



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Bleisch, P., Helbling, D. & Schellenberg, U. (2022). Editorial / Éditorial. *Zeitschrift für Religionskunde* | *Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 7-10.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.104>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Petra Bleisch, Dominik Helbling, Urs Schellenberg, 2022

Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Petra Bleisch, Dominik Helbling, Urs Schellenberg

Fribourg, Luzern, Zürich, Februar 2022

Literatur

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

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

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

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

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

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

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