup>30</sup>

Insgesamt zeigt die religionswissenschaftliche Analyse des Lehrplans, dass die Verantwortlichen den neu eingeführten Religion und Kultur-Unterricht nicht als Paradigmenwechsel verstehen, sondern als Weiterentwicklung ei-

---

30 Vgl. hierzu beispielsweise den gut verständlichen Überblick zu Religion in der Schweiz, hrsg. von Jörg Stolz und Martin Baumann (2007) oder die Resultate des NFP 58, URL: <http://www.nfp58.ch/> (besucht am 27.01.2012) sowie deren Synthese (Bochinger 2012).

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

nes christlichen, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.<sup>31</sup> Wie lange dieser und andere kantonale Lehrpläne für „Religion“ bestehen bleiben, ist indes ungewiss, denn es zeichnet sich ab, dass die kantonalen Lehrpläne sprachenweise harmonisiert werden. Auf diese jüngsten Entwicklungen möchte ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

### 4.3.2 Das Fach „Religion“ im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21

Mit dem Lehrplan 21<sup>32</sup> konkretisiert sich Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung, der besagt, dass die Ziele der kantonalen Schulen harmonisiert werden sollen.<sup>33</sup> Unabhängig davon, ob die Kantone per Volksentscheid der „Harmonisierung der Schulen in der Schweiz“ (HarmoS) zugestimmt haben,<sup>34</sup> beteiligen sich die Kantone an einem gemeinsamen Lehrplan. Seit Herbst 2010 wird an diesem Lehrplan gearbeitet, und im Frühjahr 2014 soll er an die Kantone zur Einführung gelangen. Der Lehrplan, sowie Lehrmittel und Evaluations-

---

31 Dies bestätigt auch ein Dokument der Bildungsdirektion aus dem Jahr 2006, in dem steht, dass der Lehrplan Religion und Kultur den Biblischen Geschichte-Lehrplan zur Grundlage hat. Vgl. URL: <http://www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/read.aspx?idpr=93> (besucht am 30.06.2011) sowie [http://www.lkvzh.ch/ns\\_seiten/06\\_pub/bid/mm\\_bid\\_religion\\_070306.pdf](http://www.lkvzh.ch/ns_seiten/06_pub/bid/mm_bid_religion_070306.pdf), S.1f. (besucht am 30.06.2011). Vgl. auch die vertiefte religionswissenschaftliche Analyse von Lehrplänen in verschiedenen europäischen Ländern von Wanda Alberts (2007). Sie kommt ebenfalls zum Schluss, dass christliche Elemente die Lehrpläne noch stark dominieren.

32 Für weitere Informationen dazu vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/> (besucht am 27.01.2012).

33 Der genaue Wortlaut dieses Artikels lautet: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.“ (Art.62 Abs.4 BV)

34 Es gibt etliche Kantone, die der Harmonisierung der Schulen nicht zugestimmt haben und dem HarmoS-Konkordat nicht beigetreten sind. Dieses Konkordat geht über einen gemeinsamen Lehrplan hinaus, da sie auch strukturelle Aspekte wie Schuleintrittsalter und Dauer der Bildungsstufen vereinheitlicht. In den Volksabstimmungen hat sich gezeigt, dass vor allem diese strukturellen Vereinheitlichungen zu Widerstand in der Bevölkerung geführt haben.

instrumente für die verschiedenen Stufen richten sich nach den nationalen Bildungsstandards,<sup>35</sup> die fachweise formuliert werden.

In den Grundlagen zum Deutschschweizer Lehrplan 21,<sup>36</sup> die im Jahr 2009 in Vernehmlassung<sup>37</sup> gingen, ist ein obligatorischer „Religionsunterricht für alle“ (ohne Abmeldemöglichkeit) vorgesehen. Das Fach „Religion“ sollte im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ angesiedelt sein. Die Schweizerische Gesellschaft für Religionswissenschaft SGR und der Kanton Zürich hingegen plädierten in ihren Stellungnahmen zu den Grundlagen des Lehrplans 21 dafür, „Religion“ im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ zu verorten, in dem auch die Fächer Geschichte und Geographie sowie Heimatkunde angesiedelt sind.<sup>38</sup> Ein Verbund von „Religion“ mit „Ethik“ und „Gemeinschaft“, wie es die Lehrplan-Grundlagen vorsehen würden, rücke diesen obligatorischen Religionsunterricht zu sehr in die Nähe eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Eine Verortung im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ würde dagegen stärker den empirischen Charakter des Faches betonen. Diese Überlegungen fanden bei den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren jedoch kein Gehör. „Religion“ bleibt ein Bestandteil des Fachbereichs „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“.

An der Ausformulierung des Fach-Lehrplans arbeiten derzeit evangelische und katholische Religionspädagogen. Es wird sich zeigen, ob die Neuformulierung die oben dargelegten Mängel der kantonalen Lehrpläne bezüglich des religionskundlichen Charakters des neuen Faches zu überwinden weiss oder ob der Deutschschweizer Lehrplan dem Zürcher Lehrplan gegenüber religions-

---

35 Vgl. hierzu die Informationsseite der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren, URL: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> (besucht am 05.02.2012).

36 Vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>, S. 18–21.

37 Eine Vernehmlassung ist ein politisches Verfahren, das eine neue Bestimmung (Gesetz, neues Schulfach etc.) verschiedenen Gruppierungen zur Stellungnahme vorlegt. Auch jeder Bürger hat die Möglichkeit, auf solche Vorschläge zu reagieren. Die Stellungnahmen haben aber nur eine konsultative Funktion.

38 Vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Auswertungsbericht.pdf>, S. 12 f.



wissenschaftlich und religionsrechtlich gesehen gar als Rückschritt betrachtet werden muss. Eine religionskundliche Fachdidaktik, die auf der Religionswissenschaft basiert, könnte einen nennenswerten Beitrag zur Entwicklung des Lehrplans 21 darstellen. Im folgenden Kapitel soll eine solche Fachdidaktik skizziert werden.

#### 4.4 Fachdidaktik Religionskunde<sup>39</sup>

Um eine religionskundliche Didaktik zu entwickeln, möchte ich zunächst auf die aus der Empirie herausgearbeiteten und in Kapitel 1 beschriebenen zwei Formen schulischen Religionsunterrichts verweisen und nochmals deren Verschiedenheit betonen: Zum einen wurde ein *religiöser Unterricht* beschrieben, dessen Kommunikation in religiösen Codes erfolgt und der *religiöses Wissen* generiert. Er inkludiert die Schülerinnen und Schüler ins Religionssystem. Zum anderen liess sich ein *religionskundlicher Unterricht* bestimmen, dessen Kommunikation in wissenschaftlich und sozial validierten Codes erfolgt und der *religionskundliches Wissen* generiert. Er inkludiert die Schülerinnen und Schüler ins Erziehungssystem. Dieser Letztere hat insofern eine Nähe zur Religionswissenschaft, als er das Wissen derselben – transponiert auf die verschiedenen Schulstufen – weitergibt.

In diesem Kapitel geht es darum, eine solche auf empirische, religionswissenschaftliche Befunde und Methodologien abgestützte Religionskunde-Didaktik vorzustellen. Mitlaufen soll dabei immer die Überlegung, inwiefern sich ein religionskundlicher Unterricht von einem religiösen Unterricht unterscheidet, denn nur so kann es gelingen, eine profilierte religionskundliche

---

39 Die folgenden Überlegungen verdanke ich all den Lehrerinnen und Lehrern, deren Unterricht ich in den vergangenen 15 Jahren beobachten und mit ihnen reflektieren konnte, deren Schülerinnen und Schüler, den fruchtbaren Diskussionen mit meinen Studierenden in Zürich, Marburg und Bayreuth, dem Evaluationsteam Religion und Kultur des Büros Landert & Partner, Zürich sowie verschiedenen Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftlern, die sich mit diesem Thema befassen, insbesondere Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Fribourg und Christoph Bochinger, Universität Bayreuth.



Abb. 4.1: Religionskundliche Fachdidaktik

Didaktik zu entwerfen, die keine Weiterentwicklung eines christlichen Unterrichts darstellt und Religion konsequent säkular erschliesst.

#### 4.4.1 Konstituenten einer Fachdidaktik Religionskunde

In Anlehnung an das Fachdidaktik-Modell von Jank und Meyer (2002, S. 30) konzipiere ich die religionskundliche Didaktik, wie in Abb. 4.1 (vgl. Frank und Bochinger 2008, S. 213–214) dargelegt:

Eine Fachdidaktik „Religionskunde“ (mit den weiteren Komponenten „Lehrplan“ und „Lehrmittel/Schulbuch“) speist sich aus den Herausforderungen der Unterrichtspraxis; umgekehrt bildet die Didaktik auch die Voraussetzung für einen solchen Unterricht. Fachdidaktik und Unterricht sind in einem ständigen gegenseitigen Austausch. Im Folgenden werden die verschiedenen Quellen für eine Fachdidaktik „Religionskunde“ aufgeführt und kurz erläutert.

#### Allgemeine Bildungs- und Didaktiktheorien

Grundsätzlich soll hier pädagogischen Modellen der Vorzug gegeben werden, die die Akzeptanz der kulturellen und religiösen Vielfalt der Schweizer Gesell-

## *Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?*

schaft betonen und gleiche Chancen für sämtliche Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. etwa Allemann-Ghionda 1999, S. 484–495). In diesem Paradigma der Akzeptanz religiöser Vielfalt geht es also weder um Multikulturalismus oder religiösen Pluralismus (die religiöse Vielfalt als Bereicherung befürworten und aktiv fördern), noch um Assimilation (die kulturelle und religiöse Anpassung fordert und religiöse Vielfalt ablehnt), sondern um die Gleichbehandlung der in der Gesellschaft vorfindbaren Religionen und Weltanschauungen. Wie in anderen Fächern soll auch hier im Sinne von Wolfgang Klafki (2002) nach der Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung sowie exemplarischen Bedeutung des Unterrichts für sämtliche Schülerinnen und Schüler gefragt werden – ob sie nun zuhause religiös erzogen werden oder nicht, ob sie religiös sein wollen oder nicht. Das impliziert, dass sich die Bedeutung des Fachs aus einer gesellschaftlichen Relevanz ergibt und religiös-persönliche Bedeutungen für Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen und den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht überlassen bleiben.

Eine religionskundliche Didaktik orientiert sich des Weiteren an dem in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorherrschenden Kompetenzmodell und an der von Franz Weinert formulierten Bestimmung von Kompetenz:

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27–28).

Die religionswissenschaftlich-religionskundliche Ausformulierung solcher Kompetenzen (s. unten, Kap. 4.2.) stellt das Fach in eine Reihe mit anderen (säkularen) Fächern, wodurch ein gegenseitiger Austausch stattfinden kann.

### Allgemeine Sozialisations- und Entwicklungstheorien, Lehr- und Lerntheorien

In Bestimmungen dessen, was Sozialisation ist, gleichen sich heutige säkulare Sozialisationstheorien. Nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann beispiels-

weise ist Sozialisation die „... Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teiles der Gesellschaft“ (Berger und Luckmann 2003, S. 140–141). In einem Unterricht, der Religion thematisiert und an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, darf diese „objektive Welt“, keine partikularistisch-religiöse sein, die nur einen kleinen Teil der Schülerschaft einschliesst, sondern sie muss eine von allen Menschen geteilte und allen Menschen zugängliche „Welt“ sein. Es geht also im weitesten Sinn um eine religionskundliche Sozialisation und gesellschaftliche Bildung.

Theorien, die die Entwicklung kognitiver, motivationaler und sozialer Fähigkeiten beschreiben, sollen allgemeiner Art sein. Religiöse Entwicklungstheorien kommen keine zum Zug, da es bei einer Religionskunde nicht um die Entwicklung von Religiosität und auch nicht um die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler geht.

Als Lerntheorie ist bei einer religionskundlichen Didaktik, die sich konsequent auf empirische Befunde stützt, das „Forschende Lernen“ besonders zu betonen (Aepkers und Liebig 2002).

### Kerndisziplin Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft ist die wichtigste Bezugswissenschaft für eine religionskundliche Didaktik. Die Prämissen, Fragestellungen, Herangehensweisen an den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse sind der Religionswissenschaft entnommen. Zudem geht die religionskundliche Didaktik konsequent von empirisch beobachtbaren Sachverhalten und Erkenntnissen aus, die die religionswissenschaftliche Forschung bereitstellt. Gleich wie die Religionswissenschaft reflektiert die religionskundliche Didaktik den Religionsbegriff immer mit. Für „Religion“ im religionskundlichen Unterricht wird sie sich an einem Alltagsbegriff von Religion orientieren. „Religion“ wird terminologisch jedenfalls nicht so weit gefasst, dass sie als anthropologische Konstante verstanden werden kann:<sup>40</sup> In der schweizerischen Gesellschaft gibt es Menschen, die von sich sagen, sie seien nichtreligiös, und diese Menschen (ebenso

---

40 Religion wird im Kontext von Religionsunterricht in Anlehnung an einen alltagsprachlichen Begriff von Religion nicht nur über die Dimension der Transzendenzerfahrung

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

wie die Menschen, die sich selbst als religiös bezeichnen) sollen respektiert werden. Ein Unterricht, der sich an der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft orientiert, wird den Schülerinnen und Schülern auch aufzeigen, dass „Religion“ für sehr viele Menschen nicht frei wählbar ist und sich Religionszugehörigkeiten in der Regel auch ausschliessen: Man kann nicht gleichzeitig jüdisch und hinduistisch, muslimisch und christlich sein.

Weitere Bezugsdisziplinen sind auf einer systematischen Ebene die Geschichtswissenschaft und die Sozialwissenschaft (Soziologie, Ethnologie, Psychologie); auf einer inhaltlichen Ebene die Kulturwissenschaft des Christentums, Islamwissenschaft, Indologie, Judaistik, Afrikanistik usw. Für Religion in Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Themenfeldern sind auch Politikwissenschaft, Medienwissenschaft, Rechtswissenschaft und Kunstwissenschaft von Bedeutung.

### 4.4.2 Das Kompetenzmodell für das Fach Religionskunde

Wie oben bereits erwähnt, möchte ich mich für diesen Entwurf einer Religionskunde-Didaktik an das in der Erziehungswissenschaft vorherrschende und in der Pädagogik sowie in jüngeren Lehrplänen gebräuchliche Kompetenzmodell anlehnen und *Handlungsaspekte* sowie *Themen* der Religionskunde zur Diskussion stellen. Mit der Übernahme des Kompetenzmodells für eine religionskundliche Fachdidaktik erfolgt auch eine Anpassung an das im Deutschschweizer Lehrplan 21 wirksam werdende und allen Fächern übergeordnete Modell, das Grundkompetenzen entlang von Handlungsaspekten und Themenbereichen formuliert.<sup>41</sup>

---

bestimmt, sondern auch über den kollektiven Geltungsgrund. Vgl. hierzu auch oben 4.1.

41 Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: *Grundkompetenzen: Definition, Funktion, Beispiele*, URL: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp\\_faktenblatt\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf) (besucht am 01.01.2012).

## Handlungsaspekte und Themenbereiche von Religionskunde

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die *Handlungsaspekte einer Religionskunde* ganz anders strukturiert sind als diejenigen eines religiösen Unterrichts, der die Schülerinnen und Schüler ins Religionssystem inkludiert (vgl. Handlungsaspekte im [Religion und Kultur-Lehrplan](#), S. 3.3.1). Spätestens bei der Formulierung der Grundkompetenzen wird deutlich, inwiefern eine religionskundliche Didaktik einen Paradigmenwechsel gegenüber einem religiösen Unterricht sowie bisherigen Konzeptionen eines bekenntnisunabhängigen Unterrichts darstellt (s. hierzu Schmid 2011) Gefragt sind nicht „Verstehen“ religiöser Individuen im Sinne einer Perspektiveninduktion und „Verständigung“ zwischen religiösen Individuen (vgl. oben 4.3.1, S. 83), sondern eine konsequente Beobachtersicht und der Rückgriff auf methodologische Kategorien, wie sie die Religionswissenschaft sowie andere Kulturwissenschaften auszeichnet, und wie sie in dieser Stringenz wohl kaum in einem anderen schulischen Fach zu fordern sind, um die verfassungsrechtlich garantierte Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler zu wahren. Als Handlungskompetenzen schlage ich folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten vor:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

1. religiöse und religionskundliche Wissensformen und Redeweisen unterscheiden;
2. religiöse Phänomene beobachten und religionskundlich beschreiben;
3. Nichtwissen erkennen und bei entsprechenden Personen nachfragen, in der entsprechenden Literatur nachschauen;
4. Empathie im Sinne eines mentalen Perspektivenwechsels zeigen und den Unterschied zu einer Perspektiveninduktion erkennen;
5. Beobachtetes und Beschriebenes kulturell und sozial kontextualisieren und systematisieren;
6. systematisch vergleichen und metasprachliche Begriffe verwenden;

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

7. kontextualisierte Beobachtungen – wie in anderen Fächern auch – im Sinne expliziter Kriterien ethisch reflektieren.

Auf inhaltlicher Ebene findet sich ebenfalls eine religionswissenschaftliche Ausrichtung. Ich schlage folgende grundlegende *Themenbereiche* vor:

1. Religionsbegriff in verschiedenen Kulturen und historischen Zeiten;
2. Religionskundliches, empirisch basiertes Wissen zu folgenden Aspekten und deren Dimensionen:
  - personaler Aspekt (Religiosität, religiöses Individuum);
  - sozialer Aspekt (Religionsgemeinschaft, religiöse Gemeinschaft);
  - kultureller Aspekt (religiöses Symbolsystem/religiöser Symbolbestand),<sup>42</sup>
  - Austauschprozesse zwischen diesen drei Aspekten.
3. Religion in verschiedenen Gesellschaftsbereichen (Politik, Medien, Kunst, Medizin usw.).

## Grundkompetenzen

Für die Formulierung von Grundkompetenzen (Standards) werden konkrete Inhalte mit Handlungsaspekten verbunden und für jede Stufe bzw. jedes Schuljahr festgelegt. Die folgenden Ausführungen sind als Entwurf zu sehen und können als Diskussionsgrundlage für weitere Planungen dienen.

Am Ausgangspunkt der Überlegungen soll die Intention stehen, jene Themen ins Zentrum der Didaktik zu rücken, die für die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Jahrgangsstufe als jetzige und zukünftige Glieder dieser Gesellschaft relevant sind.

---

42 Diese Dreiteilung geht auf eine Anregung von Jörg Stolz zurück, der sie in Anlehnung an Parsons formulierte (vgl. Stolz 2012), und die von Christoph Bochsinger und mir weiterentwickelt wurde.

Ein religionskundlicher Unterricht ist *in der Vorschulstufe und den unteren Klassen der Primarstufe* (1.–4. Schuljahr)<sup>43</sup> durchführbar – das zeigen empirische Untersuchungen. Das Argument der gesellschaftlichen Bedeutung (Klafki) von Religionsthemen für diese Altersstufe, scheint jedoch kaum ein eigenes diesbezügliches Fach zu rechtfertigen. Es reicht m. E., wenn hier in einem Fachbereich „Mensch und Umwelt“ das Thema „Religion“ in einem religionskundlichen Sinn angesprochen ist und die Schülerinnen und Schüler situativ einen Begriff dessen bekommen, was „Religion“ ist und wissen, dass sie in einer religiös und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft leben.

In der *oberen Primarstufe* (Mittelstufe, 5.–8. Schuljahr) und der *Sekundarstufe I* (9.–11. Schuljahr) rückt der Gegenstand „Religion“ jedoch ins Zentrum des Curriculums. Er sollte, um die Religionsfreiheit und den strikt kulturkundlichen Zugang zu wahren, als eigens ausgewiesenes Fach gelehrt und auf keinen Fall mit Ethik oder Lebenskunde und auch nicht zum Vorneheren mit Geschichte oder Geographie verbunden werden. Lebensweltliche *Rahmungen* von Religion sind ausgeschlossen, nicht aber religiöse „Lebenswelt“-*Gegenstände* (z. B. die „jüdische Lebenswelt“, die „Lebenswelt afrikanischer Christen in der Schweiz“ usw.).<sup>44</sup> Lehrer wie Schüler kommunizieren in einer säkularen Sprache über Religion und können diese von einer religiösen Sprache unterscheiden.

Ziel des Unterrichts dieser beiden Stufen ist zudem die Kenntnis, dass bei „Religion“ verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: religiöse Symbolsysteme (kultureller Aspekt), Religionsgemeinschaften (sozialer Aspekt), Religiositäten/Säkularitäten (personaler Aspekt) sowie Austauschprozesse zwischen diesen drei Aspekten und Repräsentationen von Religion in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Politik, Medien, Kunst usw. Gemeinsam sind der Vermittlung dieser Aspekte die konsequente empirische Verankerung und die kulturkundlich-kontextualisierende und systematisch-vergleichende Herangehensweise. Gesellschaftliche Relevanz (Klafki 2002) – und das ist in einem religionskundlichen Unterricht gemeint – hat „Religion“ über Religions-

43 Die Zählung der Stufen und Schuljahre erfolgt nach der neuen Struktur des Lehrplans 21.

44 Vgl. oben, Abschnitt 1.



## *Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?*

gemeinschaften, Religiositäten und vor allem über Religion als öffentliches Thema. Die Kenntnis religiöser Symbolsysteme ist nur insofern wichtig, als sie mit den im Unterricht thematisierten religiösen Gemeinschaften, Individuen und öffentlichen Religionsbildern zu tun haben. Damit kehrt sich der bislang in Lehrplänen und Lehrmitteln weit verbreitete Ansatz, den „Religionsunterricht für alle“ entlang religiöser Symbolsysteme (oft „Weltreligionen“ genannt) zu konzipieren, radikal um: Nun stehen religiöse Gemeinschaften, die Religiosität von Individuen sowie Religion als Thema in Medien, Politik, Medizin und Kunst im Zentrum; über religiöse Symbolsysteme wird nur insofern gelernt, als sie etwas mit diesen Aspekten und den Austauschprozessen zu tun haben. Mit einer solchen neuen inhaltlichen Konzeption lassen sich gleich zwei Probleme lösen: Stellt man die Vermittlung religiöser Symbolsysteme nämlich nicht ins Zentrum, läuft man zum einen viel weniger Gefahr, in die Nähe eines religiösen Unterrichts zu geraten, da dort religiöse Symbole ebenfalls den zentralen Inhalt darstellen. Man vermeidet, die theologische Reflexion des religiösen Symbolsystems mit der kulturkundlichen Darstellung des religiösen Symbolsystems gleichzusetzen. Zum anderen werden die Schülerinnen und Schüler bei diesem Ansatz nicht mit den immensen Wissensbeständen religiöser Traditionen überhäuft, die sie in Prüfungen narrativ wiederzugeben haben. Kommen religiöse Symbolsysteme nur in Zusammenhang mit Religionsgemeinschaften, Religiositäten oder Repräsentationen von Religion in anderen Gesellschaftsbereichen ins Spiel, sind sie von Beginn an kontextualisiert. Ein Lehrer erzählt dann die biblische Geschichte von „Jesus, seinem Tod und der Auferstehung“ nicht, weil sie zum Unterrichtsstoff des Christentums gehört (vgl. Beispiel in 1.3.), sondern weil die Schüler beispielsweise wissen wollen, welche Bewandnis es mit dem an ein Kreuz genagelten männlichen Körper hat, den sie in Form von Holzsulpturen in manchen Städten und Dörfern sehen. Der Lehrer wird sich nicht nur der Erzählung widmen, sondern wird die Schüler vor allem auch zu geschichts- und sozialkundlichen Kontextualisierungen anleiten und religionsübergreifende systematische Überlegungen zu Rede- und Wirkungsweisen von „Mythen“ anstellen. Religiöse Symbolsysteme werden für die Schülerinnen und Schüler

somit auf eine säkulare Weise zugänglich gemacht, und Arbeitstechniken zur Erlangung religionswissenschaftlich-religionskundlichen Wissens können an die Stelle religiös-narrativer Wissenskumulierungen treten.

Die Religionen von Gruppen und Individuen werden grundsätzlich eher religionsübergreifend-thematisch und systematisch-vergleichend angegangen. Bezüglich der religiösen Traditionen wird eine Auswahl getroffen; diese kann und soll – je nach Umfeld der Schule – variiert werden. Bei der Wahl von „Religion in bestimmten Gesellschaftsbereichen“ wird auf die Relevanz des Gegenstandes für die entsprechende Altersstufe geachtet, wobei es auch hier der Aktualität angepasste Variationsmöglichkeiten gibt.

Auf alle Fälle dürfte das Interesse am Fach steigen, wenn diejenigen Aspekte und Dimensionen von „Religion“ thematisiert werden, auf welche die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag stossen. Dies dürften in aller Regel weniger die Bibel, der Koran, hinduistische Götterbilder, eine Bar Mizwa oder Glaubensbekenntnisse sein, sondern weitaus häufiger „Religion“ auf der Strasse, in Zeitungen, im Internet, in der Literatur, im Film und in der Werbung.<sup>45</sup>

## 4.5 Fazit und Ausblick

Wie die empirische Untersuchung des „Religionsunterrichts für alle“ sowie die Analyse der bisherigen Entwicklungen eines solchen Unterrichts gezeigt haben, ist bei einer Implementierung Folgendes zu beachten:

- Ein obligatorischer Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler muss als Religionskunde im Sinne empirisch gegründeter Kategorien eingerichtet und im Sinne der Wahrung der Religionsfreiheit ständig begleitet und evaluiert werden.
- Eine religionskundliche Didaktik darf nicht als Weiterentwicklung des christlichen Religionsunterrichts formuliert sein; der Lehrplan darf kei-

---

45 Eine systematische Untersuchung der Frage, wann, wo und mit wem die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag auf „Religion“ treffen, steht noch aus.

## *Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?*

ne Zweideutigkeiten zulassen. Der Paradigmenwechsel muss erkennbar sein.

- Bezugswissenschaft ist nicht mehr die christliche Theologie, sondern die Religionswissenschaft.
- Die Entwicklungen einer religionskundlichen Didaktik, eines religionskundlichen Lehrplans sowie von Lehrmitteln/Schulbüchern müssen gleichzeitig erfolgen. Sie sind konsequent auf empirische Ergebnisse zu beziehen und daher aufgrund neuer Forschungserkenntnisse auch immer wieder zu überarbeiten.
- Didaktik, Lehrplan und Lehrmittel arbeiten mit einem in der Gesellschaft gebräuchlichen und explizit gemachten Religionsbegriff. Dieser schließt nicht nur den Transzendenzbezug (Luckmann), sondern auch den kollektiven Geltungsgrund (Gladigow) mit ein.
- Die gesellschaftliche Relevanz der Inhalte muss evident sein.
- Ein Fächerverbund mit Geschichte und Geographie ist nach der Etablierung einer religionswissenschaftsbasierten Religionskunde gegebenenfalls sinnvoll, ein Fächerverbund mit Ethik und Lebenskunde hingegen nicht, da letztere eine dogmatische bzw. lebensweltliche Rahmung implizieren, was für eine Religionskunde nicht möglich ist (Missachtung der negativen Religionsfreiheit).
- Auszubildende müssen ihrerseits eine religionswissenschaftliche Schulung absolviert haben.
- Die Ausbildung muss sich am neuen Fachverständnis orientieren und die Praxis intensiv einüben, da noch keiner der Auszubildenden einen religionskundlichen Unterricht selbst an der Schule erlebt hat, sondern in der Regel nur einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht.

Eingangs wurde argumentiert, dass ohne eine neue, zu herkömmlichen religiösen Unterrichten alternative Didaktik kaum mit dem politischen Willen

gerechnet werden kann, einen Religionskunde-Unterricht einzurichten, der sich konsequent auf die Religionswissenschaft bezieht. Der Beitrag wollte hierfür einen Anstoss geben. Zumindest implizit lief auch die Absicht mit, Religionsunterricht als religionswissenschaftliches Thema zu etablieren, indem der Beitrag aufzuzeigen versuchte, wie sich Forschung und Entwicklung in diesem Bereich gewinnbringend verbinden lassen und sich auch verbinden müssen. Darüberhinaus, so hoffe ich, lassen die hier präsentierten Analysen und Entwicklungen den Leser erahnen, welches Potential für die Religionswissenschaftstheorie und Religionstheorie in diesen Fragestellungen steckt.

Um die öffentliche und auch politische Wahrnehmung eines religionskundlichen Unterrichts mit der Religionswissenschaft als didaktischer Bezugsdisziplin zu fördern, braucht es jedoch noch weitere Schritte, bei denen nicht nur wissenschaftliche Argumente, sondern auch die Logiken der Politik, des Marktes und der Medien eine bedeutende Rolle spielen dürften.

## Literatur

- Aepkers, Michael und Liebig, Sabine (2002), *Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen*. Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und Techniken 4. Hohengehren: Schneider Verlag (zit. S. 91).
- Alberts, Wanda (2007), *Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religions Approach*. Berlin und New York: de Gruyter (zit. S. 86).
- Allemann-Ghionda, Cristina (1999), *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (zit. S. 90).
- Assel, Heinrich und Mildenerger, Friedrich (1995), *Grundwissen der Dogmatik: Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 65).
- Behloul, Samuel M. (2010), *Reaktionen der bosnischen und albanischen Muslime auf den Islam-Diskurs*. URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht\\_Behloul.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Behloul.pdf) (besucht am 27. 01. 2012) (zit. S. 75).
- Berger, Peter L. und Luckmann, Thomas (2003), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer (zit. S. 91).

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg. (2008), *Religion und Kultur: Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. URL: [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan\\_Religion\\_und\\_Kultur.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf) (zit. S. 82–85, 93).
- Bochinger, Christoph, Hrsg. (2012), *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich: NZZ Libro (zit. S. 73, 85).
- Bundesamt für Statistik (1990; 2000; 2010), *Statistik Schweiz – Bevölkerung*. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/04/01.html> (besucht am 10.10.2012) (zit. S. 73).
- Dahinden, Janine, Duemmler, Kerstin und Moret, Joëlle (2010), *Religion und Ethnizität: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen*. URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht\\_DahindenJanine.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_DahindenJanine.pdf) (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 75).
- Dahinden, Urs u. a. (2010), *Die Darstellung von Religionen in Schweizer Massenmedien: Zusammenprall der Kulturen oder Förderung des Dialogs?* URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58\\_Schlussbericht\\_DahindenU.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Schlussbericht_DahindenU.pdf) (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 75).
- Frank, Katharina (2010), *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 61).
- Frank, Katharina und 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, S. 183–217 (zit. S. 89).
- Geertz, Clifford (1987), „Religion als kulturelles System“. In: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 44–95 (zit. S. 64).
- Gladigow, Burkhard (2005), „Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften“. In: Gladigow, Burkhard. *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Hrsg. von Auffarth, Christoph und Rüpke, Jörg. Religionswissenschaft heute 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–61 (zit. S. 64).

- Glock, Charles (1969), „Über die Dimensionen der Religiosität“. In: *Religion und Gesellschaft: Einführung in die Religionssoziologie 1*. Hrsg. von Matthes, Joachim. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150–168 (zit. S. 82).
- Goffman, Erving (1980), *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 63).
- Huber, Stefan (1996), *Dimensionen der Religiosität: Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*. Freiburg und Göttingen: Universitäts-Verlag (zit. S. 82).
- Imhof, Kurt und Ettinger, Patrik (2011), *Ethnisierung des Politischen und die Problematisierung religiöser Differenz*. URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58\\_Schlussbericht\\_Ettinger\\_Imhof.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf) (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 74).
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert (2002), *Didaktische Modelle*. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (zit. S. 89).
- Jödicke, Ansgar und Rota, Andrea (2010), *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke\\_Schule\\_Schlussbericht\\_def.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf) (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 77).
- Klafki, Wolfgang (2002), „Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: *Didaktische Theorien*. Hrsg. von Gudjons, Herbert und Winkel, Rainer. 11. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 13–34 (zit. S. 90, 95).
- Koch, Carmen (2009), „Das Politische dominiert: Wie Schweizer Medien über Religionen berichten“. In: *Communicatio Socialis* 42.4, S. 365–381 (zit. S. 74).
- Landert, Charles, Stamm, Margrit und Trachsler, Ernst (1998), *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich: Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluatio*. Teil I Synthese und Teil II Materialien. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (zit. S. 81).
- Luckmann, Thomas (1991), *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 64).
- Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsg. von Lenzen, Dieter. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 72).

## Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

- Mader, Luzius und Schinzel, Marc (2012), „Religion in der Öffentlichkeit“. In: *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Hrsg. von Bochinger, Christoph. Zürich: NZZ Libro, S. 109–143 (zit. S. 74).
- Oelkers, Jürgen (2005), „Religion und Kultur‘: Eine Standortbestimmung“. In: *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle?* Hrsg. von Kunz, Ralph. Zürich: TVZ, S. 19–30 (zit. S. 82).
- Pfeifer, Wolfgang (1995), „Art. ‚Kunde““. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Hrsg. von Pfeifer, Wolfgang. Frankfurt am Main: dtv, S. 744–745 (zit. S. 66).
- Rota, Andrea (2011), „L’enseignement religieux de l’Etat et des communautés religieuses : une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin“. Diss. Fribourg: Université de Fribourg (zit. S. 77).
- Schmid, Kuno (2011), „Religion“ lernen in der Schule: *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts*. Mit Beiträgen von Monika Jakobs. Bern: hep (zit. S. 93).
- Schütz, Alfred und Luckmann, Thomas (2003), *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK (zit. S. 65).
- Stolz, Fritz (2001), *Grundzüge der Religionswissenschaft*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (zit. S. 64).
- Stolz, Jörg (2012), „Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung“. In: *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Hrsg. von Bochinger, Christoph. Zürich: NZZ Libro, S. 77–107 (zit. S. 74, 94).
- Stolz, Jörg und Baumann, Martin, Hrsg. (2007), *Eine Schweiz – viele Religionen: Risiken und Chancen des Zusammenlebens*. Bielefeld: Transcript (zit. S. 85).
- Stolz, Jörg u. a. (2011), *Religiosität in der modernen Welt: Bedingungen, Konstruktionen und Wandel*. URL: [http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht\\_\\_Stolz.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf) (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 74, 75, 84).

- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996), *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz und Psychologie Verlags Union (zit. S. 63).
- Uehlinger, Christoph und Frank, Katharina (2009), „L’enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions“. In: *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles*. Hrsg. von Amherdt, François-Xavier u. a. Genf: Labor et Fides, S. 179–214.
- Weinert, Franz E. (2001), „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Weinert, Franz E. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32 (zit. S. 90).



Dieser Band vereinigt Beiträge der Ringvorlesung „Religionswissenschaft & Religionspädagogik“, die unter der Leitung von Arendt Hindriksen im Sommersemester 2011 an der Universität Bremen abgehalten wurde. Sie beleuchten das Verhältnis zwischen den beiden eng benachbarten Disziplinen aus fachhistorischer, empirischer und theoretischer Sicht. Die Schwerpunkte liegen auf Entwicklungen nichtkonfessioneller Konzepte der Religionspädagogik in den letzten 30 Jahren, Positionsbestimmungen des religionskundlich geprägten Unterrichts und der Rolle der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft. Behandelt werden u. a. der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg, Religion und Kultur im Kanton Zürich sowie Religionskulturerziehung in Japan.