



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

---

Bänziger, M. (2022). „Dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen“. Rezeption der narrativen Vermittlung von Religion in der Primarschule. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 149-158.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.114>

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>



© Maria Bänziger, 2022

# „Dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen“ Rezeption der narrativen Vermittlung von Religion in der Primarschule

Maria Bänziger

**Dieser Beitrag basiert auf Interviews, die mit Schüler\_innen der dritten Primarschulklasse im Rahmen einer laufenden Dissertation über den obligatorischen, staatlich verantworteten Unterricht zum Thema Religion geführt wurden. Das Ziel der Interviews ist die Erforschung der Rezeption der schulischen Thematisierung von Religion durch die Schüler\_innen. Es werden Ergebnisse vorgestellt, die sich auf eine Unterrichtsreihe beziehen, die dem verbreiteten „narrativen Vermittlungstypus“ (Frank, 2010) zugeordnet werden kann. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Schüler\_innen die Fähigkeiten erworben haben, über eine religiöse Geschichte zu staunen, sie nachzuerzählen, den Protagonisten der Geschichte als Vorbild zu identifizieren und theologische Fragen zu stellen. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird auf die Frage eingegangen, inwiefern diese Lerneffekte den im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen entsprechen und ob sie in einem religionskundlichen Unterricht anzustreben sind.**

This paper is based on interviews conducted with third grade primary school students as part of an ongoing doctoral dissertation on the compulsory, state-mandated instruction on the topic of religion. The aim of the interviews is to explore the students' reception of the discussion of religion in school. Results are presented that refer to a series of lessons that can be assigned to the widespread narrative instruction type (*narrativer Vermittlungstypus*, Frank, 2010). The analysis of the interviews reveals that the students acquired the skills of wondering about a religious story, retelling it, identifying the protagonist of the story as a role model and asking theological questions. Based on these results, the question is addressed to what extent these learning effects correspond to the competencies formulated in the Lehrplan 21 and whether they should be aimed for in the study-of-religions-based teaching.

Cette contribution est basée sur des entretiens avec des élèves de la troisième classe de l'échelon primaire, effectués dans le cadre d'un travail de promotion encore en cours. L'objet des entretiens était l'enseignement au sujet de la religion obligatoire et placé sous la responsabilité de l'État. Le but était d'étudier la réception par les élèves de la discussion scolaire de religion. Sont présentés les résultats concernant une série d'enseignements, qui peut être associée au type répandu de transmission narratif (*narrativer Vermittlungstypus*, Frank, 2010). L'évaluation des entretiens démontre que les élèves ont acquis les capacités d'être étonnés par une histoire religieuse, d'en faire un compte rendu, d'identifier son protagoniste comme exemplaire et de poser des questions théologiques. Appuyé sur ces résultats, on aborde la question de savoir dans quelle mesure ces effets correspondent aux compétences formulées dans le Lehrplan 21 et s'ils sont souhaitables dans un enseignement des sciences des religions.

## 1 Einleitung

Meine religionswissenschaftliche Dissertation mit dem Arbeitstitel „Rezeption der schulischen Thematisierung von Religion in der Primarschule“ beschäftigt sich mit staatlich verantwortetem, obligatorischem Unterricht zum Thema Religion in einer pluralisierten und säkularisierten Gesellschaft. In der deutschsprachigen Schweiz ist ein solcher Unterricht, der Religion thematisiert, durch den Lehrplan 21 für alle Schüler\_innen der Volksschule verbindlich vorgegeben. Gemäss Lehrplan 21 und im Einklang mit der Schweizerischen Bundesverfassung<sup>1</sup> soll diese Beschäftigung mit Religion ein „Unterricht über Religion, nicht Unterweisung in einer Religion“ sein, der das Ziel verfolgt, „Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2016).

<sup>1</sup> Vgl. Art. 15 Abs. 4 BV: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen“.

In der Schweiz und in anderen europäischen Ländern wird die Konzeption eines nicht-religiösen Unterrichts zum Thema Religion seit einigen Jahren diskutiert (vgl. z. B. Jensen, 2008; Franken & Loobuyck, 2011; Schmid, 2011; Kenngott & Kuld, 2012; Helbling, Kropač, Jakobs & Leimgruber, 2013; Kenngott, Englert & Knauth, 2015; Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Die Autor\_innen sind sich darin einig, dass nicht-religiöser Unterricht von religiösem Unterricht unterschieden werden muss, jedoch gehen die Meinungen darüber auseinander, wie der nicht-religiöse Unterricht zum Thema Religion konzipiert sein soll.

Meine laufende empirische Forschung möchte zu dieser Diskussion beitragen, indem die Perspektive der Schüler\_innen und somit die Rezeptionsseite der schulischen Thematisierung von Religion ins Zentrum gestellt wird. Die Dissertation beschäftigt sich dementsprechend mit der Frage, was die Primarschüler\_innen durch die Auseinandersetzung mit dem obligatorischen Unterricht zum Thema Religion lernen und auf welche Art und Weise sie durch die Teilnahme am schulischen Unterricht an Religion partizipieren. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, von welchen Faktoren der Lernzuwachs der Schüler\_innen sowie ihre Partizipation an Religion abhängig sind.

In diesem Artikel stelle ich erste Ergebnisse aus meiner laufenden Dissertation vor. Sie beziehen sich auf die Rezeption einer Unterrichtsreihe in einer dritten Klasse zum Thema „Arche Noah“, die dem „narrativen Vermittlungstypus“ (Frank, 2010) zugeordnet werden kann. Diese Ergebnisse, die ich aus der Analyse von sechs Interviews mit Schüler\_innen gewonnen habe, werde ich zudem mit den im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen vergleichen. Abschliessend formuliere ich eine Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen, indem Gegenstand und Handlungsaspekt von Kompetenzen auseinandergelassen werden.

Die normative Frage, welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im obligatorischen Unterricht zum Thema Religion angestrebt werden sollen, kann die Analyse der Interviews nicht beantworten. Die Analyseergebnisse liefern aber eine Grundlage für die fachdidaktische Diskussion: Es wird aufgezeigt, welche Lerneffekte durch die narrative Vermittlung von Religion im schulischen Unterricht entsprechend den Aussagen der Schüler\_innen erreicht werden und welcher Art von Partizipation an Religion dies entspricht.

## 2 Forschungsstand

Zum staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion liegen verschiedene empirische religionswissenschaftliche Studien vor: Beispielsweise hat Alberts (2007) englische und schwedische Konzepte des integrativen Religionsunterrichts analysiert. Frank (2010) hat konfessionellen und nicht-konfessionellen schulischen Religionsunterricht in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Asbrand (2010) hat den interreligiösen Hamburger „Religionsunterricht für alle“ mithilfe teilnehmender Beobachtung erforscht. Jödicke und Rota (2012) haben Leitfadeninterviews mit Verantwortlichen der Erziehungsdepartemente, Vertreter\_innen der Religionsgemeinschaften und mit einzelnen Lehrpersonen in verschiedenen Schweizer Kantonen durchgeführt, Rota und Bleisch Bouzar (2015) haben Lehrpläne und Lehrmittel analysiert und qualitative Interviews mit Fachdidaktiker\_innen geführt. Diese Studien sind für meine Forschung als theoretischer Hintergrund interessant, sie geben aber keine Auskunft darüber, wie sich die Schüler\_innen mit der schulischen Thematisierung von Religion auseinandersetzen.

Die Perspektive von Primarschüler\_innen auf den staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion wurde bisher kaum erforscht. Eine Ausnahme bildet die Evaluation der Einführungsphase des Faches „Religion und Kultur“ im Auftrag der Zürcher Bildungsdirektion von Landert, Brägger und Frank (2012). Im qualitativen Teil dieser Untersuchung wurden auch Interviews mit Sekundar- und Primarschüler\_innen geführt. Diese Daten wurden im Rahmen der Evaluation unter anderem danach ausgewertet, welche Lerneffekte sich auf Seiten der Lernenden nach dem Besuch von verschiedenen Typen von Unterricht zum Thema Religion feststellen lassen. Besonders interessant für meine Forschung ist die Feststellung, dass sich Schüler\_innen der Sekundarstufe vom Unterrichtsinhalt distanzieren, wenn dieser religiös vermittelt wird, während Primarschüler\_innen die Unterrichtsinhalte so übernehmen, wie sie vermittelt werden. Die Untersuchung der Lernseite konnte aber im Rahmen der Evaluation nicht im Sinne der *grounded theory* theoretisch gesättigt analysiert werden (vgl. Frank, 2015, S. 51). Bezüglich der Auseinandersetzung von Primarschüler\_innen mit der schulischen Thematisierung von Religion besteht also noch Forschungsbedarf.

Für mein Forschungsvorhaben ist die Studie von Frank (2010) relevant, die auf Unterrichtsbeobachtungen beruht. Frank hat in ihrer empirischen Untersuchung religionssoziologische Grundlagenforschung bezüglich des Unterrichts zum Thema Religion betrieben und herausgearbeitet, dass der Gegenstand Religion im schulischen Unterricht unterschiedlich gerahmt werden kann. Durch die Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung konnte

Frank zusammengefasst vier Vermittlungstypen von Religion bestimmen: den narrativen, den dogmatischen, den lebensweltlichen und den religionskundlichen Typus. Auf diese Vermittlungstypen greife ich bei der Erforschung der Rezeption der schulischen Vermittlung von Religion zurück, da ich davon ausgehe, dass die Rezeption des Unterrichts zum Thema Religion unter anderem mit dem Vermittlungstypus zusammenhängt.

### 3 Methode

Die aktuelle Kindheitsforschung geht davon aus, dass Kinder eigenständige Akteur\_innen sind, die ihre eigene Lebenswelt konstruieren (vgl. Hartnack, 2019). Bei der Erforschung der Perspektive von Primarschüler\_innen arbeite ich dementsprechend mit Methoden, die zur Rekonstruktion der Ausdrucksformen von Kindern geeignet sind.

Mithilfe von Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und insbesondere der *grounded theory* (vgl. Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) untersuche ich, was die Primarschüler\_innen durch den schulischen Unterricht zum Thema Religion lernen. Dazu führe ich problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel, 2000) mit Schüler\_innen, die einen solchen Unterricht besucht haben und rekonstruiere in der Analyse der Interviews ihre darauf bezogenen Weltdeutungen.

Studien zu Methoden der Kindheitsforschung (vgl. Hartnack, 2019; Heinzl, 2012) und insbesondere zu qualitativen Interviews mit Kindern (vgl. Trautmann, 2012; Vogl, 2015) liefern wichtige Überlegungen, die bei der Untersuchung der kindlichen Perspektive und konkret bei der Erhebung und Auswertung von Interviews mit Kindern berücksichtigt werden sollten. Beispielsweise muss bei Interviews mit Kindern besonders darauf geachtet werden, dass eine Interviewsituation geschaffen wird, die nicht durch ein Machtverhältnis aufgrund der Generationendifferenz von erwachsenem Forschenden und befragtem Kind geprägt ist, damit eine offene Kommunikation ermöglicht wird.

Das Vorgehen bei der Datenerhebung gestaltete ich folgendermassen: Im Anschluss an die Beobachtung und Protokollierung des religionsbezogenen Unterrichts in der Schulklasse führte ich mit einzelnen Schüler\_innen der Klasse Interviews. In den Interviews erfragte ich, was sie über den schulischen Unterricht zum Thema Religion erzählen könnten. Dabei gab ich leitfadengestützte Erzählimpulse: Ich fragte, was ihnen am Unterricht zum Thema Religion besonders gefalle und was sie in diesem Unterricht machten. Durch Anschlussfragen zu den von den Schüler\_innen angesprochenen Themen wurden die Antworten weiter exploriert. Falls die Schüler\_innen neben dem schulischen Unterricht zum Thema Religion einen ausserschulischen konfessionellen Unterricht besuchten, fragte ich, was ihnen am konfessionellen Unterricht gefalle, was sie in diesem Unterricht machten und erfragte ausserdem die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den beiden Arten von Unterricht. Im Anschluss an die Interviews verfasste ich jeweils Postskripte.

Entsprechend dem Forschungsverfahren der *grounded theory* forsche ich im Wechselspiel von Datenerhebung und Analyse mit dem Ziel der Theoriebildung. Wenn die Auswertung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr liefert, ist der Forschungsprozess abgeschlossen, die Theorie gilt dann als gesättigt. Die Auswahl der ersten zu erhebenden Datenquellen ist zu Beginn des Forschungsprozesses durch Offenheit geprägt: Ich habe diejenigen Fälle ausgewählt, die „die grösste Chance bieten, die relevantesten Daten über das untersuchte Phänomen zu gewinnen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 153). Für mich bedeutete das, dass ich einen im Vorhinein nicht weiter bestimmten Unterricht zum Thema Religion in der Primarschule beobachtete und Schüler\_innen für Interviews nach Kriterien auswählte, die mir relevant schienen. So wählte ich beispielsweise Schüler\_innen mit verschiedener religiöser Sozialisation aus, da ich davon ausging, dass unterschiedliches Vorwissen der Lernenden die Rezeption beeinflusst.

Bei der Datenauswertung wende ich das Kodiervorgehen (offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren) von Strauss und Corbin (1996) an: In einem ersten Schritt werden die Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle offen kodiert. Dabei wird das Material ausführlich analysiert: Es werden Fragen an das Material gestellt und Vergleiche gemacht, um erste Konzepte zu entwickeln. Die Konzepte werden dann zu Kategorien gruppiert und somit abstrahiert. Im nächsten Schritt, dem axialen Kodieren, werden die Daten „auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss & Corbin 1996, S. 75), indem nach Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen gefragt wird. Beim axialen Kodieren stellen sich durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material zentrale Kategorien heraus; das Kodieren dreht sich um die „Achse“ einer solchen Kernkategorie. Erst durch die fortschreitende Analyse der Daten, wenn also klarer wird, welche Kategorien theoretisch relevant sind, können die nächsten zu erhebenden Daten auf Grundlage der sich entwickelnden theoretischen Basis bestimmt werden (theoretisches Sampling).

Für die vorliegende Analyse der Lerneffekte durch die narrative Vermittlung von Religion habe ich die Aussagen der Schüler\_innen offen und axial kodiert. Zur Entwicklung eines umfassenden Modells der Rezeption des schulischen Unterrichts zum Thema Religion werde ich in meiner Dissertation entsprechend den Prinzipien des theoretischen Samplings und der Maxime der grösstmöglichen Varianz der Fälle weitere Typen von Unterricht besuchen und Schüler\_innen dazu interviewen, um im dritten Kodierschritt, dem selektiven Kodieren, die erarbeiteten Kategorien zu einer *grounded theory* zu integrieren.

## 4 Beobachteter Unterricht zum Thema Religion

### 4.1 Beschreibung der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik (RKE)“ wurde in einer Zürcher Gemeinde anfangs der dritten Primarschulklasse durchgeführt. Sie erstreckte sich über vier Wochen. Jeweils freitags von zehn bis elf Uhr stand „Religion“ auf dem Tagesplan, der vorne an der Tafel sichtbar war.

In der ersten Lektion repetiert die Klassenlehrerin Frau Gabriel<sup>2</sup> mit der Klasse, was „RKE“ bedeutet und möchte von den Schüler\_innen wissen, welche „fünf Weltreligionen“ und welche „Bräuche“ sie kennen. Anschliessend steigt sie ins neue Thema ein, indem sie ein Bild der Arche Noah aus dem Lehrmittel „Blickpunkt 1“ des Zürcher Lehrmittelverlags (Pfeiffer & Schmid, 2012) zeigt. Die Schüler\_innen erhalten dann die Aufgabe, in Zweiergruppen die Tiere zu benennen, die sie auf dem Bild sehen. In der zweiten Lektion zeigt die Lehrperson wiederum ein Bild der Arche Noah und fordert die Schüler\_innen dazu auf, ihr Vorwissen zur Geschichte zu äussern, und sammelt die genannten Begriffe auf der Wandtafel. Einige Schüler\_innen melden sich und nennen die Arche, die Sintflut, Noah und die Taube. Frau Gabriel erzählt anschliessend eine Kurzfassung der biblischen Geschichte. In der dritten Lektion erhalten die Schüler\_innen in Kleingruppen den Auftrag, mithilfe von verschiedenen Bildern die Geschichte nachzuerzählen. Anschliessend malen sie an einem Bild der Arche Noah. In der vierten Lektion informiert die Lehrerin die Schüler\_innen, dass die Geschichte in drei verschiedenen Religionen vorkomme. In Gruppen sollen die Schüler\_innen drei unterschiedliche Bilder der Arche Noah der jüdischen, christlichen und muslimischen Tradition zuordnen. Anschliessend kleben die Schüler\_innen die Bilder auf ein Blatt und schreiben zu jedem Bild einen Text aus dem Lehrmittel ab.

### 4.2 Einordnung als narrative Religionsvermittlung

Diese Unterrichtsreihe kann dem Typus der narrativen Religionsvermittlung zugeordnet werden, den Frank (2010; 2015) herausgearbeitet hat. Der narrative Typus hat einen religiösen Gegenstand zum Inhalt, eine Rahmung des religiösen Gegenstands fehlt aber: Die Lehrperson erzählt beispielweise eine religiöse Geschichte oder zeigt einen Film mit einem religiösen Ritual und bearbeitet diese Themen nicht weiter, sondern lässt die Geschichten oder die Rituale lediglich nacherzählen, malen oder nachspielen. In der vierten Unterrichtslektion nimmt die Lehrperson eine religionskundliche Rahmung der Geschichte vor, indem sie die Geschichte verschiedenen religiösen Traditionen in Verbindung bringt. Die Analyse der Interviews mit den Schüler\_innen zeigt aber, dass diese nachträgliche religionskundliche Rahmung durch die narrative Vermittlung überlagert wird.

Gemäss Frank (2015, S. 50) steht bei der narrativen Vermittlung, die im früheren Zürcher Fach „Biblische Geschichte“ üblich war, die Überzeugung im Hintergrund, dass die religiösen Geschichten „von selbst“ ihre Wirkung entfalten. Oder wie es Noémi, eine von mir interviewte Schülerin, ausdrückt: „Dort tust du so durch die Geschichten durch ein bisschen lernen“.<sup>3</sup>

Ich gehe davon aus, dass die narrative Vermittlung von Religion im obligatorischen, staatlich verantworteten Unterricht, der dem Lehrplan 21 folgt, auf der Primarstufe durchaus verbreitet ist. Dafür spricht, dass zur Verfügung stehende Lehrmittel oft eine narrative Vermittlung vorschlagen.<sup>4</sup>

2 Die Namen der Lehrerin sowie der Schüler\_innen in diesem Artikel sind Pseudonyme.

3 Die Aussagen der Schüler\_innen wurden für die erleichterte Lesbarkeit des Textes auf Schriftdeutsch übersetzt.

4 Das Lehrmittel „HimmelsZeichen“ des Berner Schulverlags beispielsweise baut auf Geschichten aus den Religionen auf, was durch die Autor\_innen damit begründet wird, dass sie es selbst als Kinder genossen, im Fach „Biblische Geschichte“ in die Erzählungen einzutauchen und diese eine nachhaltige Wirkung auf sie hatten (vgl. Gattiker, Grädel, Kiener & Mühlethaler, 2009, S. 2).

## 5 Rezeption durch die Schüler\_innen

Die Analyse der sechs Interviews hat ergeben, dass einige Aspekte des Themas „Arche Noah“ von den Lernenden relativ einheitlich rezipiert wurden. Jedoch zeigten sich auch deutliche Unterschiede in der Rezeption der verschiedenen Schüler\_innen. Die Unterschiede in der Rezeption können auf die religiöse oder nicht-religiöse Sozialisation der Schüler\_innen zurückgeführt werden.

### 5.1 Einheitliche Rezeption

Alle interviewten Schüler\_innen berichten, dass ihnen die Beschäftigung mit der Arche Noah gefällt, sie finden die Geschichte „cool“ und „spannend“. Weiter betonen die Schüler\_innen die Dualität von Gut und Böse:

Und, ähm, aber cool habe ich es schon gefunden mit der Sintflut. Dass, ähm, dass die bösen Menschen jetzt mal weg sind. In dieser Geschichte. Und dass Noah überlebt hat mit seiner Familie. Das habe ich eigentlich auch noch mega cool gefunden.

Die Schüler\_innen identifizieren zudem Noah als Vorbild; er sei „ein Lieber“ und „ein guter Mensch“. Das gewaltige Naturphänomen der Sintflut hinterlässt einen bleibenden Eindruck bei den Schüler\_innen. Selbst bei denjenigen Schüler\_innen, die Schwierigkeiten haben, die Geschichte ausführlich wiederzugeben. So antwortet Agan auf die Frage, was ihm besonders am Unterricht im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik“ gefalle: „Also mir gefällt beim Religion [sic] Kultur das mit der Arche Noah. Weil es so gespannt ist für mich. Ja“. Auf die Nachfrage, was so spannend daran sei, antwortet er: „Wenn, ähm, so zum Beispiel der Regen- so Sturm kommt oder so etwas“. Und wieso findet er das spannend? „Ähm, äh, ich weiss es eigentlich auch nicht. Es ist einfach so cool zu hören“. Ein anderes Element, das von mehreren Schüler\_innen erwähnt wurde, ist die Taube. Dabei scheint vor allem die Dramaturgie des Aussendens der Taube, ihres Wiederkehrens mit einem Olivenzweig und ihr Wegbleiben nach einer weiteren Aussendung zu faszinieren. Julian, dessen Erstsprache Französisch ist, führt dazu aus:

Ähm, dann kam die Tau- s- die Taube und die, ähm, nahm Josef, ähm, w-, ähm, flogte nach oben, kam wieder zurück. Nächste Tag machte das gleiche. Kommt er wieder zurück. Und dann werfte er wieder zurück und kam nicht mehr. Das heisst, es hat Land, und dann ist er am Berg gestockt geblieben.

Noémi formuliert anhand der Taube ein Argument in Bezug auf die Faktizität der Geschichte von der Arche Noah: „[...] zum Beispiel, wenn jetzt jemand sagt 'Nein, die Taube ist NICHT dabei gewesen'. Aber die Taube ist- ha- ganz sicher dabei gewesen. Wegen dem, ähm, Olivenzweig“. Die Interviewerin fragt nach: „Wie meinst du jetzt das? Mit dem Olivenzweig?“. „Also, sie hat einen Olivenzweig- hat sie abgebrochen. Und hat ihn nachher dem Noah zurückgebracht. Und deswegen tut man manchmal auch Olivenzweige an den Taufen bringen“.

Auf die Frage nach der Faktizität der Geschichte wollte die Lehrperson nicht eingehen. Bei der Einführung der Geschichte von der Arche Noah in der zweiten Unterrichtslektion meldete sich ein Junge mit der Frage: „Ist diese Geschichte echt?“. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass das Unterrichtssetting nicht auf Fragen der Schüler\_innen ausgerichtet war. Die Lehrerin antwortete ohne zu zögern: „Das spielt im Moment überhaupt keine Rolle.“ Die Faktizität der Geschichte wird von den Schüler\_innen in den Interviews entsprechend auch nicht in Zweifel gezogen. Agan äussert in diesem Zusammenhang sogar: „Geschichten sind immer wahr“.

Einheitlich rezipiert werden von den Schüler\_innen also die klare Trennung von Gut und Böse, die damit zusammenhängende Identifikation mit Noah sowie die Naturgewalt und die Dramaturgie der Geschichte. Auch dass die Geschichte für die Schüler\_innen so überzeugend ist, dass sie die Faktizität nicht in Frage stellen, ist auffällig. Die interviewten Schüler\_innen äussern sich in keiner Weise kritisch oder ablehnend gegenüber der Geschichte. Auch sonstige Distanzierungen vom Unterrichtsinhalt fanden nicht statt.

### 5.2 Unterschiede in der Rezeption

Die in der Analyse festgestellten Unterschiede in der Rezeption des narrativen Unterrichts sind insbesondere von der familiären oder kirchlichen Sozialisation der Schüler\_innen abhängig. Schüler\_innen ohne christliche Sozialisation können die Geschichte lediglich bruchstückhaft nacherzählen. Das hängt wohl auch mit der didaktischen Strukturierung der Unterrichtsreihe zusammen, die stark auf dem Vorwissen der Schüler\_innen aufbaut. Die Lernenden wurden zu Beginn gefragt, was sie bereits über die Geschichte wissen. Einige Schüler\_innen nannten verschiedene Begriffe, die für die Erzählung zentral sind: die Arche, die Sintflut, Noah und die Taube.

Die bereits mit der Geschichte vertrauten Schüler\_innen hatten so die Möglichkeit, ihr Vorwissen zu aktivieren und den Unterrichtsinhalt auf bereits Bekanntes aufzubauen. Diejenigen Schüler\_innen, die die Geschichte noch nie gehört hatten, konnten jedoch nicht an Vorwissen anknüpfen. Dementsprechend gelang die Nacherzählung der Geschichte gut, wenn sie den Schüler\_innen bereits bekannt war. Dies war bei den befragten Schüler\_innen nur der Fall, wenn sie familiär oder im konfessionellen Unterricht christlich sozialisiert waren. Schüler\_innen ohne christliche Sozialisation fiel die Nacherzählung der Geschichte schwerer. Liam ist konfessionslos und kannte die Geschichte von der Arche Noah vor ihrer Behandlung im Unterricht noch nicht. Seit der Unterrichtseinheit zur Arche Noah weiss Liam, dass sein Spielzeug-Schiff mit den vielen Tieren die Arche Noah darstellt. Bisher hat er nach eigener Aussage einfach mit einem Schiff mit Tieren gespielt. Auf die Frage, was ihm am Unterricht zum Thema Religion gefalle, äussert Liam: „Was mir gefällt, ist, ähm, die Geschichte von Noah und am Bild von Noahs Schiff malen. Und- ja, ähm, neue Sachen lernen“. Auf die Nachfrage, was er gelernt habe von der Geschichte, sagt er zögerlich: „Ähm, (.) dass er ein Lieber ist. Und (.) Tiere beschützt. Ähm, und ein Schiff hat“. Von einem Gott erzählt Liam erst auf Nachfrage der Interviewerin. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass für ihn die Rede von einem Gott nicht selbstverständlich ist. Der Input der Interviewerin, die nach der Rolle eines Gottes in der Geschichte fragt, regt Liam dazu an, die biblische Geschichte ausführlicher zu erzählen:

Ah, ja. Der Gott hat gesagt, ähm, gesagt, es gibt eine Sintflut. Dann hat Noah alle gewarnt und dann hat er, äh, hat er gesagt, der Gott, er solle eine Arche bauen. Dann hat er eine Arche gebaut. Nach der Sintflut hat der Gott (.) hat der Gott, ähm, ein Zeichen gegeben, den Regenbogen, dass es nie mehr auf der Welt eine Sintflut geben wird.

Man beachte, dass Liam einerseits den bestimmten Artikel vor „Gott“ setzt, was christlich sozialisierte Schüler\_innen und Erwachsene in der Alltagssprache gewöhnlich nicht machen, und andererseits vor jeder Beschreibung einer Tätigkeit des Gottes stockt. Liam ist es offensichtlich nicht vertraut, einen Gott als handelndes Subjekt zu setzen. Ganz im Gegensatz dazu scheint für Lena, die in ihrer Freizeit den reformierten Religionsunterricht besucht, die Rede von einem Gott eine gewisse Selbstverständlichkeit darzustellen. Die Geschichte von der Arche Noah regt sie dazu an, eine theologische Frage zu stellen: Sie findet es seltsam, dass „Gott“ zu Noah spricht: „Das habe ich irgendwie ein bisschen komisch gefunden, weil mit Gott tut man ja nicht- nicht gerade so direkt zusammen sprechen, also reden“.

Bei denjenigen Schüler\_innen, die einen konfessionellen Unterricht besuchen, fällt zudem auf, dass sie sich bereitwillig auf den narrativen Unterricht zur Arche Noah einlassen und ihn kaum vom konfessionellen Religionsunterricht unterscheiden können. Noémi erzählt spontan, dass „Religionen, Kulturen, Ethik“ ihr Lieblingsfach sei. Dies erklärt sie folgendermassen:

Irgendwie, so- also dort musst du nicht so rechnen. Und dort gibt es eben so Geschichten. Und dann kann man dort durch die Geschichten hindurch- kann man dann dort so ein bisschen Sachen lernen. Und irgendwie sonst, ähm, muss man so rechnen und so. Und irgendwie- dort tust du so durch die Geschichte durch ein bisschen lernen.

Auf die Nachfrage, was man zum Beispiel aus Geschichten lerne, antwortet sie:

Zum Beispiel, ich glaube vorher bei der Arche Noah, dort hat man so ein bisschen leicht mit einem Thema angefangen und nachher ist man so richtig vertieft in die Geschichte, so ein bisschen drin gewesen. Als erstes hat man da so die Bilder angeschaut und nachher hat man dann so angefangen zu lernen.

Noémi ist bereit, sich in die biblische Geschichte zu vertiefen. Sie kann nicht erklären, was sie konkret aus der Beschäftigung mit der Geschichte lernt. Das Vertiefen selbst ist das Ziel des Lernens. Sie kennt die Geschichte von der Arche Noah schon von zu Hause und aus dem katholischen Religionsunterricht: „Und das ist aber noch im zweiten Unti [Religionsunterricht] gewesen. Und jetzt- jetzt kenne ich sie einfach dann noch besser“. Noémi kann also im schulischen Unterricht zur Arche Noah nahtlos daran anschliessen, was sie zu Hause und im katholischen Religionsunterricht über die Arche Noah gelernt hat. Sie hat durch den schulischen Unterricht zu demselben Thema keine neuen Einsichten gewonnen. Auch Lena, die den reformierten Religionsunterricht besucht, sieht Parallelen zwischen dem konfessionellen und dem schulischen Unterricht zum Thema Religion. Auf die Frage der Interviewerin, ob der konfessionelle Religionsunterricht ein bisschen ähnlich wie der Unterricht in der Schule sei, antwortet sie: „An einigen Tagen ist es ein bisschen ähnlich, aber an einigen Tagen ist es auch mega anders“. Die Interviewerin will wissen, was anders ist. „Also wir tun halt nicht so über andere Christentüm- also, nicht über andere (.) // Interviewerin: Religionen? // Religionen reden“. Lena definiert den narrativen Unterricht zum Thema Religion als dem konfessionellen Unterricht ähnlich. Eine Unterrichtsreihe, in der Judentum, Christentum und Islam verglichen wurde, kann sie hingegen gut vom konfessionellen Religionsunterricht abgrenzen.

Die Unterschiede in der Rezeption der narrativen Religionsvermittlung zeigen sich also vor allem darin, dass es den nicht christlich sozialisierten Schüler\_innen schwerer fällt, sich auf die die Geschichte der Arche Noah einzulassen und sie nachzuerzählen als christlich sozialisierten Schüler\_innen. Ausserdem können Schüler\_innen, die in ihrer Freizeit einen konfessionellen Unterricht besuchen, diesen kaum vom narrativen Religionsunterricht in der Schule unterscheiden.

## 6 Bezüge zum Lehrplan 21

Anders als in meiner Dissertation möchte ich in diesem Aufsatz der Frage nachgehen, welche Inhalte und Handlungsaspekte, die von den interviewten Schüler\_innen genannt wurden, auch in den Vorgaben des Lehrplans 21 erwähnt sind.

Im Lehrplan 21 ist das Thema Religion hauptsächlich im Kompetenzbereich „Religionen und Weltansichten begegnen“ als Teil des Fachbereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ zu finden. Die Aussagen der von mir interviewten Schüler\_innen lassen sich mit zwei im Lehrplan formulierten Kompetenzen abgleichen, die für die 3. Klasse relevant sind: Einerseits sollen die Lernenden religiöse Spuren im Alltag erkennen können: „Die Schüler\_innen können in Bildern religiöse Gestalten und Motive identifizieren und beschreiben (z. B. Barmherziger Samariter, Arche Noah, Leben Jesu)“ (D-EDK, 2016). Das Beispiel von Liam, der nach der Unterrichtsreihe weiss, dass sein Spielzeug-Schiff mit den Tieren die Arche Noah darstellt, zeigt eindrücklich, dass diese Kompetenz von ihm erworben wurde. Dies scheint jedoch seine eigene Transferleistung zu sein, da die Lehrperson dieses Lernen nicht angeleitet hat, indem sie zum Beispiel Spielzeug im Unterricht thematisiert hätte. Andererseits gibt der Lehrplan 21 für die Kompetenz „können Inhalt, Sprachform und Gebrauch religiöser Texte erläutern“ folgende Kompetenzstufe vor, die in der beobachteten Unterrichtsreihe bearbeitet wurde: „Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen (NMG.12.2.a)“ (D-EDK, 2016). Diese Kompetenzstufe wurde von den Schüler\_innen in unterschiedlicher Qualität erreicht.

Der Fachbereichslehrplan NMG des Lehrplans 21 stellt ausserdem vier Handlungsaspekte – „Die Welt wahrnehmen“, „Sich die Welt erschliessen“, „Sich in der Welt orientieren“, „In der Welt handeln“ – als für den Lernprozess grundlegend voraus und listet verschiedene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auf, die Ausformulierungen für die vier Handlungsaspekte darstellen (D-EDK, 2016). Dem Handlungsaspekt „Sich in der Welt orientieren“ kann die Kompetenz der Schüler\_innen, sich an der religiösen Geschichte zu „orientieren“, zugeordnet werden, da sie Noah als Vorbild identifizieren. In Bezug auf den Handlungsaspekt „Die Welt wahrnehmen“ können die Interviews dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler\_innen über die Geschichte „staunen“ und sie „auf sich wirken lassen“.

Einige von den interviewten Schüler\_innen geäusserten Inhalte und Handlungsaspekte entsprechen also Kompetenzen, die durch den Lehrplan 21 angestrebt werden. Der beobachtete Unterricht scheint diese Kompetenzen erfolgreich gefördert zu haben.

## 7 Religiöse und religionskundliche Kompetenzen

Die Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen ist grundlegend, um entscheiden zu können, welche Kompetenzen in einem staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht angestrebt werden sollen. In diesem Kapitel führe ich eine Unterscheidung von religiösen und religionskundlichen Kompetenzen ein und kläre anschliessend, welche der von den Schüler\_innen im untersuchten narrativen Unterricht zum Thema „Arche Noah“ erreichten Lerneffekte als religiöse und welche als religionskundliche Kompetenzen eingeordnet werden können.

Religiöse und religionskundliche Kompetenzen können danach unterschieden werden, inwiefern sie Partizipation an Religion bedeuten. Frank hat in ihrer Forschung zum schulischen Religionsunterricht (Frank, 2010; 2015) beschrieben, welche Art von Partizipation die vier von ihr identifizierten Vermittlungstypen von Religion von den Schüler\_innen verlangen: Der narrative, der dogmatische und der lebenskundliche Typus fordern von den Schüler\_innen die Teilhabe an der vermittelten Religion. Diese Arten der Vermittlung eines religiösen Gegenstandes können

somit als religiöse Vermittlung beschrieben werden. Im narrativen Vermittlungstypus werden die Schüler\_innen gemäss Frank (2015, S. 50) eingeladen, an der vermittelten Religion zu partizipieren. In der Analyse der Interviews mit Schüler\_innen, die einen solchen narrativen Unterricht zum Thema Religion besucht haben, kann festgestellt werden, dass die interviewten Schüler\_innen diese Einladung grundsätzlich annehmen. Im Unterschied dazu leitet die religionskundliche Vermittlung nicht zur Partizipation an der vermittelten Religion an. Von den Schüler\_innen wird lediglich eine Teilhabe am schulischen Unterricht gefordert; sie sollen aus der Perspektive von Beobachter\_innen an Religion partizipieren.

Im Anschluss an Franks Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung auf Seite der Vermittlung von Religion könnte die Unterscheidung von Gegenstand und Handlungsaspekt der Kompetenz hilfreich sein, um religiöse von religionskundlichen Kompetenzen zu unterscheiden: Religionskundliche Kompetenzen beinhalten demnach Handlungsaspekte, die eine Distanz zum religiösen Gegenstand anzeigen oder herstellen, während religiöse Kompetenzen dadurch gekennzeichnet sind, dass die Handlungsaspekte Identifikation mit dem religiösen Gegenstand aufbauen. Im Folgenden wird versucht, die von den Schüler\_innen erreichten Lerneffekte mithilfe dieser Unterscheidung als religionskundliche oder religiöse Kompetenzen zu bestimmen: Die Kompetenz von Liam, sein Spielzeug-Schiff als Arche Noah zu beschreiben, stellt ein alltagsnahes deklaratives Wissen dar, das keine Partizipation an der vermittelten Religion fordert. Wenn Liam aber Noah als einen „Lieben“ und „guten Mann“ identifiziert, partizipiert er an der vermittelten Religion, indem er den kollektiven Geltungsanspruch der Geschichte akzeptiert. Zu dieser Rezeption wird Liam durch die narrative Rahmung eingeladen. Die Handlungsaspekte „staunen“ und „auf sich wirken lassen“ schaffen keinerlei Distanz zum religiösen Gegenstand; Distanz zum religiösen Gegenstand wird dadurch im Gegenteil aufgelöst. Der Handlungsaspekt „nacherzählen“ stellt ebenfalls keine Distanz zum Gegenstand der Nacherzählung her. Die Kompetenz, die biblische Geschichte der Arche Noah nachzuerzählen, ist somit als religiöse Kompetenz zu werten. Das Nacherzählen einer religiösen Geschichte kann als Reproduktion eines religiösen Wissens bestimmt werden. Es stellt sich also die Frage, ob die Tradierung von Geschichten religiöser Gemeinschaften als religiöse Praxis einzuordnen ist. Fragen zu stellen ist mit Sicherheit eine wichtige Denk-, Arbeits- und Handlungsweise des natur- und sozialwissenschaftlichen Lernens. Das Stellen der theologischen Frage von Lena entspricht aber einer Partizipation an Religion, da eine theologische Frage aus einer Perspektive gestellt wird, die von einer religiösen Wahrheit ausgeht. Im Gegensatz dazu wäre das Stellen einer Frage, die Distanz zum religiösen Gegenstand anzeigt oder herstellt, als Ausdruck einer religionskundlichen Kompetenz zu werten. Letztendlich zeigt sich auch darin, dass die Schüler\_innen die Faktizität der Geschichte nicht in Frage stellen, dass sie sich nicht von der religiösen Geschichte distanzieren oder sich mit ihr identifizieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Schüler\_innen im untersuchten Alter grundsätzlich mit dem religiösen Gegenstand identifizieren oder sich nicht von ihm distanzieren, wenn im Unterricht keine religionskundliche Rahmung dieses religiösen Gegenstandes vorgenommen wird. Diese fehlende Rahmung der religiösen Geschichte führt dazu, dass sich die Schüler\_innen religiöse Kompetenzen aneignen. Wenn folglich im Unterricht zum Thema Religion kein Erwerb von religiösen Kompetenzen angestrebt wird, sollte darauf verzichtet werden, Handlungsaspekte, die keine Distanz anzeigen oder herstellen, auf einen religiösen Gegenstand zu beziehen. Eine religionskundliche Rahmung könnte demgegenüber bewusst Handlungsaspekte fördern, die Distanz zum religiösen Gegenstand einnehmen und somit religionskundliche Kompetenzen erarbeiten. So könnten zum Beispiel Handlungsaspekte wie „einordnen“, „unterscheiden“ oder „begründen“ Distanz zum Gegenstand schaffen.

## 8 Schluss

Die nach dem Besuch des narrativen Unterrichts zum Thema Religion interviewten Schüler\_innen berichten, dass ihnen die Beschäftigung mit der Geschichte über die Arche Noah Freude bereitet. Sie staunen über die Geschichte, sie können sie nacherzählen, sie identifizieren Noah als Vorbild, stellen theologische Fragen im Zusammenhang mit der Geschichte und sind von der Faktizität der Geschichte überzeugt. Es wurde argumentiert, dass die in den Aussagen der Schüler\_innen genannten Lerneffekte als religiöse Kompetenzen gefasst werden können, da sie eine Partizipation an der vermittelten Religion verlangen.

Die narrative Vermittlung von Religion im obligatorischen schulischen Unterricht scheint problematisch, da die erzeugte Partizipation an Religion als Unterweisung in einer Religion angesehen werden kann und somit weder mit den grundsätzlichen Überlegungen des Lehrplan 21 zum Thema Religion noch mit der im Artikel 15 der Bundesverfassung formulierten negativen Religionsfreiheit vereinbar ist.

Im konfessionellen Unterricht ist die narrative Religionsvermittlung hingegen traditionell verankert; in der Religionspädagogik wird die Wirksamkeit des Erzählens im Religionsunterricht geschätzt (vgl. Gennerich, 2012). Aufgrund der Aussagen von Schüler\_innen, die den konfessionellen Unterricht besuchen, lässt sich vermuten, dass sie im konfessionellen Unterricht an das Erzählen als didaktisches Element gewöhnt sind, weshalb sie Schwierigkeiten haben, den schulischen narrativen Unterricht zum Thema Religion vom konfessionellen Unterricht ihrer Religionsgemeinschaft zu unterscheiden.

Empirische Untersuchungen (vgl. Landert, Brägger & Frank, 2012; Frank, 2015) zeigen, dass sich Schüler\_innen der Sekundarstufe im Unterschied zu Primarschüler\_innen von religiösen Gegenständen distanzieren, wenn diese narrativ vermittelt werden. Für Lernende im von mir untersuchten Alter scheint es bei einer narrativen Vermittlung aber schwierig zu sein, sich von religiösen Inhalten zu distanzieren. Aufgrund dieser fehlenden Distanzierungsmöglichkeiten von jüngeren Schüler\_innen ist die Erforschung ihrer spezifischen Perspektive besonders wichtig, um einer möglichen religiösen Vereinnahmung entgegenzuwirken und damit den Auftrag an den staatlich verantworteten, obligatorischen Unterricht zum Thema Religion angemessen zu erfüllen.



## Über die Autorin

**Maria Bänziger** hat in Bern Religionswissenschaft, Philosophie und evangelische Theologie studiert und ist ausgebildete Gymnasiallehrperson für Religion und Philosophie sowie Primarlehrperson. Sie arbeitet als Primarlehrerin und doktort am religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. maria.baenziger@uzh.ch

## Literatur

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt: IKO.
- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin: de Gruyter.
- Bietenhard, S.; Helbling, D. & Schmid, K. (Hg.) (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programmes. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* (1), 8–25.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Am 14. August 2021 bezogen von [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Franken, L. & Loobuyck, P. (Hg.) (2011). *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann.

- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2009). *HimmelsZeichen. Geschichten aus den Religionen. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer. Ab Kindergarten bis 3. Schuljahr*. Bern: Schulverlag.
- Gennerich, C. (2012). Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11(1), 226–247. Am 14. August 2021 bezogen von <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/14.pdf>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hartnack, F. (Hg.) (2019). *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. (Hg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Helbling, D.; Kropač, U.; Jakobs, M. & Leimgruber, S. (Hg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: TVZ.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen* 55(2/3), 123–150.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. Am 14. August 2021 bezogen von <https://edudoc.ch/record/86396?ln=de>
- Kenngott, E.-M.; Englert, R. & Knauth, Th. (Hg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kenngott, E.-M. & Kuld, L. (Hg.) (2012). *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*. Münster: LIT.
- Landert, C.; Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 14. August 2021 bezogen von [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/bildungsdirektion/gsbildungsrat/beschluesse/2013/brb\\_42\\_schlussbericht\\_evaluation\\_religion\\_und\\_kultur\\_teil\\_i\\_bericht.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/bildungsdirektion/gsbildungsrat/beschluesse/2013/brb_42_schlussbericht_evaluation_religion_und_kultur_teil_i_bericht.pdf)
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2012). *Blickpunkt 1 - Religion und Kultur. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg: de Gruyter.
- Rota, A. & Bleisch Bouzar, P. (2017). Representations and concepts of a professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. *British Journal for Religious Education* 39(1), 75–92.
- Schmid, K. (2011). *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs*. Bern: hep.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, Th. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum für qualitative Sozialforschung* 1(1). Am 14. August 2021 bezogen von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>