



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

Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 81-103.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.110>

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>



© Markus Rassiller, 2022

Bewerten und Beurteilen

Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung

Markus Rassiller

In Katharina Franks Kompetenzmodell für religionskundlichen Unterricht stellt die Urteilskompetenz eine der fünf Kernkompetenzen dar. Sie ist dabei auf Fremddarstellungen von Religionen begrenzt – religiöse Selbstdarstellungen wie Texte oder Praktiken werden von der Urteilsbildung explizit ausgeschlossen. Dieser Beitrag plädiert für eine Erweiterung des Kompetenzmodells auf der Grundlage der aus der Geschichtsdidaktik bekannten Unterscheidung von Sach- und Werturteil und für eine Übertragung von Sach- und Werturteilsbildung auf religiöse Selbstdarstellungen. Eingeordnet wird dieser Vorschlag in die religionswissenschaftliche Diskussion über „Wertfreiheit“ allgemein und die Neutralität des Faches hinsichtlich einer Werturteilsbildung im Besonderen. Unter Rückgriff auf die Positionen von Max Weber und Russel T. McCutheons (marxistische Religionskritik) wird die Frage diskutiert, ob Religionswissenschaftler_innen, Lehrpersonen und auch Schüler_innen religiöse Selbstdarstellungen normativ bewerten dürfen oder sogar sollten. Der Beitrag argumentiert, dass Werturteile im Unterricht gebildet werden können, diese jedoch nicht mehr Bestandteil der fachwissenschaftlichen Kommunikation über religiöse Gegenstände sind und von dieser auch klar getrennt werden müssen. Auch für Sachurteile ist ein religionskundlicher Bezugsrahmen unabdingbar, für den einige Kriterien vorgeschlagen werden.

In her competency model for religious studies teaching, Katharina Frank suggests that judgment should be one of five core competencies. However, it is limited to external portrayals of religion, while religious self-portrayals such as texts or practices are explicitly excluded from forming judgments. This article suggests expanding the competency model based on distinguishing factual and value judgments known from history education and transferring factual and value judgments to religious self-portrayals. This proposal is rooted in the religious studies discussion about “freedom from judgement” in general and the neutrality of the subject in schools in particular. Considering Max Weber and Russel T. McCutcheon (Marxist criticism of religion), we discuss whether religious scholars, teachers, and students may or even should normatively evaluate religious self-portrayals. The article argues that value judgments can be formed in the classroom but are no longer part of the scholarly communication on religious subjects and must be separated. For factual judgments, too, a religious study frame of reference is indispensable, for which we suggest several criteria.

Dans le modèle de compétences proposé par Katharina Frank pour un enseignement scolaire sur les religions, le jugement représente l'une des 5 compétences fondamentales. Cette compétence est limitée aux représentations externes de la religion - les autoportraits religieux tels que les textes ou les pratiques étant explicitement exclus de la formation du jugement. Cette contribution plaide pour un élargissement du modèle de compétence sur la base de la distinction, connue en didactique de l'histoire, entre jugement de fait et jugement de valeur, et pour une application du jugement de fait et du jugement de valeur aux autoportraits religieux. Cette proposition s'inscrit dans le débat scientifique sur la « liberté de jugement » en général et sur la neutralité de la discipline par rapport à la formation d'un jugement de valeur en particulier. En s'appuyant sur les positions de Max Weber et de Russel T. McCutcheon (critique marxiste de la religion), la discussion porte sur la question de savoir si les spécialistes des religions, les enseignant-e-s et les élèves ont le droit ou même le devoir de porter un jugement normatif sur les autoportraits religieux. L'article soutient que des jugements de valeur peuvent être formulés en classe, mais qu'ils ne font plus partie de la communication scientifique sur les objets religieux et doivent être clairement séparés de celle-ci. Même pour les jugements factuels, un cadre de référence en matière d'enseignement scolaire sur les religions est indispensable, pour lequel quelques critères sont proposés.

1 Einleitung

Im Jahr 2018 fand eine Fortbildung für Lehrkräfte des Faches Werte und Normen¹ zum Thema religionskundliche Didaktik statt. Im Rahmen dieser Fortbildung ist mir eine Situation besonders in Erinnerung geblieben. Ein Teilnehmer beharrte mit bewundernswertem Eifer auf einer für ihn offenbar besonders entscheidenden Frage: Sollten Schüler_innen im religionskundlichen Unterricht nicht zwingend auch religiöse Sachverhalte ethisch beurteilen? Der Kollege bezog sich exemplarisch auf die Zehn Gebote, genauer auf das Verbot, ein falsches Zeugnis gegen den Nächsten abzulegen. Er vertrat die Ansicht, dass man unter Zuhilfenahme ethischer Reflexionen zu differenzierteren Urteilen über das Falschaussagen bzw. das Lügen kommen könnte, zum Beispiel im Kontext utilitaristischer Abwägungen. Daher sollten die Schüler_innen schlussfolgern, dass das achte Gebot als rückständig zu bewerten sei, vor allem im Hinblick auf eine autonome Entscheidungsfindung des Subjekts.

Unter Verweis auf das religionskundliche Kompetenzmodell Katharina Franks (Frank 2016, S. 30), das ein zentraler Gegenstand dieser Fortbildung war, wurde diesem Ansinnen Folgendes entgegengehalten: Insofern es sich wie beim Dekalog um religiöse Selbstdarstellungen handelt, so müssten Lehrperson und Lerngruppen von einer Bewertung Abstand nehmen. Lediglich Fremddarstellungen, z. B. Darstellungen über die Zehn Gebote in Schulbüchern, dürften dekonstruiert und kritisch auf ihre sachliche Angemessenheit hin bewertet werden. Der Kollege ließ aber nicht locker und brachte vor, dass sich die Schüler_innen doch kritisch äußern und positionieren wollten. Und wie solle man mit Inhalten umgehen, die Werte wie Gleichberechtigung in Frage stellten, Gewalt rechtfertigten oder religiöses Recht über weltliches Recht stellten? Als Teilnehmer dieser Fortbildung verwies ich auf die Erziehungsfunktion der Lehrpersonen und dass man in bestimmten Fällen natürlich intervenieren müsse, aber so richtig überzeugt habe ich den Kollegen mit meiner Antwort nicht. Und im Übrigen: mich selbst auch nicht. Denn auch meine unterrichtlichen Erfahrungen zeigen, dass Schüler_innen im Unterricht durchaus nach einer Bewertung von religiösen Sachverhalten streben. Exemplarisch möchte ich die Antwort eines Schülers aus einem Fragebogen zitieren, der im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit zum Einsatz kam. Die in Rede stehende Frage war, ob man bestimmte religiöse Normen im Unterricht kritisch diskutieren lassen sollte. Als Beispiel wurde das Verbot von lebensrettenden Bluttransfusionen bei den Zeugen Jehovas ausgewiesen. „Ich finde, dass der Lehrer keine Stellung dazu nehmen sollte, die Schüler sollten trotzdem kritisch darüber diskutieren können. ~~Ich finde~~ Ich persönlich finde es schwachsinnig, lebensnotwendige Ops etc. aus religiösen Gründen abzulehnen. Ob es verboten werden sollte oder

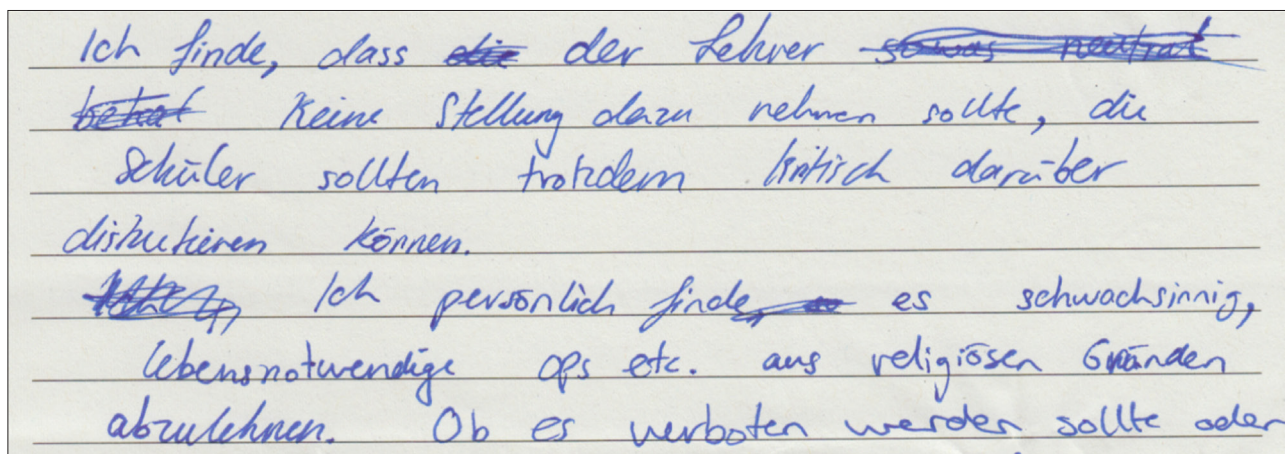


Abb. 1: Beispiel eines Werturteils (ohne explizierten Wertmaßstab)

Interessant ist hierbei, dass der Schüler das in der Aufgabenstellung aufgeführte Fallbeispiel sofort bewertet (s. Abb. 1), obwohl dies gar nicht gefordert war. Es gibt daher Gründe, noch einmal über dieses Problem und über Teile des religionskundlichen Kompetenzmodells Katharina Franks nachzudenken.

Dieser Beitrag ist in fünf Schritte gegliedert. In den begrifflichen Vorüberlegungen werden die Begriffe Urteilsbildung und Urteilskompetenz im Rückgriff auf die Geschichtsdidaktik geklärt. Daran anschließend werden mögliche Analogien zum religionskundlichen Kompetenzmodell Katharina Franks (2015) diskutiert, insbesondere geht es dabei um den epistemischen Status von religiösen Selbstdarstellungen. Basierend auf der Annahme, dass auch religiöse Selbstdarstellungen einer kritischen Urteilsbildung im Sinne von Re-Konstruktion und Dekonstruktion

¹ Das Fach Werte und Normen gibt es nur im Bundesland Niedersachsen und wird der Gruppe der Ethik-Fächer zugerechnet. Es weist im Vergleich zu meisten anderen Ethik-Fächern explizit religionswissenschaftliche Bezüge aus. Jedoch orientieren sich die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen (noch) ausschliesslich an der Philosophiedidaktik, insbesondere am Modell „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ in der Tradition Ekkehard Martens. Die Verweise auf das Fach Werte und Normen sowie auf die curricularen und rechtlichen Vorgaben des Bundeslandes Niedersachsen bilden den Referenzrahmen des Autors und sind nicht als idealtypisches Modell zu verstehen.

unterzogen werden können, stellt der vierte Abschnitt Möglichkeiten und Grenzen religionskundlicher Sach- und Werturteilsbildung vor. Im fünften Abschnitt wird dieser Vorschlag der Erweiterung des bestehenden Kompetenzmodells in den Problemdiskurs der „Wertfreiheit“ (Weber) der Religionswissenschaft im Rückgriff auf die Positionen von Max Weber und Russel T. McCutcheon (marxistische Religionskritik) eingebettet. Darauf aufbauend wird ein Vorschlag erarbeitet, der eine Lösung des Problems auf Grundlage der systemtheoretisch fundierten, kommunikativen Trennung von Sach- und Werturteil vorsieht.

2 Begriffliche Vorüberlegungen

2.1 Urteilsbildung als Zieldimension von Unterricht

Im kompetenz- und problemorientierten Unterricht wird die Ausbildung von Mündigkeit als oberstes Bildungsziel ausgewiesen (Joller-Graf et al., 2014, S. 13). Eine Grundlage hierfür ist die Urteilsfähigkeit, die etwa im Geschichts- und Politikunterricht, aber auch im Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen *die* zentrale Rolle einnimmt. Im Fach Werte und Normen soll dieses Bildungsziel im Kompetenzbereich „Diskutieren und Urteilen“ umgesetzt werden. Dort heißt es: „Für die Persönlichkeitsentwicklung ist es besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen eines rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren.“ Dazu entwickeln die Schüler_innen „ein vorläufiges eigenes Urteil und prüfen potenzielle Folgen“ und sie „stellen das eigene Urteil begründet und differenziert im Diskurs dar und setzen sich mit anderen Urteilen auseinander [...]“ (Kerncurriculum Werte und Normen [KC WN] 2017, S. 15). Das Kerncurriculum des Faches Werte und Normen hebt dabei jedoch spezifisch auf ethische Urteilsfähigkeit ab. Andere Urteilsformen wie die aus der Religionskundendidaktik werden dabei nicht berücksichtigt, obwohl die Religionswissenschaft primäre Bezugswissenschaft des Faches sein soll. Diese nicht unproblematische Lücke könnte jedoch leicht geschlossen werden, denn auch im religionskundlichen Kompetenzmodell von Katharina Frank bildet die Urteilskompetenz eine der fünf zentralen Säulen – neben der Kontextualisierungs-, der Forschungs-, der Theorie- und der Kommunikationskompetenz (vgl. Frank, 2016, S. 27). Der Bezugsbereich von Urteilskompetenz ist in diesem Modell jedoch explizit auf Fremddarstellungen von Religionen begrenzt. Ausgeschlossen werden dabei religiöse Selbstdarstellungen und hierbei zwei Dimensionen von Urteilsbildung, die in der Geschichtsdidaktik im Anschluss an eine Unterscheidung von Karl-Ernst Jeismann Sachurteil und Werturteil genannt werden (Jeismann, 2000, S. 47–72).

Wenn in diesem Kontext von Urteilen gesprochen wird, so sind im Sinne Kants nicht analytische, sondern synthetische Urteile gemeint (Müller, 2020, S. 49): Ein Sachverhalt X wird mit einer Eigenschaft / einem Prädikat P verknüpft, das nicht bereits in X enthalten ist und daher eine neue Information bereit- bzw. einen neuen Zusammenhang herstellt. „Dieser Ball ist rund“ ist ein analytisches, „dieser Ball ist rot“ ein synthetisches Urteil. Das klingt zunächst recht einfach, wird aber dann kompliziert, wenn man sich im Alltag zum Beispiel fragt, ob eine Kaufentscheidung ökonomisch war, oder ob man in einer bestimmten Situation zu dem (ethischen) Urteil kommen kann, dass eine Notlüge notwendig ist. Im Unterricht geht es zum Beispiel darum, ob Kolumbus ein großer Entdecker war oder ob das Kopftuch ein Symbol religiöser Unterdrückung ist. Ein Sachurteil („Kolumbus war ein Entdecker“) kann auch mit einem Werturteil verknüpft werden („Er war ein *großer* Entdecker“).

2.2 Sachurteil und Werturteil in der Geschichtsdidaktik

Unter Urteilsbildung versteht man in der Geschichtsdidaktik, dass Schüler_innen auf der Grundlage einer Leitfrage einen historischen Gegenstand, also ein Ereignis, einen Prozess, eine Handlung etc., in einen „Sinnbildungsprozess“ (Schreiber, 2008, S. 201) einbetten, ihn also nicht isoliert betrachten, sondern in einen historischen oder kulturkundlichen Zusammenhang einordnen. Diese Einordnung erfordert eine Klärung von Zusammenhängen und stellt damit zugleich eine Deutung bzw. eine Re-Konstruktion dar. Den Schüler_innen solle damit eine Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft ermöglicht werden. Urteilsbildung ist dabei immer problem- und kompetenzorientiert zu denken.

Die Begriffe des Urteilens bzw. der Urteilsbildung können in der Geschichtsdidaktik unterschiedlich gebraucht werden.² Dies betrifft auch die Art der Unterscheidung von Sach- und Werturteilen, besonders dann, wenn sich geschichtsdidaktische Ansätze der Politikdidaktik annähern. Jüngste Publikationen (Fauth & Kahlcke, 2020; Müller, 2020) berufen sich aber wieder auf die grundlegende Unterscheidung Karl-Ernst Jeismanns, um einen verbindlichen, operationalisierbaren Bedeutungskern der verschiedenen Typen von Urteilen definieren und erhalten zu können.

² Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich beispielsweise durch eine Vermischung von Kategorien und Perspektiven, zum Teil werden konstitutive Unterscheidungsmerkmale wie die Perspektivierung durch die Zeit nivelliert (vgl. Kayser / Hagemann, zit. nach Müller 2020: 52–54.).

Dieser Traditionslinie folgen auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Geschichte (EPA Geschichte):

Das Sachurteil beruht auf der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Sachverhalte innerhalb eines Bezugsrahmens, die zu einem Urteil führen. Gelungene Sachurteile weisen sich durch sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten aus. Darüber hinaus werden beim Werturteil ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und eigene Wertmaßstäbe reflektiert. Es werden Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt. (EPA, 1989/2005, S. 4)

Das Sachurteil liefert uns also eine die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen berücksichtigende Erklärung für bestimmte Sachverhalte, Positionen oder Prozesse. Die Erklärung ist der Prädikatskomplex, der den zunächst isolierten Begebenheiten sinnstiftend hinzugefügt wird: „Der Kapitalismus des Industriezeitalters bewirkte die Entstehung einer neuen Gesellschaftsschicht, nämlich des Proletariats.“ Hier wird eine Erklärung über die Entstehung des Proletariats gegeben, und der Kapitalismus als eine Ursache dieser Entwicklung ausgewiesen. Bei einem Werturteil handelt es sich dagegen um ein normatives Urteil, also um die Bewertung eines Sachverhaltes, einer Handlung, einer Entscheidung, einer politischen / ideologischen Position auf einer Wertskala, die zwischen den Polen wünschenswert / nicht wünschenswert oszilliert. Was wünschenswert ist oder nicht, wird über den Verweis auf den heutigen Diskurs über Werte und Normen oder aber unter Bezugnahme vorher festgelegter, normativer Rahmen ausgehandelt: „Aus heutiger Sicht war mit diesem Kapitalismus aber auch eine neue Stufe der Ausbeutung der Proletarier erreicht, die oft unter menschenunwürdigen Bedingungen leben mussten.“

Systemtheoretisch formuliert unterscheiden sich diese beiden Aussagen darin, welchen kommunikativen Code sie verwenden. Der Begriff Code meint eine fundamentale Grundunterscheidung, mit dem soziale Systeme ihre Kommunikation organisieren. Alle weitere Kommunikation in einem sozialen System orientiert sich an diesem Code. Codes sind immer binär. Der Code des politischen Systems ist beispielsweise Macht haben / keine Macht haben. Das politische System ist also dazu da, Macht zu organisieren und zu strukturieren (das ist sein Programm) – und das geht nur, wenn man entweder Macht hat oder eben nicht. Dabei bezeichnet „[d]er positive Wert [...] die im System gegebene Anschlussfähigkeit der Operationen: das, womit man etwas anfangen kann. Der negative Wert dient nur der Reflexion der Bedingungen, unter denen der positive Wert eingesetzt werden kann“ (Luhmann, 1996, S. 35). Folgen wir dem systemtheoretischen Ansatz Luhmanns, dann ist festzuhalten, dass ein Werturteil im System Moral operiert. Werturteile werden auf der Grundlage von Wertvorstellungen formuliert und bilden eine subinstitutionelle Orientierung aus, indem sie das Denken und Handeln der Menschen regulieren. Dabei operieren sie im Code Achtung / Nichtachtung bzw. erwünscht / nicht-erwünscht, d.h. sie kommunizieren und organisieren, was als wünschenswert erachtet wird (s. Abb. 3). Im oben aufgeführten Werturteil wird deutlich, dass eine Ausbeutung, wie sie an den Proletariern sichtbar wurde, aus heutiger Sicht als nicht mehr akzeptabel kommuniziert werden soll. Dagegen werden Sachurteile mit dem Code des sozialen Funktionssystems Wissenschaft formuliert. Sie dienen dazu, auf Grundlage der Unterscheidung wahr / nicht-wahr bzw. Wissen / Nicht-Wissen zu organisieren, was als zutreffendes Wissen akzeptiert ist und was nicht (s. Abb. 2). Wissen und Moral sind dabei getrennte kommunikative Akte. Diese Unterscheidung wird im weiteren Verlauf des Beitrages erneut relevant.

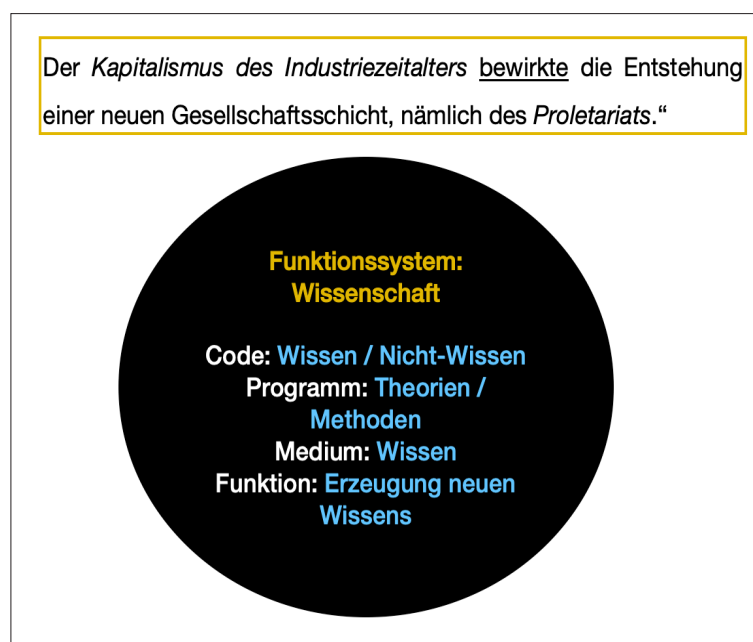


Abb. 2: Funktionsweise des Wissenschaftssystems (eigene Darstellung)



Abb. 3: Funktionsweise des Moralsystems (eigene Darstellung)

2.3 Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht

Unter dem Begriff Urteilskompetenz wird zweierlei gefasst. Zunächst ist damit gemeint, dass Schüler_innen lernen, bereits vorliegende „Urteile zu dekonstruieren, denen sie in wissenschaftlichen und geschichtskulturellen Darstellungen begegnen“ (Fauth & Kahlcke, 2020, S. 35). Diese Dimension der Urteilskompetenz findet sich auch im Kompetenzmodell Katharina Franks. Hier heißt es, dass Schüler_innen „Fremddarstellungen anhand expliziter Kriterien reflektieren und beurteilen“ sollen (Frank, 2016, S. 27). Konkret ist damit gemeint, dass beispielsweise Darstellungen religiöser Heterogenität in Schulbüchern oder TV-Dokumentationen auf ihre Sachrichtigkeit hin analysiert, dekonstruiert und beurteilt werden. Im religionskundlichen Kompetenzmodell ist hierbei jedoch kein Werturteil über Fremddarstellungen vorgesehen – anders als im Geschichtsunterricht. Hier ist es durchaus möglich, zu dem Werturteil zu kommen, dass eine einseitige Darstellung der Person sowie der Positionen Martin Luthers in einem Schulbuch abzulehnen sei, wenn Luthers antisemitische Aussagen konsequent ausgespart blieben und damit ein historischer Mythos konstruiert würde. Dies widerspräche dem Gebot der Kontroversität (Wertmaßstab), weshalb dieses Schulbuch nicht (mehr) verwendet werden sollte. Im Rahmen des erwähnten religionskundlichen Kompetenzmodells wäre eine solche Bewertung nicht möglich; hier würde man bei der sachlichen Feststellung des einseitigen und wertenden Charakters des Schulbuchs stehenbleiben: Normative Aussagen vor dem Hintergrund bestimmter Wertvorstellungen sollen nicht getätigt werden – weder von den Schüler_innen, noch von den Lehrpersonen.

Urteilskompetenz umfasst zudem eine zweite Dimension. Schüler_innen sollen im Geschichtsunterricht auch „auf Basis von *Quellen und Darstellungen* selbstständig Urteile“ fällen lernen (Fauth & Kahlcke, 2020, S. 35, Hervorhebung MR). Die Schüler_innen könnten beispielsweise im Geschichtsunterricht zu dem Sachurteil kommen, dass Luthers Haltung zu den Bauernaufständen ein autoritäres Verständnis des Staates spiegelt (Sachurteil), das aus heutiger Sicht moralisch und ethisch abzulehnen sei (Werturteil). Diese beiden Urteile wären dann auf der Grundlage der Analyse von Quellen zustande gekommen. Das von Katharina Frank entwickelte Kompetenzmodell schränkt den Bezugsbereich der Urteilsbildung jedoch dahingehend ein, dass Selbstdarstellungen (zum Beispiel religiöse Texte oder auch aktuelle religiöse Praktiken) explizit davon auszuschließen seien. Religiöse Selbstdarstellungen sollen lediglich eine Kontextualisierungsfunktion übernehmen oder zum Vergleich mit Fremddarstellungen herangezogen werden (Frank, 2016, S. 27). Ob eine religiöse Praxis also wünschenswert ist oder nicht, dazu soll keine Stellung bezogen bzw. kein Werturteil abgegeben werden.

3 Urteilskompetenz im religionskundlichen Unterricht

3.1 Der epistemische Status von religiösen Selbstdarstellungen

Katharina Frank betont in ihrem Beitrag die Eigenständigkeit religionskundlicher Kompetenzentwicklung, verweist aber im Rahmen der Beurteilung und Bewertung von Fremddarstellungen explizit auf die Orientierungsmöglichkeit an Modellen der Geschichtsdidaktik: „Bei *Fremddarstellungen von religiösen Symbolbeständen, Individuen oder Gemeinschaften* durch Dritte [...] ist das im Fach Geschichte gebräuchliche Urteilen und Bewerten (vgl. etwa Gautschi, 2006) durchaus möglich bzw. notwendig. Das Kompetenzmodell muss aus diesen Gründen zwischen *Selbstdarstellungen* und *Fremddarstellungen* von Religionen unterscheiden, wobei alle Kompetenzen bis auf die Kompetenz des Urteilens für beide Darstellungsformen gelten“ (Frank, 2016, S. 26; Hervorhebungen im Original). Kann die Orientierung an der Geschichtsdidaktik nicht auch zu einer anderen Einschätzung im Hinblick auf den Status von Selbstdarstellungen führen? Werfen wir zuerst einen Blick auf den epistemischen Status von Fremd- und Selbstdarstellungen. In Analogie zur Geschichtsdidaktik versteht man im religionskundlichen Unterricht bei Fremddarstellungen nicht Quellen, sondern Materialien, die im Rückblick bzw. aus der Außensicht *über* einen Gegenstand aus der Distanz heraus berichten. Im Kontext der Religionswissenschaft schlagen Mostowlansky und Rota in „A Matter of Perspective?“ hierfür im Anschluss an die Systemtheorie Niklas Luhmanns vor, diese Outsider-Perspektive als Beobachtung zweiter Ordnung zu behandeln (Mostowlansky & Rota, 2016, S. 326–330). Davon unterscheiden sie eine Beobachtung erster Ordnung, für die die konstitutive Unterscheidung ihrer Beobachtung opak bleibt: In Quellen / Selbstdarstellungen nimmt der Beobachter die Welt bruchlos aus seiner Perspektive in der Art eines naiven Realismus wahr - die Dinge *sind so*, wie sie dem Sprecher / Beobachter durch seine Wahrnehmung *erscheinen bzw. durch ihn konstruiert werden*: „In our model, *insiders* are first-order observers whose way of observing and acting is not a matter of perspective, but simply their way of relating to the world. Thus, to have an insider access to religion means to observe religious affairs as a religious person, that is, without observing that or how one observes. Consequently, we define *outsiders* as second-order observers. With respect to the religious affairs they are studying, we contend that all scholars of religion\ are outsiders“ (Mostowlansky & Rota, 2016, S. 328).

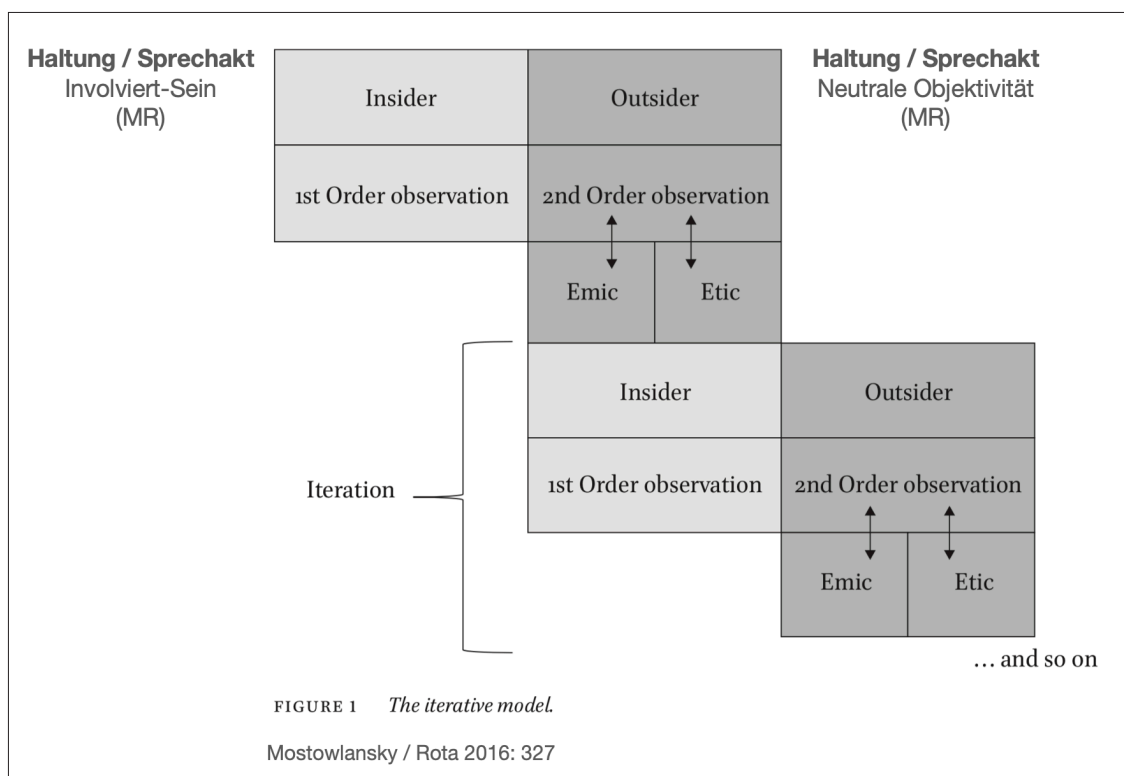


Abb. 4: The iterative model nach Mostowlansky & Rota (2016) – erweitert um Sprechhaltungen durch den Autor

Die Perspektive der *Beobachtung erster Ordnung* entspricht einer Insider-Perspektive, die oft eine Haltung sowie Sprechakte des Involviert-Seins evoziert (s. Abb. 4); dagegen entspricht die Perspektive der *Beobachtung zweiter Ordnung* einer Outsider-Perspektive, die dieses Involviert-Sein sprachlich nicht aufweist. Bei Selbstdarstellungen handelt es sich demgemäß um Aussagen, in der die Sprechhaltung (des Involviert-Seins) eines Insiders zum Ausdruck kommt, der eine reflektierende Distanz zu dem, über was er spricht, nicht mitdenkt bzw. expliziert. Jemand stellt etwas so dar, wie es für sie oder ihn erscheint, so *wie es ist*. Daraus folgt, dass auch Selbstdarstellungen rekonstruiert und dekonstruiert werden können, weil die Gemachtheit der Selbstdarstellung, also ihre für den

Beobachter erster Ordnung opake Perspektivierung, aufgedeckt und analysiert werden kann - und zwar durch eine Beobachtung zweiter Ordnung, beispielsweise mithilfe etischer, also fachwissenschaftlich und fachsprachlich formulierter Theorien der Religionswissenschaft oder durch die Quellenkritik der Geschichtswissenschaft, die – religionskundlich gewendet – auch im frank'schen Kompetenzmodell aufscheint (Kontextualisierungs- und Forschungskompetenz).

3.2 Urteilsbildung und religiöse Selbstdarstellungen im Modell Katharina Franks

Wenn Selbstdarstellungen denselben epistemischen Status wie Quellen haben, warum spricht ihnen dann Katharina Frank eine Sonderrolle zu und möchte sie von der Urteilsbildung ausnehmen? Religionen seien, so die erste Argumentationslinie Franks, keine wissenschaftlichen Konstrukte. Sie seien „emische Konstrukte für traditionelle Verhaltensweisen und Vorstellungen, die sich auf Transzendenz beziehen“ (Frank, 2016, S. 26). Frank gebraucht das Adjektiv „emisch“ hier m. E. in der Traditionslinie von Kenneth Lee Pike und meint damit eine religiöse Perspektive bzw. Sprechhaltung des Involviert-Seins (Frank, 2015, S. 51). Das Konzept „Religion“ sei aber – Frank argumentiert hier selbst systemtheoretisch – ein „Konstrukt zweiter Ordnung“, religiöse „Phänomene“ ebensolche kommunikativen Konstrukte (Frank, 2015, S. 46). Dies gilt selbstverständlich auch für Geschichte, bei der Objektivierungen ebenfalls auf der Grundlage etischer Konzepte und einer Beobachtung zweiter Ordnung konstruiert werden. Man denke beispielsweise an Begriffe wie „Girondisten“, „Sattelzeit“ oder „Zweite Moderne“. Auch hierbei handelt es sich um Konstrukte zweiter Ordnung; es sind keine Konstrukte, die aus Selbstdarstellungen entnommen sind, wohl aber auf der Analyse und Re-Konstruktion von Selbstdarstellungen beruhen.

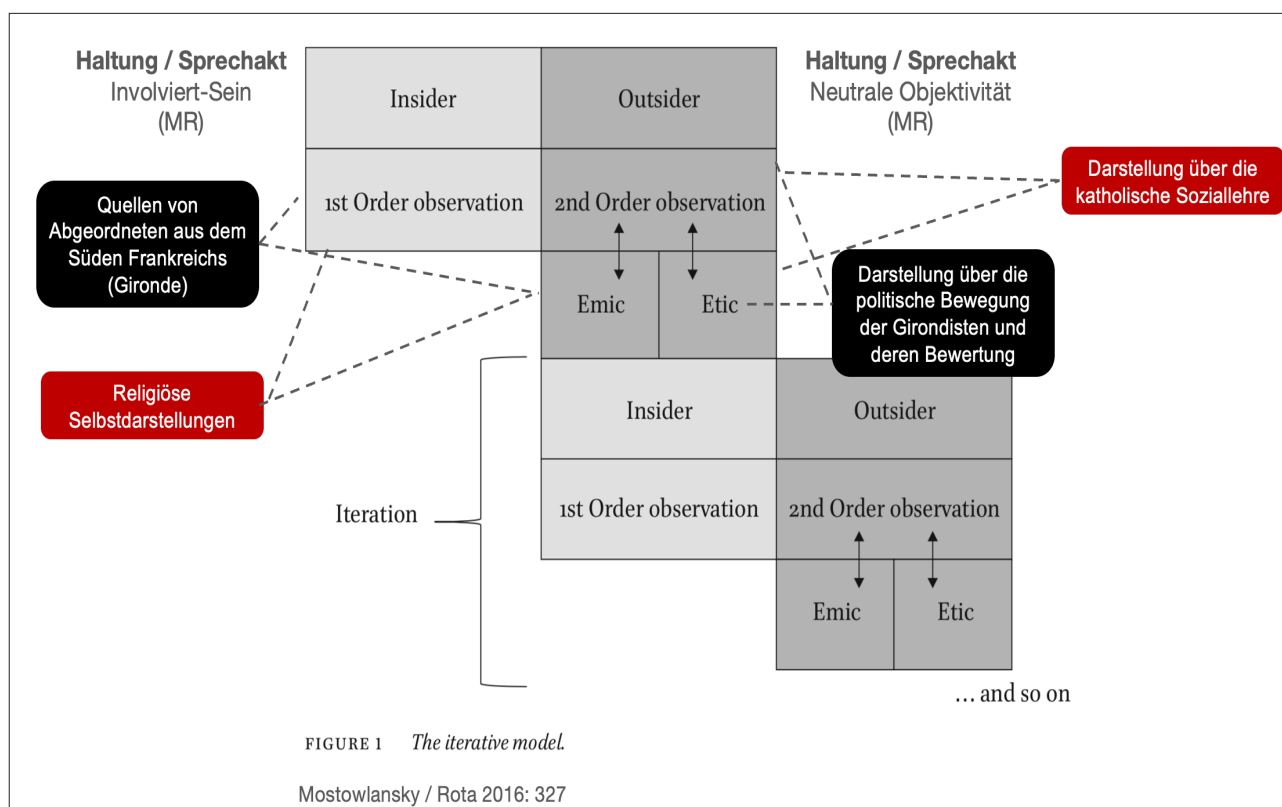


Abb. 5: The iterative model nach Mostowlansky & Rota (2016) - ergänzt durch den Autor

Es bleibt daher die Frage: Warum sollen emische Kommunikate im religionskundlichen Unterricht von der Urteilsbildung ausgeschlossen werden? Was könnte ein für religionskundlichen Unterricht spezifisches Problem mit emischen Sprechhaltungen sein? Wenden wir uns daher nun wieder Katharina Franks Argumentation zu: „Religionsangehörige und Religionsgemeinschaften genießen Religionsfreiheit [...]. Bis zur Religionsmündigkeit ihrer Kinder nehmen Eltern diese Religionsfreiheit wahr. Sie beauftragen gegebenenfalls eine Religionsgemeinschaft, nicht aber die öffentliche Schule, ihre Kinder religiös zu erziehen bzw. übernehmen diese Erziehung auch in der Familie. Daher können Schulvertreter/-innen nicht das Ziel haben, den Schülerinnen und Schülern eine religiöse oder religionskritische Orientierung zu vermitteln und Selbstdarstellungen von Religionen zu beurteilen“ (Frank, 2016, S. 26).

Das zentrale Argument der zitierten Passage impliziert, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Selbstdarstellungen Schüler_innen in die kommunikative Rahmung religiöser Erziehung bzw. in einen religiösen Orientierungsraum hineinführe. Der Bezugsrahmen dieses Arguments trifft aber auf den religionskundlichen Unterricht gar nicht zu,

wenn dieser säkulares Wissen über Religion in einem kulturkundlichen und eben nicht narrativen, dogmatischen oder lebenskundlichen Rahmen vermittelt (vgl. dazu Bleisch & Frank, 2015, S. 192–196). Frank selbst hebt hervor, dass im Rahmen der kulturkundlichen Rahmung religionskundlichen Unterrichts „Religion“ als „geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt[er]“ Gegenstand in den Unterricht eingeführt wird und die Schüler_innen „an Religion nur als Beobachter“ partizipieren (Frank, 2015, S. 48).

Das zweite in dieser Passage formulierte Argument stellt die Forderung auf, dass den Schüler_innen im schulischen Unterricht keine „religiöse oder religionskritische Orientierung“ vermittelt werden solle. Gestützt wird dieses Argument durch den Verweis auf Religionsfreiheit, die hier sicherlich im Sinne der negativen Religionsfreiheit zu verstehen ist.³ Religiöse Erziehung darf – das hat das Bundesverfassungsgericht in Deutschland mehrfach festgestellt⁴ – einzig und allein im konfessionellen Religionsunterricht geschehen. Aber auch dort wird nicht nur religiöse, sondern durchaus auch eine religionskritische Orientierung angeboten. Der staatlich verantwortete Religionsunterricht soll „insbesondere die kritische Urteilkraft, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die dem religiösen Toleranzgedanken verpflichtete Pluralitätsfähigkeit als bildungstheoretisch begründete Ziele der in der Schule angebotenen religiösen Bildung“ sicherstellen (Langenhorst & Naurath, 2018, S. 34). „Der Religionsunterricht richtet sich“, so Fischer und Elsenbast (2006, S. 14), „auf das gesellschaftlich vorfindliche und identifizierbare Phänomen Religion bzw. Religionen sowie auf religiöse Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen einschließlich der individuellen religiösen Überzeugungen und Ausdrucksgestalten.“ Allerdings kann beispielsweise die Kompetenz „Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden“ (S. 61) Ausdruck der kritischen Beurteilung religiöser Praxis werden – und zwar vor dem Hintergrund von Werten und Normen, die durch das Grundgesetz (GG) – hier: die positive Religionsfreiheit nach GG Art.4, Abs. 1 – festgelegt werden. Inwiefern hier die Gefahr der Einführung einer Differenz gute / böse Religion besteht, müsste an anderer Stelle erörtert werden.

Es ist also fraglich, ob sich eine Kompetenz „religionskritische Orientierung“ nur auf bestimmte fachliche Domänen beziehen sollte. Kritische Urteilsbildung ist weder mit einer einseitigen Ablehnung noch mit einer naiven Zustimmung zu Religion bzw. religiösen Haltungen oder Akteuren vereinbar – egal in welchem fachlichen Rahmen.

3.3 Urteilsbildung und religiöse Selbstdarstellungen: Erweiterung des Modells

Vielleicht lohnt es sich ja, an dieser Stelle die Fragerichtung einmal umzukehren: Könnten die emische Sprechhaltung des Involviert-Seins, die Insider-Perspektive sowie deren kritische Beurteilung bzw. Bewertung im religionskundlichen Unterricht sogar unabdingbar sein? Wie Quellen im Geschichtsunterricht geben uns Selbstdarstellungen im religionskundlichen Unterricht Einblicke in die Denkweisen, Motive, Intentionen etc. von religiös geprägten Menschen oder Gruppen, sie individualisieren und konkretisieren Erfahrungen und Deutungen, sie machen über aktives Sinnverstehen fassbar, was sonst abstrakt bliebe und worauf wir sonst keinen Zugriff hätten (vgl. Pandel, 2012, S. 125–127). Selbstdarstellungen sind, analog zu historischen Quellen, keine bloßen Wissensspeicher, sondern Grundlage dafür, religionskundliche Kompetenzen und den Denkstil religionskundlichen Lernens zu entwickeln. Die religionskundliche Didaktik muss dazu allerdings keine Anleihen aus der Geschichtsdidaktik machen – es genügt eine Vergegenwärtigung der Ansätze im eigenen Bezugsfach. So formuliert Bruce Lincoln in seinen 2005 erschienenen „Theses on Method“ Grundlagen für den fachwissenschaftlichen Umgang mit religiösen Selbstdarstellungen:

The same *destabilizing and irreverent* questions one might ask of any *speech act* ought be posed of religious discourse. The first of these is ‚Who speaks here?‘, i.e., what person, group, or institution is responsible for a text, whatever its putative or apparent author. Beyond that, ‚To what audience? In what immediate and broader context? Through what system of mediations? With what interests?‘ And further, ‚Of what would the speaker(s) persuade the audience? What are the consequences if this project of persuasion should happen to succeed? Who wins what, and how much? Who, conversely, loses?‘ (Lincoln, 2005, S. 8; Hervorhebungen durch den Autor)

Speech acts, also Selbstdarstellungen bzw. emische Kommunikate, sollten laut Lincoln denselben destabilisierenden und schonungslosen Fragen ausgesetzt werden, wie dies auch für die historische Quellenanalyse üblich ist. Quellenkritischen Fragen nach Autorschaft und Intention werden Fragen angeschlossen, die auf die Dekonstruktion diskursiver Strategien des Machterhalts bzw. der Machterzeugung zielen. In seiner zehnten These ergänzt Lincoln dieses Verfahren um die Methode der Ideologiekritik (Lincoln, 2005, S. 9), und formuliert damit die Grundlagen für die Sachanalyse und Sachurteilsbildung religiöser Selbstdarstellungen. Zudem ist hervorzuheben, dass Lincoln mit diesem Schritt die kritische Methode auch auf zeitgenössische Darstellungen überträgt, die auch und gerade heute identitätsstiftend wirken oder normative Ansprüche geltend machen können.

³ Das Ausüben der positiven Religionsfreiheit wird im vorliegenden Zitat unter anderem dem Elternhaus zugebilligt.

⁴ So beispielsweise in seiner Pressemitteilung Nr. 62/2001 vom 11. Juni 2001

Daneben ergibt sich aus fachdidaktischer Perspektive eine Notwendigkeit, religiöse Selbstdarstellungen im religionskundlichen Unterricht zu behandeln. Dies sei anhand der fachdidaktischen Kategorie Multiperspektivität exemplarisch am Thema Buddhismus verdeutlicht. Wenn in religionskundlichen Arbeitsmaterialien wie Schulbüchern religiöse Menschen über ihr Verständnis von Karma sprechen, dann wird den Schüler_innen aus der Perspektive einer Beobachtung 1. Ordnung und in einer Sprechhaltung des Involviert-Seins ein emisches Konzept von Karma präsentiert. Werden dann im Sinne des in Rede stehenden didaktischen Leitkriteriums weitere Vorstellungen von Karma aus anderen religiösen und soziokulturellen Kontexten vorgestellt⁵, so kann den Schüler_innen verdeutlicht werden, dass es sich bei Karma um ein fluides, kulturabhängiges Konzept handelt, das für einzelne Gläubige bzw. Gruppen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort und unter bestimmten Voraussetzungen je eigene, subjektive und gruppenspezifische Bedeutungen annimmt. So könnten die Schüler_innen erkennen, dass es nicht ein einheitliches Konzept von Karma gibt, das für alle gläubigen Buddhisten verbindlich gedacht und gelebt wird. Zwar gibt es in den einzelnen Strömungen des Buddhismus ein relativ stabiles Kernkonzept von Karma (vgl. dazu einführend Schlieter, 2001 und ausführlich Bechert, 2013) das beispielsweise in Schulbüchern aus einer etischen Perspektive mittels eines Lexikonartikels oder in den uns bekannten, farblich hervorgehobenen Definitionskästchen abgedruckt wird (s. Abb. 6) – allerdings besteht hierbei die Gefahr einer essentialisierten Darstellung von Karma.

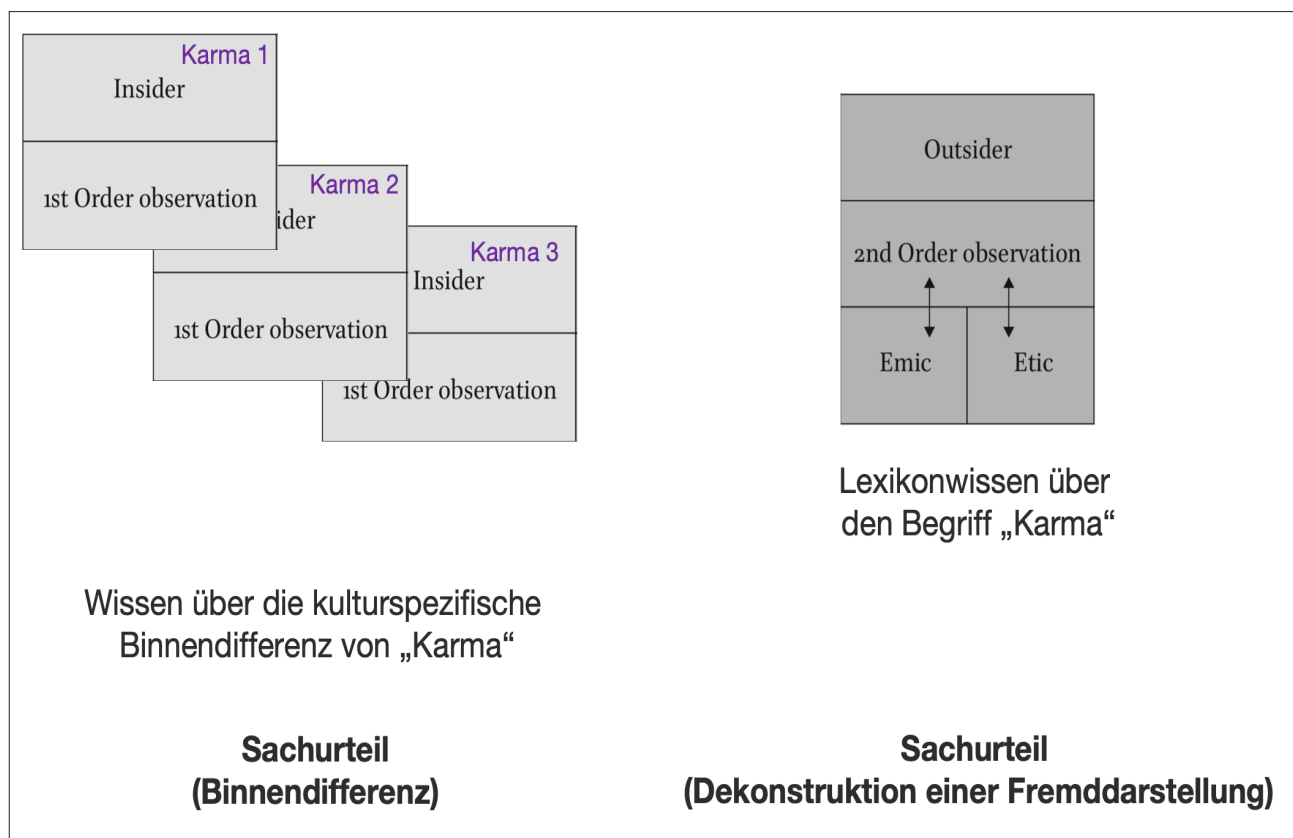


Abb. 6: Unterschiedliche Arten von Sachurteilen auf emischer bzw. etischer Grundlage (eigene Darstellung)

Die Arbeit mit emischen Konzepten kann somit zur Dekonstruktion problematischer, oft fossilisierter Konzepte von Religion im Rahmen der Bildung eines Sachurteils beitragen, hier z. B. über *die* Hindus oder *die* Buddhisten oder *das* Karma. Als Lernertrag einer dementsprechend konzipierten Stunde ließe sich dann festhalten, dass die Schüler_innen ein verengtes und essentialisiertes Konzept von Karma dekonstruieren und daraus verschiedene Einsichten gewinnen, unter anderem durchaus auch einen Bedeutungskern des Konzepts Karma, der aber keine essentialisierte, a-historische und entkontextualisierte Vorstellung festschreibt.

5 Hier greifen zusätzlich weitere fachdidaktische Prinzipien wie die Markierung von Heterogenität und Multiperspektivität von Religion. (vgl. hierzu Helbling, 2016, S. 36, 38)

4 Sach- und Werturteilsbildung im religionskundlichen Unterricht

4.1 Sachurteilsbildung

Bei der Sachurteilsbildung auf Grundlage religiöser Selbstdarstellungen ist jedoch zu beachten, dass der Bezugsrahmen, aus dem die Kriterien der Analyse und Urteilsbildung gewonnen werden, nicht beliebig gewählt werden kann. Wenn sich Schüler_innen mit religiös motiviertem Fasten, z. B. während des Ramadans, auseinandersetzen und hierbei mögliche medizinische Folgen als Grundlage der Beurteilung anführen, so bilden die Schüler_innen zwar ein Sachurteil, sie würden dabei jedoch einen kulturkundlichen Bezugsrahmen verlassen, der das Verstehen des religiösen Fastens avisieren könnte. Nehmen wir als Beispiel die Kategorie ‚Folge‘ oder ‚Konsequenz‘, die auch in Lincolns vierter These aufgeführt wird: Obgleich in beiden Fällen die gleiche Beurteilungskategorie zur Anwendung kommt, werden durch die verschiedenen Bezugsrahmen Kategorienfehler hervorgerufen, weil einmal die ‚Konsequenz‘ medizinisch, das andere Mal beispielsweise im Hinblick auf soziale Funktionen inhaltlich gefüllt wird. Als Ergebnis eines Sachurteils könnte hierbei formuliert werden, dass Fastende signifikant schlechtere Leistungen in Aufmerksamkeitstests erbringen sowie unter weiteren Beeinträchtigungen der kognitiven Funktionen leiden (Pönicke, Albacht & Lepow, 2006). Im Gegensatz dazu stehen die sozialen, kulturellen, mithin religiösen Bedeutungen des Fastens, wie die Ausbildung von Gruppennormen, das Bußfasten oder das asketische Fasten als Vorbereitung einer (transzendenten) Erleuchtung bzw. Offenbarung (vgl. dazu die Beiträge in Schulz, 1993 sowie den Artikel von Gerlitz, Mantel, Hall & Crehan, 1993, S.41–59 aus christlich-theologischer Perspektive). Betonte man aus religiöser Perspektive z. B. die positiven, medizinischen Folgen des Fastens (vgl. die Effekte des Heilfastens), so beginge man natürlich den gleichen Kategorienfehler. Durch eine rein medizinische Beurteilung eines kulturellen Sachverhaltes gelangt man zu medizinischen, jedoch nicht zu kulturkundlichen Erkenntnissen über religiös motiviertes Fasten. Der Bezugsrahmen der Urteilsbildung sowie die an den Gegenstand herangetragene Fragestellung müssen daher aus dem übergeordneten Erkenntnisinteresse abgeleitet sein.

Grundsätzlich bieten sich für die Sachurteilsbildung verschiedene Kategorien an, die hier nicht weiter systematisiert aus verschiedenen Beiträgen zur religionskundlichen Didaktik aufgeführt werden (vgl. etwa Bleisch, 1997; Darm, 2020; Helbling, 2016): Um essentialistische und stereotypisierende Darstellungen bzw. Vorstellungen von Religion nicht nur konzeptuell, sondern auch begrifflich zu vermeiden, ist es wünschenswert, den Schüler_innen die Diversität religiöser Haltungen oder Strömungen und grundsätzlich das Bewusstsein über die Binnendifferenz von Religion bewusst zu machen. Dazu ist eine historische, soziale oder politische Kontextualisierung vonnöten, die Aspekte von Lokalisierung im Sinne regionskultureller Prägungen umfassen kann (gelebte Religion vor Ort). Dies fordert von Schüler_innen die Bereitschaft ein, Religion als komplexes soziales und kulturelles Gefüge wahrzunehmen. Es erfordert darüber hinaus auch Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mehrdeutige oder gar widersprüchliche Situationen, Handlungsweisen und (kulturelle, wertbasierte) Ansichten zu ertragen. Daneben können sozialkonstruktivistische Parameter in den Blick genommen werden, z. B. die Konstruktion von Geschlecht oder von individuellen bzw. Gruppenidentitäten, was wiederum die Frage nach gesellschaftlichen oder politischen Exklusions- und Inklusionsprozessen mit umfassen kann. Aber auch klassische Parameter der Quellenkritik können als Kriterien für die Sachurteilsbildung dienen, z. B. im Hinblick auf eine Symbol- oder Motivanalyse. Auch die Ideologiekritik kann Grundlage für eine Analyse und Re-Konstruktion religiöser Selbstdarstellungen sein. Ganz grundsätzlich geht es darum, kulturkundliches Verstehen zu ermöglichen. Dieses kulturkundliche Verstehen kann dazu beitragen, Stereotypisierungen und Vorurteilsbildung zu vermeiden, einer Essentialisierung von Religion vorzubeugen und im besten Falle Grundlage für interkulturelles Verstehen schaffen. Lernpsychologisch gewendet geht es darum, vorhandene Präkonzepte / Alltagstheorien der Schüler_innen zu adressieren und diese – im Idealfall – zu ergänzen, zu ersetzen oder zu erweitern.⁶

Zusammenfassend spricht also Einiges dafür, das Kompetenzmodell Katharina Franks um die Sachurteilsbildung über Selbstdarstellungen zu erweitern.

4.2 Werturteilsbildung

Im Gegensatz zum Sachurteil wird für die Bildung eines Werturteils eine normative Stellungnahme auf der Grundlage gesellschaftlich akzeptierter Wertmaßstäbe avisiert. Inwiefern auch Werturteile im religionskundlichen Unterricht möglich sein können und dementsprechend das Kompetenzmodell Katharina Franks auch in diesem Punkte zu erweitern wäre, soll anhand eines Beispiels diskutiert werden:

⁶ Bisher ist allerdings nicht abschließend geklärt, welchen Effekt die Arbeit an Präkonzepten tatsächlich erwirken kann. (Schnotz, 2001)

Im Jahr 2014 patrouillierten Salafisten in der Fußgängerzone Wuppertals als so genannte Scharia-Polizei. Dabei zogen mit Westen uniformierte, muslimische Männer nachts durch die Stadt und sprachen gezielt junge Muslime an, um diese vom Besuch von Spielcasinos oder Bordellen sowie vom Alkoholkonsum abzuhalten. Auch Nicht-Muslime fühlten sich durch das quasi-offizielle Auftreten eingeschüchtert: Durch das Tragen der Westen wollte die Gruppe den Eindruck erwecken, sie trete als eine Art Ordnungsamt auf. Der so genannten Scharia-Polizei ging es darum, die Normativitätsansprüche ihrer religiösen Gruppierung öffentlich geltend zu machen und durchzusetzen. In den Medien entspann sich eine breite Diskussion über die in Rede stehenden Normativitätsansprüche, die auch im Unterricht Ausgangspunkt einer Problematisierung sein könnten. Das Handeln dieser so genannten Scharia-Polizei könnte als Selbstdarstellung einer religiösen Gruppierung zunächst analysiert und kontextualisiert werden.⁷ Durch die Kontextualisierung dieser Praxis rückte das Verhalten der Gruppierung in den Bereich politischen Handelns und es ergäbe sich quasi von selbst die Frage: „Ist das Verhalten der Scharia-Polizei (politisch) legitim?“ Hintergrund dieser Leitfrage wäre dann der Konflikt, der zwischen den Normen der religiösen Gruppe und gesellschaftlichen sowie staatlichen Normen entsteht. Eine mögliche Problemfrage wäre dann, welcher normativer Anspruch eine höhere Gültigkeit beanspruchen kann. Darüber hinaus – dies sei bereits hier angemerkt – ergibt sich die berufsethische Frage, wie sich eine Lehrkraft zu dieser Problemfrage verhalten soll, denn sie ist einerseits dem Anspruch an fachwissenschaftliche Differenziertheit verpflichtet, sie tritt andererseits als Repräsentant_in des Staates im Unterricht auf. Werfen wir aber zunächst einen Blick auf den Normenkonflikt selbst.

Als Kriterien einer Werturteilsbildung kommen im Unterricht Kategorien wie Toleranz, Selbstbestimmung, positive und negative Religionsfreiheit, Demokratie oder Rechtsstaatlichkeit in Frage. Legitimiert sind diese Werturteilkategorien durch den rechtlichen Rahmen des Schulunterrichts, also in erster Linie durch das Schulgesetz (hier: §2 NSchG), durch normative Selbstverpflichtungen wie den Beutelsbacher Konsens und in letzter Instanz auch durch das Grundgesetz. Durch den Rückgriff auf die in Rede stehenden Kategorien können die Schüler_innen zu einer differenzierten Bewertung kommen, z. B. dass das Tragen von Westen⁸, die auch den Anschein von Uniformen erwecken könnten, nicht mit dem Gewaltmonopol des Staates zu vereinbaren ist (Sachurteilsebene) und dass religiöse fundierte Normansprüche trotz positiver Religionsfreiheit keine Sonderrechte im Hinblick auf deren autonome Geltung in einem demokratischen Rechtsstaat beanspruchen dürfen (Werturteilsebene). Zu einem differenzierten Werturteil könnte außerdem gehören, dass der Hinweis auf religiöse Verhaltensnormen alleine nicht grundsätzlich zu verurteilen, durch die positive Religionsfreiheit, die ja durchaus kritische Urteile über die religiöse Praxis und Grundannahmen einfordern sollte, abgedeckt und daher zu erlauben sei. Mit einem solch differenzierten Urteil positionieren sich die Schüler_innen im Unterricht zu einer gesellschaftspolitischen Frage – und zwar mit einem Urteil, dass den rechtlichen Rahmen des Staates insgesamt sowie seine normativen Grundlagen stützt.

⁷ Hierzu finden sich ausreichend Materialien, beispielsweise auf den Seiten der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/islam-lexikon/21676/scharia>).

⁸ Gerade an diesem Beispiel kann die Bedeutsamkeit der Kontextualisierungskompetenz (Frank 2016, S. 27f.) herausgestellt werden, da hier länder- und kulturspezifische Unterschiede für die normative Einordnung und Deutung von Symbolen und Handlungen offenkundig werden. Die geschilderte Problematik wäre sicherlich nicht unbedingt aufgetreten, wenn eine Gruppe mit einem Nudelsieb auf dem Kopf diese Aktion durchgeführt hätte; sie wären vermutlich eher belächelt oder allenfalls als störend wahrgenommen worden.

4.3 Vorschlag zur Erweiterung des Kompetenzmodells

Auf Grundlage der voranstehenden Ausführungen soll nun eine konkrete Erweiterung der Urteilskompetenz nach Katharina Frank vorgeschlagen werden. Diese Erweiterung versteht sich als theoriegenerierter Entwurf, der durch weitere Forschung empirisch gesichert werden sollte.

Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler können ...	
Urteilskompetenz	Selbst- und Fremddarstellungen identifizieren, charakterisieren und auf Grundlage einer Erkenntnisfrage kriteriengeleitet analysieren und vergleichen;	I
	Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen sozial- und geschichtskundlich(-wissenschaftlich) kontextualisieren und miteinander in Beziehung setzen;	II
	Selbst- und Fremddarstellungen anhand expliziter, fachlicher Kriterien analysieren und zu einer sachlichen Beurteilung einer Fragestellung / eines Problems gelangen;	III
	Selbst- und Fremddarstellungen unter Offenlegung von Wertmaßstäben als Kriterien analysieren und zu einem Werturteil gelangen;	IV
	ihre Erkenntnisse auf der Grundlage von Fachsprache und einer kulturkundlichen Perspektive darstellen;	V
	ihr Urteil (Sach- oder Werturteil) auf variable Anforderungssituationen übertragen bzw. anwenden;	VI
	auf Grundlage ihrer Urteilsbildung Handlungsalternativen für Anforderungssituationen entwickeln bzw. diese selbstständig lösen;	VII

Tab. 1: Vorschlag zur Erweiterung des Kompetenzmodells nach Katharina Frank (Ergänzungen und Modifikationen sind kursiv markiert)

Die hier aufgeführten Teilkompetenzen bauen schrittweise aufeinander auf. Die Teilkompetenzen I & II sind darauf ausgelegt, Selbst- und Fremddarstellungen methodisch kontrolliert zu analysieren und miteinander in einer engeren (Vergleich mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten) oder weiter gefassten operativen Tätigkeit (in Beziehung setzen) gegenüberzustellen. Eine Verbindung zu den Operationen der (historischen, kulturellen) Einordnung und Kontextualisierung sind hierbei mitberücksichtigt. Erst auf Grundlage dieser Sachanalyse können dann Sach- oder Werturteile gebildet werden (Teilkompetenzen III & IV), die zwingend in den Rahmen einer Frage- oder Problemstellung (Erkenntnisinteresse) einzubetten sind, da aus diesem Rahmen die notwendigen Kategorien zur Beurteilung bzw. Bewertung gewonnen werden können. Die Teilkompetenz V fordert von den Schüler_innen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Darstellung ihrer Urteile. Diese domänenspezifische Darstellung (vgl. dazu Klieme et. al., 2003, S. 75–76) hat sich zum einen an der Fachsprache, zum anderen an der kulturkundlichen Perspektive zu orientieren. Die letzten beiden Teilkompetenzen greifen den Vorschlag Dominik Helblings auf, kompetenzfördernden Unterricht in Religionskunde „als an Anforderungssituationen orientiert“ zu denken, „die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen und gleichzeitig Religion im Kontext unserer Gesellschaft verstehbar machen“ (Helbling, 2016, S. 34). Im Rahmen dieser Überlegungen sollten Schüler_innen ihr Urteil nicht nur auf neue Situationen übertragen können, die sich von den bereits behandelten unterscheiden (Teilkompetenz VI; Joller-Graf et. al., 2014, S. 18–19), sondern auch im Sinne des orientierten Handelns in der Gesellschaft bestimmte Handlungsalternativen für die in Rede stehenden Situationen entwickeln bzw. für bestimmte Probleme Lösungen entwerfen können (Teilkompetenz VII; Joller-Graf et. al., 2014, S. 16–17).

5 Werturteilsbildung und das Problem fachwissenschaftlicher Wertfreiheit

5.1 Wertfreiheit im Anschluss an Max Weber

Werturteilsbildung, wie sie bereits im Politik- oder Geschichtsunterricht üblich und – wie argumentiert – auch für den religionskundlichen Unterricht in Erwägung zu ziehen ist, ist innerhalb der Religionswissenschaft nicht unumstritten. Auch wenn die religionskundliche Fachdidaktik eine eigenständige Disziplin darstellt, die spezifische Verhältnisbestimmungen zu relevanten Nachbardisziplinen konstituiert, sollten ihre Ergebnisse nicht im Widerspruch zur jeweiligen primären Fachwissenschaft, hier: die Religionswissenschaft, stehen, da diese durch eigenständige Forschung und Methoden domänenspezifische Wissensbestände für die Fachdidaktik bereitstellt.

Die Frage der Werturteilsbildung sollte daher im Hinblick auf den religionskundlichen Unterricht grundsätzlich diskutiert werden. Hierzu werden zunächst zwei bedeutsame Paradigmen der Wissenschaftsgeschichte vorgestellt (Weber, Marx und in dessen Tradition McCutcheon), um abschließend unter Rückgriff auf Luhmann einen spezifisch fachdidaktischen Vorschlag zur Lösung des Problems zu unterbreiten.

„Sollen Religionswissenschaftler Stellung beziehen, wenn es um Fragen religiös begründeter Normen geht? Oder sind sie einer Distanz zum Untersuchungsfeld verpflichtet, die es ihnen überhaupt erst ermöglicht, religiöse Akteure [...] neutral zu beobachten“ (Schlieter, 2012, S. 233)? Spätestens seit Max Weber stellt sich dieses Problem für das wissenschaftliche Arbeiten insgesamt. In seinem Vortrag *Wissenschaft als Beruf* aus dem Jahr 1919 hat Weber das Ideal einer Wertfreiheit formuliert. Er geht davon aus, dass es keinen allgemein verbindlichen Maßstab zur Bewertung derjenigen Gegenstände gebe, die die Wissenschaft untersuche, da dieser Maßstab nicht aus den Gegenständen selbst gewonnen werden könne. Weber greift hierbei implizit auf den Sein-Sollen-Fehlschluss als Begründung zurück: „Daraus daß der Wissenschaftler sagt, wie sein Untersuchungsgegenstand ist, kann nichts allgemein Verbindliches darüber abgeleitet werden, wie er sein soll“ (Steinvorth, 1978, S. 295). Die „historischen Kulturwissenschaften“ können laut Weber zwar dazu beitragen, „soziale Kulturererscheinungen in den Bedingungen ihres Entstehens [zu] verstehen. Weder aber geben sie von sich aus Antwort auf die Frage: ob diese Kulturererscheinungen es *wert* waren und sind, zu bestehen“ (Weber, 1992, S. 95; Hervorhebung im Original). Das ist darin begründet, weil Weber von einem Pluralismus von Sinn- und Wertedimensionen ausgeht, die miteinander im Wettstreit stehen und es keinen externen Fixpunkt gibt, von dem aus entschieden werden könne, welche gesellschaftliche Entwicklung wert- oder sinnvoll war oder sein wird. Er verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Parteimeinung“, die jedoch wissenschaftlich nicht begründbar sei. Er unterscheidet daher auch zwei Aussagetypen voneinander, die man als Sachurteil und Werturteil bezeichnen kann. In einem Hörsaal „wird man, wenn etwa von ‚Demokratie‘ die Rede ist, deren verschiedene Formen vornehmen, sie analysieren in der Art, wie sie funktionieren, feststellen, welche einzelne Folgen für die Lebensverhältnisse die eine oder andere hat, dann die anderen nicht demokratischen Formen der politischen Ordnung ihnen gegenüberstellen [...]“. Es geht also in einem ersten Schritt darum, eine an Sachkriterien orientierte Analyse eines Gegenstandes anzufertigen und vor dem Hintergrund einer Leitfrage (Erkenntnisinteresse) ein Sachurteil zu bilden. Bei diesem Sachurteil soll es aber nicht bleiben, denn man wird laut Weber auch „versuchen, so weit zu gelangen, daß der Hörer in der Lage ist, den Punkt zu finden, von dem aus *er* von *seinen* letzten Idealen aus Stellung dazu nehmen kann. Aber der echte Lehrer wird sich sehr hüten, vom Katheder herunter ihm irgendeine Stellungnahme, sei es ausdrücklich, sei es durch Suggestion [...] aufzudrängen“ (Weber, 1992, S. 96f.). Weber lehnt Werturteile keineswegs ab: Die Studierenden sollen sogar dazu ermutigt werden, auf der Grundlage von Sachurteilen je individuell Werturteile zu bilden. Dies ist allerdings nicht mehr die Aufgabe der Lehrperson, weil es auch nicht Aufgabe der Wissenschaft ist und sein kann. Was Wissenschaft leisten kann und soll, sind Problemanalyse und Wertreflexionen in der Hinsicht, dass verschiedene Perspektiven, Handlungsoptionen sowie deren mögliche Konsequenzen aufgezeigt werden. Stellung nehmen im Sinne eines Werturteils kann und sollen die Wissenschaft und die Wissenschaftler_innen aber nicht: „Politik gehört nicht in den Hörsaal“ (Weber, 1992, S. 95, 103). Wertfreiheit und Neutralität bedeuten im Sinne Webers weltanschauliche Unparteilichkeit. Die Wissenschaft kann in seinem Sinne als objektiv bezeichnet werden, weil sie methodisch kontrolliert zu Sachausagen über ihren Gegenstand gelang. Jede Wissenschaft hat dabei ihre eigenen Erkenntnisinteressen und basiert auf spezifischen Methoden, die sie ihre Gegenstände erst auf eine bestimmte Art und Weise in den Blick nehmen lässt; Wissenschaft ist daher nie interessenlos.

5.2 Der methodologische Agnostizismus in der Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft ist Teil des Wissenschaftssystems und orientiert sich ebenfalls an Kriterien wie Neutralität, Objektivität und Intersubjektivität. Arbeitet sie empirisch, so treten weitere Gütekriterien hinzu (z. B. Validität in der quantitativen Forschung), die Neutralität, Objektivität und Intersubjektivität gewährleisten sollen. Im Modus einer reflexiven Selbstverpflichtung weisen wissenschaftliche Arbeiten auch immer ihre Perspektive(n) und ihr(e) Erkenntnisinteresse(n) aus. Die Position der Religionswissenschaft scheint also auf den ersten Blick recht klar zu sein, zumal sie im Kontext der fachgeschichtlichen Entwicklung gereift ist. Die in der Religionswissenschaft lange dominierende Religionsphänomenologie hat Religion als innere Erfahrung konzeptualisiert und den Bereich normativer Ordnungen davon strikt abgegrenzt. Wenn es um die Wahrheits- oder Geltungsansprüche geoffenbarter Moralvorstellungen oder normativer Systeme ging, so sollte dies in den Zuständigkeitsbereich der Theologie fallen. Wenn es darum ging, Normen und deren Prämissen im Horizont kritischer Rationalität zu begründen, wurde die Philosophie für zuständig erklärt (Schlieter, 2012, S. 232). Nach der Emanzipation der Religionswissenschaft von der Religionsphänomenologie sowie deren Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen und diskurstheoretischen Theoriekonzepten ist in den letzten Jahren erneut die Frage aufgeworfen worden, wie sich die Religionswissenschaft zu den normativen Ansprüchen religiöser Traditionen, Akteuren etc. verhalten solle. Grundsätzlich sollen Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit durch die Selbstverpflichtung der Forscher_innen auf den methodologischen Agnostizismus gewährleistet werden. Mit den Worten des Religionssoziologen Hubert Knoblauch meint man damit im Kern Folgendes: „Wissenschaftliche Untersuchungen müssen die letzten Wahrheitsansprüche der Aussagen ihrer Untersuchungsobjekte einklamern.“ D. h. die Religionswissenschaft kann Aussagen über die Existenz höherer Mächte oder göttlicher Wesen weder bestätigen noch widerlegen – sie hat diese Art von Fragestellungen aus ihrem Repertoire zu streichen. „Das heißt“, so Knoblauch weiter, „dass wir von der Existenz der Glaubensvorstellungen ausgehen können, ohne die Wirklichkeit dessen, was geglaubt wird, anerkennen zu müssen, zu sollen – und zu dürfen“ (Knoblauch, 2003, S. 41). Dies gilt selbstredend auch für die normativen Ansprüche, die in Religionen formuliert bzw. in religiösen Praktiken zum Ausdruck gebracht werden. Die Orientierung an Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit erfordert von Religionswissenschaftler_innen darüber hinaus, dass diese „keine praktischen Interessen verfolgen, sondern lediglich am Verstehen des Beobachteten interessiert sind und außerwissenschaftliche Interessen und Meinungen zurückstellen“ (Knoblauch, 2003, S. 42). In diesem Sinne grenzt sich Religionswissenschaft als Grundlagenwissenschaft von der neuerdings diskutierten Praktischen Religionswissenschaft ab, „die sich religionskritisch, kommunikativ, gesellschaftlich-politisch engagiert, handlungsorientierend und vermittelnd versteht“ (Jahn, 2017, S. 137).

Die Orientierung am methodologischen Atheismus bzw. Agnostizismus betrifft einerseits das Verhältnis der Religionswissenschaft zum öffentlichen Diskurs, wo Politik und Medien eine Einschätzung im Hinblick auf spezifische Ereignisse (z. B. im Umgang mit den Mohammed-Karikaturen im Kontext des Anschlages auf die Redaktion der Charlie Hebdo) erwarten. Es betrifft andererseits auch den Bereich Schule, wo Lehrpersonen ganz konkret mit Situationen umgehen müssen, in denen diese Thematiken auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Vor diesem Hintergrund haben die Religionswissenschaft und ihre Akteure (Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen) auch heute noch eine Haltung zu einem ihrer disziplinären Kernprobleme zu entwickeln: Wie soll mit den normativen Aussagen und Ansprüchen religiöser Traditionen, Bewegungen und Akteure gerade auch im Kontext öffentlicher Diskurse umgegangen werden?

5.3 Marxistisch Orientierte Religionswissenschaft: Der Wissenschaftler als „critic“

Der US-amerikanische Religionswissenschaftler Russel T. McCutcheon hat hierzu in seiner 2001 erschienenen Monografie „Critics Not Caretakers. Redescribing the Public Study of Religion“ eine wichtige und viel zitierte Gegenposition zum Postulat der Wertfreiheit von Max Weber entwickelt. Zentral sind hierbei die von ihm geprägten Begriffe *caretaker* und *critic*, die auf zwei grundsätzlich verschiedene Typen und Haltungen einer Religionswissenschaftler_in verweisen. Als *caretaker* bezeichnet McCutcheon jene Religionswissenschaftler_innen, die sich auf eine rein deskriptive Betrachtung ihres Gegenstandes beschränken. Sie gehen dabei von einem irreduziblen Eigenwert von Religion (Religion sui generis) aus der es wert sei, erhalten und vermittelt zu werden. Dabei verhalten sie sich im Modus einer *description* gegenüber ihrem Gegenstand letztlich affirmativ (McCutcheon, 2001, S. 74, 99, 141). Zuweilen treten sie sogar als Anwälte (*advocates*) ihres Gegenstandes auf. McCutcheons Kritik lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Obgleich die *caretaker* sich den Anschein methodisch gesicherter, neutraler Objektivität geben, ist ihr Erkenntnisinteresse alles andere als neutral. Eine kritische Analyse des Gegenstandes von einer Außensicht sei so jedoch nicht möglich.⁹ Dies gelingt laut McCutcheon nur dem zweiten Typ, dem *culture-critic*. Als Vertreter dieses Typs konzipiert McCutcheon Religion im Rahmen marxistischer und diskursanalytischer

⁹ „Conceived essentially as an exercise either in nuanced descriptions or reflexive autobiography, the study of religion has rarely amounted to more than a reporter repeating the insiders unsubstantiated claims, all the while invoking methodological agnosticism as their justification for doing so. Sadly, such scholars must inevitably remain silent when it comes to matters of explanation and critical analysis“ (McCutcheon, 2000, S. 169).

Theorieprägung als Herrschafts- und Machtinstrument.¹⁰ Die Religionswissenschaft dieser Prägung hat daher die Aufgabe, religiöse produzierte und legitimierte Herrschafts- und Machtdiskurse im Sinne einer Dekonstruktion kritisch zu analysieren, als soziale und politische Mythen zu identifizieren und dieses Wissen der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen:

Our involvement in the public debate is, then, on the higher level of critical, comparative, redescriptive analysis and critique, all of which implies a critical theory of religion as an all too human institution. Whatever else religion may or may not be, then, it is at least a potent manner by which humans construct maps by which they negotiate not simply their way around the unpredictable natural world but also through which they defend and contest issues of social power and privilege in the here and now. (McCutcheon, 2000, S. 173)

Religionswissenschaftler_innen haben sich zweifelsohne die Frage nach ihrer Rolle zu stellen – und das nicht nur im Hinblick auf den akademischen, sondern auch auf den öffentlichen Diskurs. Für McCutcheon gibt es zu dieser Frage auch eine eindeutige Antwort: „If we follow Bruce Lincoln’s advice and not act as cheerleaders or voyeurs, friends or advocats, what role is left? [...] Whether we like it or not, then, as teachers working in publicly funded institutions, we are public intellectuals already“ (McCutcheon, 2000, S. 176f).¹¹ Der *scholar of religion* hat daher seine Rolle in einem dreifachen Spannungsfeld zu definieren. Dieses Spannungsfeld formuliert auch der Religionswissenschaftler Jens Schlieter und plädiert – wie McCutcheon – für eine aktive Teilnahme am politischen Diskurs. Neben der Rolle eines „akademisch arbeitenden Wissenschaftler[s]“ (Schlieter, 2012, S. 236) hinter dem Schreibtisch oder der Rolle eines teilnehmenden Beobachters im sozialen Feld könne ein_e Religionswissenschaftler_in auch die Rolle des Kritikers einnehmen, der sich in den politischen Meinungsbildungsprozess aktiv einmischt und dort Stellung bezieht. Und wer sonst, so könnte man fragen, sollte diese Rolle im öffentlichen Diskurs einnehmen, wenn nicht Historiker_innen, Soziolog_innen, Politolog_innen – oder eben auch: Religionswissenschaftler_innen?

McCutcheon positioniert sich in dieser Frage eindeutig. Der *scholar of religion* hat die religiösen Diskurse zu dekonstruieren, soll aber selbst keine normativen Aussagen darüber treffen, wie die Welt sein sollte. McCutcheon orientiert sich also auf den ersten Blick an der Unterscheidung von Seins- und Sollensaussagen. Setzt man McCutcheons Erkenntnisinteresse (Dekonstruktion von Religion als Herrschafts- und Machtdiskurs) mit Max Webers Postulat der Wertfreiheit in Beziehung, so ist zwangsläufig zu fragen, ob der *scholar of religion* marxistisch-dekonstruktivistischer Prägung Urteile im Horizont von Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit formuliert. Mit anderen Worten: Inwiefern präformieren die Prämissen marxistischer Religionskritik die zu bildenden Sachurteile? Und: Präsupponieren jene Prämissen nicht bereits bestimmte Werturteile über ihren Gegenstand? Die marxistisch inspirierte Kritik definiert in funktionaler Weise Religion als Herrschaftsinstrument, welches dazu führe, „Fehldeutung[en] der gesellschaftlichen Wirklichkeit in ahistorischen, überweltlichen, letztlich fiktiven Kategorien“ zu fixieren. Die Religion hindere die Menschen daran, die wahren Ursachen gesellschaftlichen Elends¹² zu erkennen und verschiebe deren Abschaffung „ins fantastische Jenseits des Himmelreichs.“ Religion „zementiert auf diese Weise das Elend, anstatt es zu überwinden“ (Strehle, 2019, S. 49). Jene Überwindung gesellschaftlichen Elends bildet das politische Programm des Marxismus. So heißt es in der *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*: „Die Kritik der Religion enttäuscht den Menschen, damit er denke, handle, seine Wirklichkeit gestalte wie ein enttäuschter, zu Verstand gekommener Mensch, damit er sich um sich selbst und damit um seine wirkliche Sonne bewege. [...] Es ist also die *Aufgabe der Geschichte*, nachdem das *Jenseits der Wahrheit* verschwunden ist, die *Wahrheit des Diesseits* zu etablieren“ (Marx, 1977, S. 379; Hervorhebungen im Original). Hierbei kommt der (marxistischen) Wissenschaft eine entscheidende Rolle zu: „Die Theorie ist fähig, die Massen zu ergreifen, sobald sie *ad hominem* demonstriert, und sie demonstriert *ad hominem*, sobald sie radikal wird. Radikal sein ist die Sache an der Wurzel fassen. Die Wurzel für den Menschen ist aber der Mensch selbst. Der evidente Beweis für den Radikalismus der deutschen Theorie, also für ihre praktische Energie, ist ihr Ausgang von der entschiedenen *positiven* Aufhebung der Religion. Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der *Mensch das höchste Wesen für den Menschen* sei, also mit dem *kategorischen Imperativ*, *alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]“ (Marx, 1977, S. 385; Hervorhebungen im Original). Im Unterschied zu Weber basiert das marxistische Wissenschaftsverständnis auf der Annahme, dass politische Entscheidungen sehr wohl durch wissenschaftliche Aussagen begründet werden können – und sogar sollten. Dabei ist auch für Marx Wertfreiheit die Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens. „Die Wertfreiheit und Unparteilichkeit“, so Ulrich Steinvoth, „ist für ihn [jedoch] keine politische Neutralität der Wissenschaften [...]“. Sie verhindere nicht nur, dass wissenschaftliche Aussagen politische Entscheidungen hinreichend bestimmten, sondern sei dafür sogar die Voraussetzung (Steinvoth, 1978, S. 295).

10 Zur marxistischen Religionskritik aus der Perspektive der Religionssoziologie vgl. etwa Strehle 2019.

11 Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass auch McCutcheon seine Schlussfolgerung mithilfe eines Analogiearguments in Bezug auf die Geschichtswissenschaft, genauer: mit dem Verweis auf den Historiker Eric Hobsbawm, legitimiert. Analog zu einem Historiker habe auch der *scholar of religion* als *public intellectual* die Aufgabe, politische und soziale Mythen, die im öffentlichen und politischen Diskurs oft als objektive Tatsache getarnt werden, zu dekonstruieren.

12 Marx geht davon aus, dass Religion „vom realen Leiden an der realen Gesellschaft“ erzählt. Die Religionskritik nach Marx lässt jedoch nicht auf das Bonmot von der Religion als Opium des Volkes verengen: „In der Religion, darin liegt ihr zwiespältiger Charakter, ist das Leiden, sind aber auch die Hoffnungen und Wünsche der Erniedrigten aufbewahrt“ (Strehle, 2019, S. 49–50).

Die Legitimation dieses Hineinwirkens wissenschaftlicher Aussagen in die politische Sphäre liefert der Historische Materialismus. Marx sieht im Τέλος (altgr., zielgerichteter Entwicklungsprozess) der sozialistischen Gesellschaft einen allgemein erstrebenswerten Zustand des Menschen in der Geschichte, der „das höchste Gut“ in der Erreichbarkeit einer „Interessenharmonie“ aller Menschen definiert (vgl. Steinvorth, 1978, S. 297). Genau diese Möglichkeit der Harmonie der Interessen aller Menschen im Horizont eines teleologischen Eudämonismus, einer Art Endzustandes der Geschichte, in der alle Menschen das für sie glückliche Wesen erreicht hätten, lehnt Weber ab, weshalb es für ihn auch keinen gesellschaftlichen Idealzustand geben kann, dessen Erreichen ein gedanklicher Haltepunkt zur wertenden Beurteilung aktueller politischer Prozesse wäre. Daher können die Wissenschaft und ihre Ergebnisse bei Weber – im Gegensatz zu Marx – keine Orientierung stiftende Funktion für politische Entscheidungsprozesse haben.

5.4 Urteilsbildung und strukturelle Kopplung von Systemen

Vor diesem Hintergrund sind an die marxistische Religionskritik drei Fragen zu stellen: 1) Ist im Rahmen dieses Erkenntnisinteresses eine Urteilsbildung möglich, die am Gegenstand orientiert ist und zu methodisch kontrollierten Ergebnissen kommt (Objektivität) und die darüber hinaus 2) weltanschaulich unparteilich in dem Sinne ist, dass sie weder die normative(n) Ordnung(en) des zu untersuchenden Gegenstandes reproduziert, noch 3) selbst auf Grundlage der normativen Voraussetzungen des eigenen Erkenntnisinteresses präsupponierte Werturteile evoziert?

Hierzu wäre noch einmal McCutcheon zu befragen, auf welche Art und Weise der *scholar of religion* mit der Normativität religiöser Diskurse umgehen soll und wie sein Verhältnis zu religiösen Selbstdarstellungen zu bestimmen ist. „Finally, our scholarship is not constrained by whether or not devotees recognize its value for it is not intended to appreciate, celebrate, or enhance normative, dehistoricized discourses but, rather, to contextualize and redescribe them as human constructs“ (McCutcheon, 2000, S. 178). Es ist zunächst festzuhalten, dass Kontextualisierung und kritische Re-Konstruktion erst einmal Sachurteile und keine Werturteile fällen. McCutcheon sagt hingegen etwas zum Umgang mit religiöser Normativität: „[W]e must presume that normative reflection is not inherently problematic – one could go so far as to argue that it may actually be inevitable that, to paraphrase Roland Barthes, contingent History is continually dressed up by communities as essential Nature“ (McCutcheon, 2000, S. 177–178). Aufgabe des Religionswissenschaftlers ist es daher, religiöse Diskurse auf einer Sachebene kritisch zu dekonstruieren; dazu gehören unbedingt auch deren normative Strukturen: Der *scholar of religion* – und auch die religionskundlich unterrichtende Lehrkraft – sind eben keine *caretaker*, sondern agieren als *culture-critics*. Es ist jedoch an keiner Stelle die Rede davon, dass Religionswissenschaftler_innen selbst normative Bewertungen vornehmen oder Vorschläge machen sollten, wie die Gesellschaft sein sollte: Die Aufgabe der Religionswissenschaft als Grundlagenwissenschaft ist es, das Professionswissen über die Dekonstruktion religiöser Diskurse anderen Kommunikationssystemen zur Verfügung zu stellen und diese anderen Systeme, zum Beispiel das Politiksystem, zu perturbieren, zu verunsichern, mit neuen Informationen zu stören. Wir können nur hoffen, dass diese kommunikative Störung eines anderen Systems zu dessen Veränderung führt und damit unser Professionswissen in anderen Systemen ganz im hegelschen Sinne ‚aufgehoben‘ wird. Es sind daher auch bei McCutcheon Sachurteile, nicht Werturteile, die im politischen Diskurs Wirksamkeit entfalten sollen. Insofern würde sich McCutcheon sicherlich Max Webers Diktum „Politik gehört nicht in den Hörsaal“ anschließen. Es sollte deutlich geworden sein, dass diese Sachurteile methodisch kontrolliert und damit objektiv gebildet werden können. Sie reproduzieren die normativen Ansprüche ihres Gegenstandes nicht, sondern dekonstruieren diese und entlarven diese – im Rahmen der marxistischen Religionskritik – als Mythos. Selbstdarstellungen haben deshalb eine besondere Bedeutung, weil in ihnen religiöse Normativität zu Ausdruck gebracht und kritisch analysiert werden kann. Allerdings sind diese Sachurteile immer an die Perspektivität des Erkenntnisinteresses marxistisch orientierter Religionskritik (Dekonstruktion von Religion als Herrschafts- und Machtdiskurs) gebunden und damit nie unparteilich. Auch wenn sie keine expliziten Werturteile darstellen, deuten sie Religion auf diese bestimmte Art.

Der Unterschied zwischen Weber und Marx kann wie folgt grafisch verdeutlicht werden:

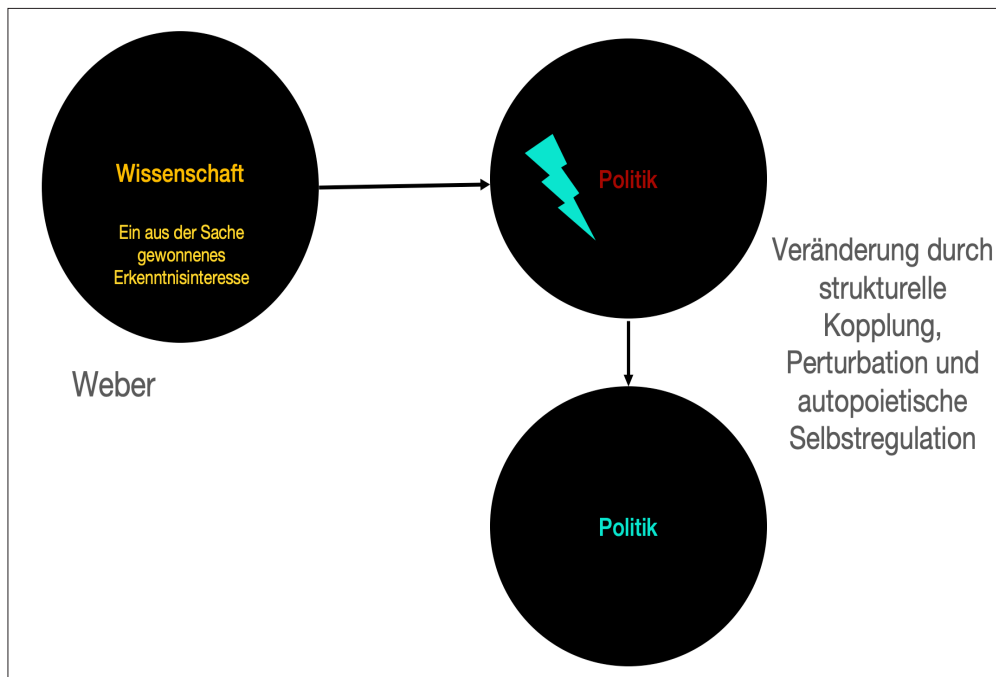


Abb. 7: Strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Politik nach Weber (eigene Darstellung)

Während bei Weber das System Wissenschaft seinem eigenen Code folgt (Abb. 7), soll das Wissenschaftssystem im marxistischen Paradigma durch ideologische bzw. ideologiekritische Setzungen (Programm: Religion als Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismus untersuchen und dekonstruieren) perturbiert werden, sodass es sich verändert und ein neues, von außen induziertes Programm durchführen kann (Abb. 8). Dies wäre bspw. schon dann der Fall, wenn Religion *nur noch* als Herrschaftsdiskurs untersucht würde und andere Fragestellungen keine Berücksichtigung mehr fänden.

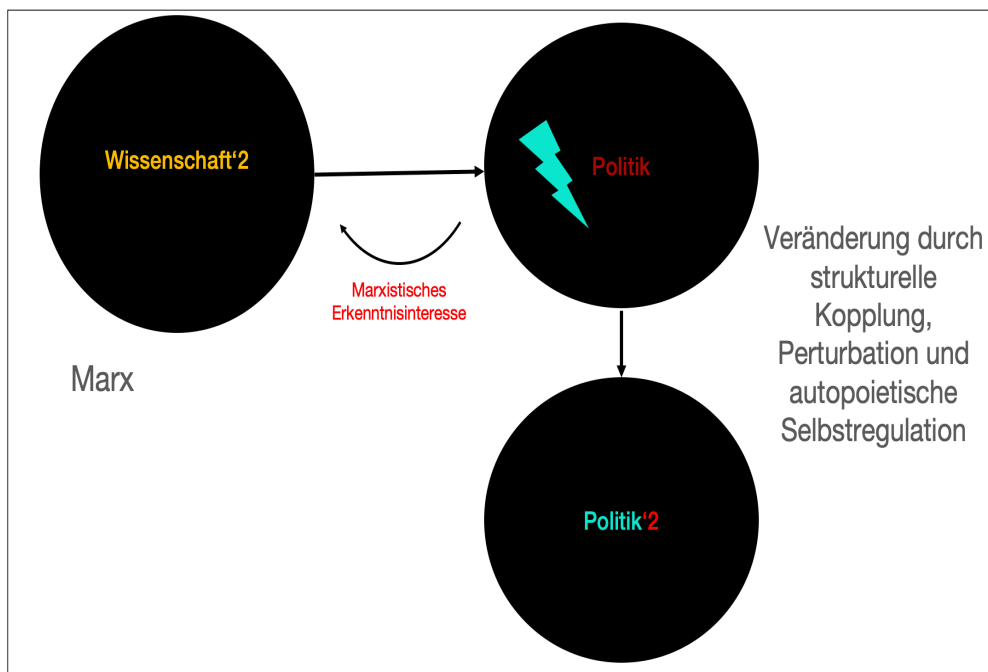


Abb. 8: Strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Politik nach Marx (eigene Darstellung)

Unter einer Perturbation versteht man ganz allgemein eine Störung von Systemen durch ihre Umwelt, die auf diese Irritation irgendwie reagieren müssen, um ihre Selbsterhaltung aufrecht zu erhalten. Eine gesellschaftlich notwendige Art der Perturbation stellt die strukturelle Kopplung dar: Eine strukturelle Kopplung zwischen verschiedenen Systemen entsteht, wenn ein System Erwartungen aufbaut, die dafür sorgen, dass bestimmte Irritationen wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. Luhmann, 1992, S.36–41).

Auch Lehrer_innen handeln in ihrer Rolle als *public intellectuals*, sie sind aber zusätzlich in die Bezugssysteme Schule und Unterricht eingebunden. Für diese gelten, wie oben bereits erwähnt, eigene rechtlich-normative Vorgaben, an denen sich öffentliche Erziehung und Bildung zu orientieren haben. Diese Vorgaben sind nicht nur in Gesetzen fixiert (z. B. dem Niedersächsischen Schulgesetz), sondern greifen auch in die Bildungsbeiträge der einzelnen Fächer durch. Daraus ergeben sich auch hier verschiedene Spannungsverhältnisse und Kernprobleme, da sich der Unterricht im Hinblick auf die Sach- und Methodenkompetenzen in erster Linie an fachwissenschaftlichen Kriterien zu orientieren hat.¹³ Somit konfliktieren die Kriterien Objektivität und Unparteilichkeit mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag, der die Durchsetzung normativer Vorgaben im Sinne von Werturteilen avisiert. Ziel des Unterrichtes ist es, die Schüler_innen für die „moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln“ (KC WN, 2017, S. 7). Die Schüler_innen sollen also befähigt werden, auf der Grundlage von Werturteilen, die im Rahmen der normativen Vorgaben des §2NSchG zu formulieren sind, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Noch deutlicher wird dies in folgender Formulierung: „Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine Haltung angestrebt, die sich in einer Übernahme von Verantwortung niederschlägt“ (KC WN, 2017, S. 7).

Systemtheoretisch formuliert geraten hierdurch das Wissenschaftssystem (Vermittlung von Fachwissen) und das Erziehungssystem (Vermittlung von normativer Ordnung) in einen Interessens- und die Lehrkraft in einen Rollen- und Handlungskonflikt. Kann für die Lehrkraft das im Sinne des methodologischen Agnostizismus formulierte Prinzip der „desinteressierten Beobachtung“ (Schütz) mit der Rolle als *public intellectual* in Einklang gebracht werden? Auch hier stellt sich die Frage, welche Art von Stellungnahme die Lehrperson im Unterricht formulieren bzw. von den Schüler_innen einfordern darf, um den fachwissenschaftlichen Anspruch auf Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit nicht preis zu geben.

Da im staatlich verantworteten Unterricht sowohl Sachurteile im Rückgriff auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse als auch Werturteile im Horizont normativer Vorgaben gebildet werden sollen, stellt sich das Problem, wie beide konfliktierenden Ansprüche verwirklicht werden können. In diesem Beitrag soll Unterricht als Rahmen verschiedener, z. T. voneinander unabhängiger Kommunikationsprozesse verstanden werden. Indem wir kommunizieren, operieren wir als Teil eines spezifischen, sozialen Systems. Nach dem Soziologen Niklas Luhmann unterscheiden sich soziale Systeme durch die Art der Kommunikation, die ihnen zugerechnet werden kann. (Luhmann, 1987, z. B. S. 54f.) So zeichnet sich beispielsweise das Wirtschaftssystem dadurch aus, dass die Kommunikation den zentralen Unterschied zwischen *Haben* oder *Nicht-Haben* zur Grundlage hat und sich diese Unterscheidung in Formen wie Eigentum, Geld oder auch Macht ausdrückt (Luhmann, 1996, S. 184). Im Anschluss an Luhmann soll Unterricht nicht als eigenständige Kommunikationsform (und damit auch nicht als eigenständiges soziales System), sondern als organisatorischer Rahmen definiert werden, innerhalb dessen verschiedene Arten von Kommunikation konstituiert werden. Je nach Kommunikationscode und Kommunikationsmedium konstituieren sich im Unterricht damit auch verschiedene Arten sozialer Systeme. Geht es um die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Grundlage des Codes wahr / unwahr, ist die Kommunikation dem Wissenschaftssystem zuzurechnen (Luhmann, 1992, S. 84–87; Kneer & Nassehi, 1993, S. 132–134). Geht es darum, den Schüler_innen die Achtung bestimmter Wertevorstellungen zu vermitteln, dann kommuniziert Unterricht im Modus des Moralsystems. Das Sachurteil, das seinem didaktischen Anspruch nach eine rein am Objekt orientierte, sachlich korrekte, unparteiliche und (dem Anspruch nach) wertneutrale Erklärung formuliert, ist in seiner kommunikativen Grundstruktur dem Wissenschaftssystem zuzuordnen, das Werturteil, das eine moralische oder ethische Bewertung eines Sachverhalts formuliert, ist entweder dem Moral-System, oder aber dem Politik-System zuzuordnen.¹⁴

13 Die Rückbindung der Unterrichtsinhalte an die Fachwissenschaft wird beispielsweise im Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen in Niedersachsen durch die Angabe verschiedener Bezugswissenschaften explizit ausgewiesen und eingefordert (KC WN, 2017, S. 5).

14 Im Unterricht treten selbstverständlich auch Kommunikationsprozesse auf, die Teil des Systems Erziehung sind, was an dieser Stelle aber nicht weiter thematisiert werden soll.

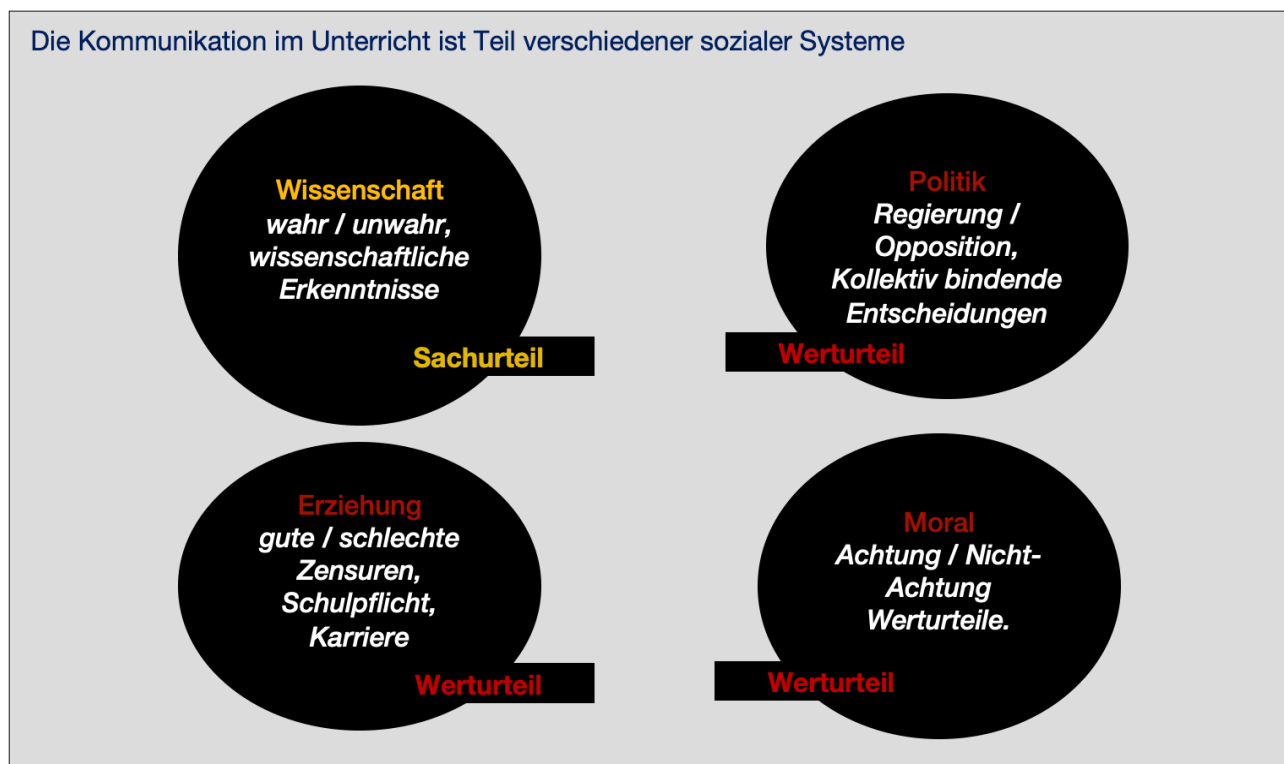


Abb. 9: Unterricht als kommunikativer Rahmen verschiedener sozialer Systeme (eigene Darstellung)

5.5 Exkurs: Ist ein ethisches Urteil ein Werturteil?

Der Philosophiedidaktiker Markus Tiedemann unterscheidet ethische Urteile von moralischen Geschmacksurteilen. Ethische Urteilsbildung bedeutet, dass ich im Rahmen eines moralisch problembehafteten Sachkomplexes wie der verbrauchenden Embryonenforschung „erkenne, unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden!“ (Tiedemann, 2016, S. 4). Bei einem ethischen Urteil handelt es sich folglich um ein Sachurteil, und nicht um ein Werturteil. Es geht bei einem ethischen Urteil als Sachurteil um „kategoriale Orientierung“ im folgenden Sinne: „Es macht einen Unterschied, ob wir eine konsequentialistische oder eine deontologische Perspektive einnehmen, ob wir Menschenrechte mit Personenwürde oder Gattungszugehörigkeit füllen, ob wir einen weichen oder einen harten Determinismus vertreten, ob wir Glück oder Freiheit zum höchsten Gut des Daseins erheben“ (S. 4). Im Gegensatz zu einem ethischen Urteil „Die Berufung auf ein christliches Verständnis von Würde und Person verbietet aus dieser Perspektive eine verbrauchende Embryonenforschung“ müsste ein moralisches Werturteil in etwa so formuliert sein: „Ein Embryo besitzt Würde und darf daher nicht für wissenschaftliche Zwecke instrumentalisiert werden.“ Werturteile sind nicht einfach Geschmacksurteile im Sinne Kants, da in ihnen Ansprüche formuliert werden, die über das subjektive Interesse in einer bestimmten Situation hinausgehen. Werturteile sollen einen auf Wertmaßstäbe ruhenden, normativ definierten Idealzustand (z. B. demokratische Partizipation aller Bürger_innen) als allgemein wünschenswertes Ziel einer Gemeinschaft oder Gesellschaft erreichbar machen bzw. diesen erhalten.

6 Ein fachdidaktischer Lösungsvorschlag: Kommunikation sichtbar machen

Wenn wir nun aus fachwissenschaftlicher Perspektive den Empfehlungen Schlieters und McCutcheons folgen und sowohl Wissenschaftler_innen als auch Lehrer_innen als *public intellectual* verstehen, dann tragen wir diesem die Aufgabe auf, (innerhalb des Unterrichts) auch an der Kommunikation des Politik-Systems teilzunehmen – und zwar mit den Codes und dem Programm ebendieses Systems: Wissenschaftler_innen wie auch Lehrpersonen kommunizieren ‚politisch‘ oder ‚moralisch‘ und werden damit zu einem politischen bzw. moralischen Akteur im oben dargelegten Sinne. Diese Unterscheidung und mit ihr die funktionale Trennung der in Rede stehenden Systeme ist im Übrigen die irreduzible Voraussetzung dafür, dass das Wissenschaftssystem seinen Code wahr / unwahr sowie sein Programm (Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit) überhaupt aufrechterhalten kann: Neutralität, Unparteilichkeit und politisches Engagement gehen nicht zugleich, denn ein gleichzeitiges Kommunizieren in zwei Systemen ist aufgrund der operationalen Geschlossenheit dieser Systeme ausgeschlossen.¹⁵

15 Auch wenn die kommunikativen Ereignisse zeitlich eng aufeinander folgen, geht dies mit einem Wechsel von Code und Medium einher.

Damit ist aber auch klar, dass sich Wissenschaftler_innen und Lehrpersonen nicht mehr des Codesystems wahr / unwahr bedienen, wenn sie ein Werturteil bilden. Analoges gilt für Schüler_innen.

Im Hinblick auf den Kontext Schule und Unterricht wäre demnach zu konstatieren: Solange sich Lehrperson und Lerngruppe auf der Ebene der Sachanalyse und des Sachurteils bewegen, müssen Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit Richtschnur der Unterrichtsplanung und des unterrichtlichen Kommunizierens sein. Zieldimension des Unterrichts kann ein Sachurteil (auch ein ethisches Urteil) sein. Im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung bedeutet dies, dass Schüler_innen „für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig“ werden und sich damit auch als „zuständig“ sehen können (Joller-Graf et al., 2014, S. 13). Wechseln beide eine Werturteilsebene, dann nehmen sie an einer anderen Kommunikation teil, die zwar Bestandteil des Unterrichts ist, sich jedoch von der wissenschaftlichen Kommunikation löst und auf einen auf Wertmaßstäben beruhenden, normativ definierten Idealzustand als allgemein wünschenswertem Ziel einer Gemeinschaft oder Gesellschaft zielt.

Sowohl im Hinblick auf eine mögliche Stundenphasierung als auch angesichts einer transparenten Lernprogression erscheint es sinnvoll, das Sachurteil als fachmethodisch kontrollierte, am Objekt orientierte und auf Unparteilichkeit ausgerichtete Urteilsbildung kognitiv *und* organisatorisch klar von dem Prozess der Werturteilsbildung zu trennen. Wenn das Erkenntnisinteresse, z. B. ein spezifisches Religionsverständnis wie bei McCutcheon, eine spezifische Zieldimension der Analyse vorgibt, dann ist der eingeschränkte Bezugsbereich der Sachurteilsbildung offenzulegen und im Sinne des Kontroversitätsgebots anderen Deutungen gegenüberzustellen. Wenn Sachurteile durch Erkenntnisinteressen im Sinne von Vor-Urteilen präformiert sind, dann muss dies erstens offengelegt werden und zweitens muss deutlich werden, dass es sich hierbei nur um *eine mögliche* Perspektive der Urteilsbildung handelt. Da Multiperspektivität nicht automatisch kontroverse Positionen umfassen muss, möchte ich vorschlagen, der Kontroversität den Begriff Pluralität an die Seite zu stellen. Ein „Pluralitätsgebot“ (Bleisch, 2015, S. 68–69) sollte dann aber nicht nur im Kontext der Analyse und Deutung innerreligiöser Diskurse Verwendung finden, sondern strukturanalog zum Kontroversitätsgebot (Beutelsbacher Konsens) auch auf der Ebene von Rekonstruktion und Dekonstruktion, sprich auf der Ebene der Sachurteilsbildung zur Anwendung kommen. Das in der Geschichts- und Politikdidaktik übliche unterrichtliche Verfahren, Werturteilsbildung eng an eine Sachurteilsbildung zu knüpfen, wäre dann aber kein Automatismus mehr, weil Kategorienfehler („In welchem System kommuniziere ich gerade?“) und kommunikative Vermischungen zu vermeiden wären („Soll ich bewerten, oder nur analysieren?“).

Es ist m. E. daher aus fachdidaktischer Sicht unumgänglich, die beiden Urteils- bzw. Kommunikationstypen strikt voneinander zu trennen und einen Wechsel zwischen den Urteilstypen auf der metakommunikativen Ebene zu explizieren und zu reflektieren. Geschult wird dabei auch der Kompetenzbereich des metakognitiven Wissens, der die Schüler_innen befähigt zu erkennen, „unter welchen Bedingungen welche Begriffe, Fakten und Theorien bzw. welche Vorgänge, Abläufe und Verfahren auf welche Art angewendet werden“ (Joller-Graf et al., 2014, S. 17–18)

Neben der deutlichen Trennung von Sach- und Werturteilen ist es vor allem eine berufsethische Perspektive, die Mäßigung und Maß beim Einsatz von Werturteilsbildungen verlangt. Wenn wir als höchstes Bildungsziel die Entwicklung der Schüler_innen zu einer mündigen Persönlichkeit ernst nehmen, sollten wir die Überlegungen Max Webers zur Rolle von Hochschullehrer_innen im Kopf behalten: „Der Professor, der sich zum Berater der Jugend berufen fühlt und ihr Vertrauen genießt, möge im persönlichen Verkehr von Mensch zu Mensch mit ihr seinen Mann stehen. Und fühlt er sich zum Eingreifen in die Kämpfe der Weltanschauungen und Parteimeinungen berufen, so möge er das draußen auf dem Markt des Lebens tun: in der Presse, in Versammlungen, in Vereinen, wo immer er will. Aber es ist doch etwas allzu bequem, seinen Bekennermut da zu zeigen, wo die Anwesenden und vielleicht Andersdenkenden zum Schweigen verurteilt sind“ (Weber, 1992, S. 102–103).

Als Lehrende sollten wir die Selbstbestimmung der Lernenden achten und ihnen primär das methodisch kontrollierte, an Re- und Dekonstruktion orientierte Denken und Arbeiten auf der Sachebene ermöglichen, um ihnen auf diese Weise die beste Grundlage für ein eigenständiges Werturteil zu geben. Als *scholars of religion*, egal ob in Wissenschaft oder Schule, müssen wir uns bewusst sein, dass wir, sobald wir den Boden des Sachurteils verlassen und Werturteile formulieren, nicht mehr als Wissenschaftler oder Fachlehrkräfte agieren, sondern zu politischen oder moralischen Akteuren werden.

Zusammenfassend lassen sich einige Aspekte noch einmal zusammenführen: Religiöse Selbstdarstellungen sind im epistemischen Status den Quellen des Geschichtsunterrichts gleichzusetzen und können daher als zeitgenössische Dokumente kulturkundlich untersucht werden. Ihre fachmethodisch kontrollierte Analyse und Kritik auf Sachurteilsebene verletzen weder die positive, noch die negative Religionsfreiheit. Ethische Urteile sind in ihrem Status nach ebenfalls Sachurteile. Werturteile entwerfen individuelle oder gesellschaftliche Zielvorstellungen bzw. fordern diese im Denken und Handeln der Schüler_innen ein. Sie sind deshalb

Teil der Kommunikation im Unterricht, weil sie durch bildungspolitisch-rechtliche Vorgaben (z. B. Schulgesetze, Curricula) eingefordert werden. Werturteile sind jedoch nicht Teil einer fachwissenschaftlich orientierten Kommunikation im Unterricht. Sie nutzen die Codes des Politik- oder des Moralsystems und sind daher Teil der moralischen oder politischen Kommunikation. Die Lehrpersonen müssen bedenken, dass sie mit der Bildung von Werturteilen zum politischen Akteur werden – und nur in diesem Kontext sind Werturteile über Selbstdarstellungen sinnvoll und gemäß des Erziehungsauftrages der Schule zum Teil auch nötig (Demokratiebildung). Aus fachdidaktischer Sicht ist das gängige Verfahren, an eine Sachurteilsbildung direkt einen Werturteilsbildungsprozess anzuschließen, kritisch zu hinterfragen. Eine wichtige Bedingung hierfür ist die organisatorisch, methodisch und didaktisch klare, kommunikative Trennung von Wissenschaftssystem und Politik- bzw. Moralsystem im Unterricht, was zusätzlich metakommunikative und metakognitive Kompetenzen der Schüler_innen fördern kann. Diese Bedingung gilt aber auch für Sachurteile – gerade dann, wenn sie durch spezifische Erkenntnisinteressen wie die marxistische Religionskritik perspektiviert sind.



Über den Autor

Markus Rassiller ist Assistenzdoktorand an der PH Fribourg und dort Mitglied der Forschungseinheit für Didaktik der Ethik und der Religionskunde. Promotionsvorhaben im Bereich Religionswissenschaft an der Universität Fribourg mit einer qualitativ-empirischen Studie zu Schülervorstellungen. Er arbeitet als Gymnasiallehrer und ist Ausbilder für das Fach Werte und Normen am Studienseminar Hannover I. markus.rassiller@edufr.ch

Literatur

- Bechert, H. (2013). *Der Buddhismus in Süd- und Südostasien: Geschichte und Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1976). Am 19. November 2021 bezogen von <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/>
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 63–71.
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In Ph. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 178–197). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Darm, R. (2020). Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte und Normen-Unterricht. *SCHULE inklusiv* 8, 41–44.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21*. Am 15. Oktober bezogen von https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Fauth, L. & Kahlcke, I. (2020). Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (1/2), 35–47.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hg.). (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.

- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Gerlitz, P.; Mantel, H.; Hall, S. G. & Crehan, J. (1983). Fasten/Fasttage. In G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie, Bd. 11: Familie - Futurologie* (S.41–59). Berlin: De Gruyter.
- Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.
- Joller-Graf, K.; Zutavern, K., M.; Tettenborn, A.; Ulrich U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Jeismann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen und Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S.213–220). Bern: hep.
- Klichspurger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (203–212). Bern: hep.
- Klieme, E. et. al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung*. München: W. Fink.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Einführung in die Systemtheorie*. Hg. von Dirk Baecker. 4. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Lincoln, B. (2005). Theses on Method. *Method & Theory in the Study of Religion* 17 (1), 8–10.
- McCutcheon, R. T. (2000). Critics not Caretakers: The Scholar of Religion as Public Intellectual. In T. Jensen & M. Rothstein (Hg.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives* (S. 167–181). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- McCutcheon, R. T. (2001). *Critics not Caretakers. Redescribing the Public Study of Religion*. Albany: State University of New York Press.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2016). A Matter of Perspective? *Method & Theory in the Study of Religion* 28 (4–5), 317–336.
- Müller, H.-J. (2020). Urteilen im Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme einer schwierigen Operation und Ansätze einer pragmatischen Umgangsweise. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (1/2), 48–63.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen. Am 9. Mai 2021 bezogen von https://nibis.de/uploads/2bbs-schorr/wn_go_kc_druck_2018.pdf
- Pandel, H.-J. (2012). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Pönicke, J.; Albacht, B. & Leplow, B. (2005). Kognitive Veränderungen beim Fasten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 34 (2), 86–94.
- Schlieter, J. (2001). *Buddhismus zur Einführung*. 2., verb. Aufl.. Hamburg: Junius.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 225–238). Berlin: De Gruyter.
- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 198–212.
- Steinvorth, U. (1978). Wertefreiheit der Wissenschaften bei Marx, Weber und Adorno: Ein Nachtrag zum Methodenstreit zwischen Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus. *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie / Journal for General Philosophy of Science* 9 (2), 293–306.
- Strehle, S. (2019). Karl Marx: Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (1844). In Ch. Gärtner & G. Pickel (Hg.), *Schlüsselwerke der Religionssoziologie* (S. 45–55). Wiesbaden: Springer.
- Schultz, U. (Hg.) (1993). *Speisen, Schlemmen, Fasten: Eine Kulturgeschichte des Essens*. Frankfurt am Main: Insel.
- Tiedemann, M. (2016). Vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung. Angebot und Leistung des Philosophie- und Ethikunterrichts. In *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Am 19. November 2021 bezogen von <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/tiedemann-ethische-urteilsbildung/>
- Weber, M. (1992). Wissenschaft als Beruf. In *Max Weber Gesamtausgabe*. Hg. von Horst Baier et. al., Band 17. Abteilung I: Schriften und Reden. Tübingen: J.C.B. Mohr, 71–111.