

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

**Revue de didactique
des sciences des religions**
Recherche – didactique – enseignement

Numéro 3
/
2016

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Forschung / Recherche

G. Estermann – Religionsunterricht in der staatlichen
Lehrerbildung im 19. und 20. Jahrhundert

Didaktik / Didactique

K. Frank – Skizze eines religionswissenschaftlichen
Kompetenzmodells für die Religionskunde
D. Helbling – Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in
Religionskunde

Unterricht / Enseignement

O. Franz-Klauser – Koscher, halal, vegan – mit Menschen
und ihren Speiseregeln kompetent umgehen
K. Frank und F. Pilgram – Unterrichtsreihe zum Thema
„Religion und die Anschläge auf Charlie Hebdo in Paris“

Religion und Gesellschaft / Religions et sociétés

A. Noll – Kreuze und Kruzifixe an Oberwalliser Grund-
schulen. Die Debatte um christliche Symbole aus der Sicht
ehemaliger muslimischer Schülerinnen und Schüler
B. Ramaj – Vom Kruzifix bis zum Händedruck. Die neuere
Rechtsprechung des schweizerischen Bundesgerichts im
Bereich Religion und öffentliche Schulen
P. Bleisch – Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in
der Schule als Frage berufsethischen Handelns

Rezensionen / Comptes rendus

Impressum / Impressum

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde
Editée par la Société de didactique des sciences des religions

Redaktion / Comité de rédaction

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. phil. Katharina Frank, Universität Zürich
Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève
Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Dr. phil. Samuel Heinzen, Haute école pédagogique Fribourg
Prof. Dr. Christian Mathis, Pädagogische Hochschule FHNW
Dr. habil. Markus Kübler, Pädagogische Hochschule Schaffhausen
Dr. phil. Andrea Rota, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco (Layout, Website)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société de didactique des sciences des religions*
Dr. Petra Bleisch
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique*
Murtengasse / *Rue de Morat 36*
1700 Freiburg / *1700 Fribourg*
info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen
S'adresser à la Société de didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch

www.zfrk-rdsr.ch

ISSN (SD) 2297-6469

Dank / Remerciements

Die dritte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) publiziert. *Ce numéro 3 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Société suisse de sciences des religions (SSSR).*

Mitgliedschaft Kofadis / Adhésion Cofadis

Der Verein 'Gesellschaft für Religionskunde' ist Mitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis). *L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence fédérale des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis).*

Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext“ befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.

Sie erscheint in der Regel zweimal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe deux fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

La requête et l'examen des articles

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimum un an à l'avance. Tous les articles font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Index

Editorial / Éditorial	6
------------------------------	---

Forschung / Recherche	
Guido Estermann – Religionsunterricht in der staatlichen Lehrerbildung im 19. und 20. Jahrhundert: Exemplarische Beispiele im Kanton Bern und Luzern	8

Didaktik / Didactique	
Katharina Frank – Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde	19
Dominik Helbling – Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde	34

Unterricht / Enseignement	
Olivia Franz-Klauser – Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen	49
Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf – Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge vom 7. Januar 2015 auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris“	62

Religion und Gesellschaft / Religions et sociétés	
Anita Noll – Kreuze und Kruzifixe an Oberwalliser Grundschulen. Die Debatte um christliche Symbole aus der Sicht ehemaliger muslimischer Schülerinnen und Schüler	83
Burim Ramaj – Vom Kruzifix bis zum Händedruck. Die neuere Rechtsprechung des schweizerischen Bundesgerichts im Bereich Religion und öffentliche Schulen	95
Petra Bleisch – Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns	102

Rezensionen / Comptes rendus	108
-------------------------------------	-----

Editorial / Éditorial

Nach einer ausschliesslich französischsprachigen Nummer der Zeitschrift für Religionskunde, die aus einer Tagung in Lausanne hervorging, liegt nun eine deutschsprachige Ausgabe mit Beiträgen aus allen Rubriken vor. So vielfältig die vorliegenden Artikel sind, so divers sind auch die wissenschaftlichen Provenienzen und derzeitigen Arbeitskontexte der Autorinnen und Autoren der ZFRK 3. Sie rekrutieren sich aus der Religionswissenschaft, der Theologie sowie der Rechtswissenschaft. Einige Beitragende sind an einer Pädagogischen Hochschule tätig (Estermann, Helbling, Franz-Klauser, Schwab, Bleisch), einige an Universitäten (Ramaj, Frank, Pilgram-Frühauf, Montefusco) bzw. auch an einer öffentlichen Schule (Franz-Klauser, Pilgram-Frühauf) oder in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Noll).

Der Artikel von Guido Estermann in der Rubrik „Forschung“ zeigt an Beispielen aus den Kantonen Bern und Luzern auf, mit welchen Interessen die Bestrebungen einer ersten Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert einhergingen.

In der Rubrik „Didaktik“ präsentiert Katharina Frank ihre Skizze eines Kompetenzmodells für Religionskunde. Sie verfolgt damit u.a. die Intention, Schritt zu halten mit verwandten allgemeinbildenden Schulfächern, die schon länger Kompetenzmodelle entwickelt haben, und mit Vertreter/-innen dieser Fächer ins Gespräch zu kommen.

Dominik Helbling stellt ein Prozessmodell für kompetenzfördernde Anforderungssituationen vor, das verschiedene Aufgabentypen an diesem ausrichtet, um einen kumulierenden Kompetenzaufbau zu gewährleisten.

In der Rubrik „Unterricht“ findet sich je ein Beitrag zur Primarstufe und zur Sekundarstufe II. Olivia Franz-Klauser präsentiert die Planung und Durchführung eines Unterrichts zum Thema Speiseregeln in einer Klasse 8H (6. Primarklasse). Dabei zeigt sie, wie motiviert die Schüler/-innen die Anwendung des zuvor erarbeiteten Wissens betreiben und damit die Handlungskompetenz in einem Religionskundeunterricht sinnvoll gefördert werden kann. Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf legen dar, wie sie das religionswissenschaftliche Kompetenzmodell (Rubrik „Didaktik“) genutzt haben für eine Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris am 7. Januar 2015 in einer Maturaklasse des Gymnasiums. Dabei zeigen sie die Chancen, aber auch die Probleme, mit denen sie bei diesem aktuellen Thema konfrontiert waren. Manche Lektionen lassen sich auch in anderen thematischen Zusammenhängen sinnvoll durchführen.

Die Beiträge in der Rubrik „Religion und Gesellschaft“ widmen sich alle im weitesten Sinn dem Thema „Schule und Religionsfreiheit“. Anita Noll zeigt in ihrer qualitativen Studie zur Wahrnehmung von Kreuz und Kruzifix durch ehemalige Oberwalliser Schülerinnen und Schüler, dass diese christlichen Symbole bei allen Befragten eine gewisse Irritation auslösten; die diesbezüglichen Änderungen, welche die Interviewten vorschlugen, jedoch unterschiedlich sind. Bei der Frage nach der Verletzung der Religionsfreiheit kommt zum Ausdruck, dass die Befragten ihre Rechte nur vereinzelt kennen.

Burim Ramaj diskutiert die neuere Rechtsprechung des Bundesgerichts im Bereich der öffentlichen Schulen, in welcher die höchste juristische Institution der Schweiz die Tragweite der Religionsfreiheit zu ermitteln hatte. Petra Bleisch bespricht den „Fall Therwil“ aus einer berufsethischen Sicht.

Die Rezensionen von Adriano Montefusco und Ariane Schwab widmen sich der Webseite „religionen-entdecken.de“ sowie der daraus entstandenen Publikation. Olivia Franz-Klauser präsentiert in ihrer Rezension das Studienbuch "Ethik, Religionen, Gemeinschaft".



Forschung
Recherche

Religionsunterricht in der staatlichen Lehrerbildung im 19. und 20. Jahrhundert: Exemplarische Beispiele im Kanton Bern und Luzern

Guido Estermann

Im 19. und 20. Jahrhundert stellte der Religionsunterricht einen wichtigen pädagogischen Brennpunkt innerhalb der Lehrerbildung dar. Im folgenden Beitrag werden zwei entgegengesetzte Entwicklungslinien für die staatliche Lehrerbildung in den Kantonen Bern und Luzern im 19. und 20. Jahrhundert historisch aufgezeigt. Im Zentrum der politischen Auseinandersetzungen standen Lehrbücher, die die Ausbildung prägten. Aus diesem Grund legten verschiedene Protagonisten ihr Augenmerk auf diese Lehrmittel. Der Beitrag thematisiert die teilweise konfliktträchtige Auseinandersetzung am Beispiel der beiden Seminare Bern-Hofwyl (Bern) und Hitzkirch (Luzern) ab Mitte des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Er zeigt, wie unterschiedlich staatliche, aber auch kirchliche Behörden mit den entsprechenden religiös geprägten pädagogischen Konzepten umgingen. Setzten sich in Bern die reformiert-liberalen Kräfte durch, waren es in Luzern die katholisch-konservativen. Dabei beriefen sich sowohl reformiert-liberale wie auch katholisch-konservative Vertreter auf eine vernunftorientierte Religion, jedoch mit je unterschiedlichen Ansätzen, wie die Vernunft in ihrer Denkstruktur auszusehen hätte.

Résumé

Aux 19^e et 20^e siècles, l'enseignement religieux a fait l'objet de débats pédagogiques brûlants par rapport à la formation des enseignant·e·s. Cet article met en évidence deux lignes de développement opposées concernant la formation étatique des enseignant·e·s dans les cantons de Berne et de Lucerne aux 19^e et 20^e siècles. Les moyens d'enseignement qui accompagnaient la formation étaient au cœur des débats politiques et firent donc l'objet d'attention de la part de différents protagonistes. L'article présente ces débats en partie conflictuels en prenant pour exemple les deux lieux de formation de Berne-Hofwyl (Berne) et de Hitzkirch (Lucerne) depuis le milieu du 19^e jusqu'au milieu du 20^e siècle. Il montre les différentes réactions des autorités étatiques, mais aussi celles de l'Eglise face aux concepts pédagogiques impliqués, des concepts marqués par la religion. Si à Berne ce sont les forces réformées libérales qui s'imposaient, à Lucerne ce sont les forces catholiques conservatrices. Cependant, dans les deux cas, les représentants se réclamaient d'une religion fondée sur la raison, même s'ils avaient des manières différentes d'envisager cette raison.

Summary

In the 19th and 20th century, religious education represented a major site of conflict for those involved in teacher training. In this article, the author discusses two opposite lines of development in public teacher education in the cantons of Bern and Lucerne in the 19th and 20th century. The curriculum defining schoolbooks were at the centre of political debates and thus drew attention from the various protagonists. This contribution discusses the conflicts and debates that occurred in two teacher institutions Bern-Hofwyl (Bern) and Hitzkirch (Lucerne) from the middle of the 19th century until the middle of the 20th century. The author shows how the different state and ecclesiastical authorities dealt with the religiously marked pedagogical concepts. The protestant liberal forces were successful in Bern, whereas the catholic conservative forces gained the upper hand in Lucerne. While representatives on both sides believed their religion was founded upon reason, they disagreed on what that entailed.

1 Einführung

Im 19. Jahrhundert und bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts waren es theologisch geprägte Weltbilder, welche die Pädagogik stark beeinflussten. Auch die nach der deutschen Aufklärung entstandenen neuen Erziehungswissenschaften waren nicht frei von religiösen Vorstellungen und Deutungsmustern gewesen. Deshalb kann auch nicht behauptet werden, dass die pädagogischen Positionen frei von jeglichen religiösen Menschenbildern waren (Schweitzer, 2003). So wurde beispielsweise der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) in seiner Rezeption durchaus auch als religiöser Volkserzieher gesehen (Osterwalder, 1996) und auch Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und in der Folge die Herbartianer dachten Religion in ihren pädagogischen Theorien mit. Aber gerade in reformierten Kreisen wurde Religion im Sinne eines von der Kirche befreiten und selbstbewussten Christentums verstanden, die unabhängig von konfessioneller Theologie zu deuten war (Schweitzer, 2003).

Religion war mit der Deutung der „Offenbarung Gottes“ verbunden. In dieser Verhältnisbestimmung spielte die Frage, wie Vernunft in ihrer Struktur zu verstehen sei, eine entscheidende Rolle. Gerade in reformierten Kreisen wurde die in den aufkommenden Naturwissenschaften empirische Denkstruktur theologisch in einem neuen Bibelverständnis rezipiert (Estermann, 2014).

Eine andere Entwicklungslinie ist im Umfeld der katholischen Theologie und der von dieser abhängigen Pädagogik zu erkennen. Die offenbarungstheologisch begründete „Katholische Pädagogik“ lehnte diese empirische Denkstruktur ab und berief sich auf eine systemwissenschaftlich orientierte Vernunftstruktur (Estermann, 2014). Diese „Katholische Pädagogik“ kann zwar im Kontext der pädagogischen Entwicklungen als Minderheitsposition gewertet werden (Horn, 2003), jedoch hatte sie in den katholischen Kantonen der Schweiz einen grossen Einfluss, welcher bis mindestens in die Mitte des 20. Jahrhunderts relevant blieb. Die „Katholische Pädagogik“ wurde auch zur Grundlage der Idee einer „konfessionellen Staatschule“ – dies trotz des Neutralitätsanspruches der Bundesverfassung von 1874 (Estermann, 2014).

Als exemplarisches Beispiel für diese beiden Entwicklungslinien können die Auseinandersetzungen mit Religionslehrmitteln für Seminaristen gelten, wie sie sich in den beiden staatlichen Ausbildungsstätten Bern-Hofwyl (Kanton Bern) und Hitzkirch (Kanton Luzern) zeigten.

2 Eduard Langhans und der Konflikt um den „confessionslosen Religionsunterricht“

2.1 Ein „Leitfaden“ zum Unterricht

Im Jahr 1865 veröffentlichte der Berner Seminarlehrer Eduard Langhans¹ sein Religionslehrbuch für den Unterricht am Lehrerseminar, welches in der Folge eine grosse Diskussion in der reformierten Kirche Bern auslösen sollte. Langhans entwickelte darin seinen Ansatz eines „confessionslosen Religionsunterrichts“. Die Konfessionslosigkeit sah er in der nicht-wörtlichen Auslegung der „Heiligen Schrift“. Begründet sah er diesen Ansatz darin, dass er sich gegen eine wörtliche Auslegung der „Heiligen Schrift“ stellte und er die bereits in Grundsätzen entwickelte historisch-kritische Methode übernahm. Er lehnte sich damit an die Tübinger Schule an, wie sie von Ferdinand Christian Baur (1792–1860) und seinem Schüler David Friedrich Strauss (1808–1874) begründet worden war.

Eine der von Langhans aufgestellten Grundthesen lautete, dass sich die Offenbarung Gottes nicht in einer wörtlichen Inspiration der „Heiligen Schrift“ manifestieren würde, sondern die Verfasser der einzelnen Schriften im Geiste Gottes die Beziehung zwischen ihnen und Gott beschreiben würden. Die biblischen Schriften waren damit das Resultat menschlicher Reflexionsprozesse. Die besondere Bedeutung würde sich in ihrer geschichtlichen Stellung zeigen.

Also nicht durch die Art ihrer Entstehung unterscheiden sich die biblischen Bücher von allen übrigen wahrhaft guten, edlen Schriften, sondern einzig durch ihre geschichtliche Stellung. Die Schriften des Alten Testaments sind Früchte der religiösen Entwicklung des israelitischen Volkes, darum unfehlbare Zeugnisse über die jüdische

¹ Eduard Langhans, geboren 1832 und Sohn des ersten Seminardirektors Daniel Friedrich Langhans, wurde 1861 vom Regierungsrat zum Religionslehrer am staatlichen Lehrerseminar Münchenbuchsee gewählt. 1877 habilitierte er und wurde 1881 als Nachfolger seines Bruders Ernst Friedrich Langhans als Professor für Systematische Theologie an die Theologische Fakultät der Universität Bern berufen. Er war eine der führenden Gestalten der religiös-liberalen Reformbewegung. (Raupp, 2008, S. 641)

Religion. Die Schriften des Neuen Testaments sind Früchte der Gründungs- und ersten Entwicklungszeit des Christentums, dessen Wesen deshalb nirgends als aus ihnen, aus ihnen aber rein und vollständig zu entnehmen ist. Die heilige Schrift ist also nicht selbst Gottes Wort, nicht selbst Offenbarung, wenn dies in einem anderen als dem obigen, allgemeinen Sinne verstanden wird, sondern als das Erzeugnis der geoffenbarten Religion ist sie das wahre Zeugnis, die ächte Urkunde über sie. (Langhans, ²1866, S. 1-2)

Mit seinem Ansatz verfolgte Langhans das Ziel, die aufkommenden empirisch geprägten (historisch-kritischen) Bibelwissenschaften nicht in einen Gegensatz zur biblischen Schrifttradition zu stellen. Vor dem Hintergrund der Philosophie Hegels, bei dem sich der „Weltgeist“ im Laufe der Weltgeschichte offenbare und deshalb die Individuen, Völker und Epochen als die notwendigen Durchgangsstadien im grossen weltgeschichtlichen Prozess zu sehen wären (Störig, ¹⁵1990, S. 466f.), verstand Langhans die Entwicklung des Judentums als Absetzbewegung gegenüber antiken Götterkulten, sah dieses aber auch als Vorstufe zum Christentum. Seine Darstellung zeigt eine starke antijüdische Tendenz: Er unterstellte dem Judentum einen Exklusivitätsanspruch, der zu intoleranten Haltungen von Seiten des Judentums gegenüber anderen Glaubenstraditionen und zu einem eigentlichen nationalen Egoismus führen würde.

Mit seinem Ansatz für ein empirisch geprägtes Bibelverständnis löste sich Eduard Langhans von der bisherigen Tradition der wörtlichen Offenbarungsstruktur und ermöglichte einen Neuzugang auch für den Religionsunterricht. Die Plattform für die Umsetzung bot das damalige Lehrerseminar Münchenbuchsee, später Bern-Hofwyl. An diesem wirkte er als Seminarlehrer und war bestrebt, einen zeitgemässen Religionsunterricht zu ermöglichen. Der wissenschaftsorientierte Umgang mit den biblischen Zeugnissen begründete letztlich die Forderung eines konfessionslosen Religionsunterrichts.

Diese Neuausrichtung des Religionsunterrichts am Seminar Münchenbuchsee sollte nicht ohne Folgen bleiben. Nicht nur in kirchlichen Synoden und im staatlichen Parlament wurde über den Religionsunterricht diskutiert. Es gab auch einige Exponenten, welche sich an die Öffentlichkeit wandten. Als Beispiel dafür kann Pfarrer Ludwig Fellenberg (1807–1886), Mitglied des Kirchenvorstands der Münstergemeinde Bern, genannt werden. Mit der Aufgabe der wörtlichen Interpretation der biblischen Schriften wäre seiner Meinung nach jeglicher Verlust kirchlicher Autorität verbunden und damit wären die Fundamente der Gesellschaft in Gefahr. Ludwig Fellenberg monierte, dass durch die Demokratisierung der Ideen, wie sie im Langhans'schen Leitfaden formuliert seien, die kirchen- und bibelkritische Haltung der Lehrpersonen gefördert würde und in der Logik auch keine Legitimation für einen Religionsunterricht im Lehrerseminar und damit auch in der ganzen Schule gegeben wäre. Seiner Meinung nach sollte der Religionsunterricht vielmehr in Kongruenz mit der religiösen Erziehung der Eltern stehen und für die kirchliche Glaubensunterweisung einen Beitrag liefern (Fellenberg, 1866).

2.2 Politischer und kirchlicher Umgang mit dem „Leitfaden“

Die kirchlichen und staatlichen Behörden gingen mit dem Langhans'schen Leitfaden kontrovers um. 1865 initiierte Grossrat Otto von Büren (1822–1888) die Diskussion, indem er zu Händen der Erziehungsdirektion eine entsprechende Anfrage richtete. Er fragte an, inwieweit der neue Ansatz im Leitfaden von Langhans mit der Autorität der Kirche in Einklang stünde. Der konservative von Büren verwarf die neuen Ideen und sah in dem Buch eine Gefahr für Kirche und Staat.

Die Wenigsten von uns werden das Büchlein gelesen haben, dass der Boden, auf welchem sich Herr Langhans bei seinem Religionsunterricht stellt, der ist, dass er die Autorität der heiligen Schrift verwirft. [...] Verlassen wir diese Autorität, so haben wir dann ein System, welches heute als schön, als prächtig, anerkannt, nach einiger Zeit aber von einem anderen über den Haufen geworfen wird; auf solche Weise gehen die Grundlagen unserer Ueberzeugung und unseres Heils in Brüche. [...] Wenn einer seine eigenen Ansichten über diesen oder jenen Punkt hat, so wird ihn niemand daran hindern, sondern wir wollen überhaupt an der Freiheit unseres Glaubens festhalten und nicht Jemand unserer Meinung durch Zwangsregeln oktrohieren, das wäre ein schlechtes Verfahren; derartige Behauptungen aber [...] in eine Schule zu werfen, halte ich, wie gesagt, für verwegen. Wir haben Anderes nötig, als Streitfragen dieser Art und namentlich solche, welche zuletzt darauf hinauskommen, dass dadurch nach meiner Ueberzeugung jeder Einzelne bedroht wird. Wir wohnen in einem christlichen Lande und daher sollte es nicht gestattet werden, in einer Staatsanstalt dem Christentum widersprechende Lehren aufzustellen. (Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern, TGR, 1865, S. 484)

Der damalige Erziehungsdirektor Johann Jakob Kummer (1828–1913)² nahm aber Eduard Langhans und damit auch seine Ideen mit der Begründung in Schutz, dass die neuen Lehren unter den Lehrpersonen durchaus mehrheitsfähig seien (TGR, 1865, S. 484).

Auch in den beiden kirchlichen Synoden, der Bezirkssynode der Münstergemeinde Bern vom 23. Mai und der Kantonssynode vom 19. Juni 1866, führte das Lehrbuch zu heftigen Auseinandersetzungen. Verfolgt man die Diskussionen, fällt auf, dass die protestantische Kirche des Kantons Bern zwar die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung einzubinden versuchte, damit jedoch ein grosser Konflikt zwischen orthodoxen und liberalen Vertretern entflammte. Der empirische Wissenschaftsansatz führte nach Meinung der orthodoxen Theologen zum Verlust des Fundaments des Offenbarungsprinzips und damit auch zum Verlust der Stabilität von Kirche und Staat. Ein Hinaustragen dieses Konflikts in die Öffentlichkeit wäre demnach zu unterlassen.

So äussert ein Kirchenvorstand dem Geistlichen sein Bedauern und seine Missbilligung darüber, dass der theologische Streit ins Volk geworfen werde. Die Geistlichen sollten diese Sachen unter sich ausmachen und die Gemeinden nicht damit behelligen, indem dadurch nur Schaden angerichtet, und der Glaube der Leute auf die bedenklichste Weise zerrüttet würde. Gewiss ein richtiges Gefühl der Leute, in welchem sich auf der einen Seite erklärte Abneigung gegen alles Experimentieren in Glaubenssachen, auf der anderen Seite, die Ueberzeugung ausspricht, dass die Autorität der heiligen Schrift, trotz aller begeisterten Phrasen über die Herrlichkeit und Wahrheit derselben, doch zertrümmert werde und dass, was übrig bleibe, ein Anderes und endlich Geringeres sei, als was der ungelehrte Mann an der Bibel in ihrer Einheit und Ganzheit besitze. (Dekanatsbericht Münstergemeinde, 1866, S. 7)

Einer der pointiertesten Kritiker von Eduard Langhans war Eduard Güder (1817–1882), der zwar die Wissenschaftlichkeit nicht in Frage stellte, aber bei allem theologisch wissenschaftlichen Tun die „Heilige Schrift“ als Norm und Richtschnur für die Forschung verlangte (Güder, 1866). Es sollte aber nicht nur bei einer inhaltlichen Auseinandersetzung bleiben. Vielmehr forderte Rudolf Emanuel Wurstemberger-Steiger (1808–1876), ein weiterer Kritiker, die Bezirkssynode dazu auf, das Buch am Lehrerseminar zu verbieten als auch Eduard Langhans als Seminarlehrer zu „ermahnen“.

Wir erlauben uns daher, als ersten Antrag das geziemende Begehren zu stellen, die Bezirkssynode wolle diese unsere Vorstellung und Beschwerde wegen des grundstürzenden Religionsunterrichtes im Lehrerseminar Buchsee als begründet anerkennen und in dem Sinne der Kantonssynode empfehlend überweisen, dass letztere der Regierung gegenüber ihre Missbilligung über den ‚Leitfaden‘ des Hrn. Ed. Langhans, Religionslehrer am Schullehrerseminar, auszusprechen und verlangen möchte, dass der Religionsunterricht nicht länger den Lehrerzöglingen in so unzumutbarer und schadenbringender Weise, nach einem von ihr missbilligten Lehrbuch erteilt werde. II. Aber wir glauben mit diesem Antrage nicht den Aufgaben vollständig genügt zu haben, die den kirchlichen Instanzen in Fällen von kirchlicher Disciplin durch das Synodengesetz vorgezeichnet sind. Der § 25, 2 sagt ausdrücklich: „Der Bezirkssynode liegt ob, auch abgesehen von den Visitationen, durch brüderliche Aufmunterung, Ermahnung und Zurechtweisung an die Geistlichen --- die christliche Berufstreue derselben möglichst zu fördern.“ (Dekanatsbericht Münstergemeinde, 1866, S. 11)

Ein entsprechender Antrag wurde gestellt. Einige Mitglieder der Bezirkssynode versuchten die hitzigen Diskussionen etwas zu deeskalieren, indem sie die Wirkung des Religionsunterrichts am Lehrerseminar relativierten, so zum Beispiel Amtsrichter Friedrich Staub (1777–1868) von Belp (Dekanatsbericht Münstergemeinde, 1866, S. 17-21). Ganz auf die Seite von Eduard Langhans schlugen sich sein Bruder Ernst Friedrich Langhans (1829–1880) und sein Vater Daniel Friedrich Langhans (1796–1875), der erste Direktor des 1833 gegründeten staatlichen Lehrerseminars Münchenbuchsee. Gemäss dem Bruder wäre die Forderung einer „brüderlichen Ermahnung“ nur Ausdruck einer Scheinheiligkeit, wüssten doch die Gegner gar nicht, wie der Unterricht am Seminar tatsächlich vonstatten ging. Besucht hätten ihn die Gegner nämlich nie. Und Vater Langhans wies bei Annahme des Antrags auf die unkontrollierte Dynamik hin, die sich daraus ergeben könnte. Eine Eskalation zwischen der bernischen Kirche und der bernischen Lehrerschaft wäre damit vorprogrammiert gewesen (Dekanatsbericht Münstergemeinde, 1866, S. 21-32).

² Johann Jakob Kummer, zwischen 1851 und 1858 in verschiedenen Bernischen Gemeinden als Vikar tätig, war zwischen 1862 und 1873 Erziehungsdirektor des Kantons Bern. U.a. stammte aus seiner Zeit das Gesetz, das Angehörigen von Orden das Unterrichten an öffentlichen Primarschulen verbot. Damit förderte er am Vorabend des Kulturkampfes den Riss zwischen dem katholischen Berner Jura und dem protestantischen Alt-Bern. (Stettler, B., 2008, S. 491)

Das Anliegen der Bezirkssynode der Münstergemeinde Bern wurde dann in der nachfolgenden Kantonssynode vom 19. Juni 1866 nochmals diskutiert. Dabei wurde heftige Kritik am Ansatz von Eduard Langhans deutlich, und der auch in der Kantonssynode amtierende Otto von Büren wies nochmals auf die unbedingte Autorität der „Heiligen Schrift“ hin und verwarf den empirischen Ansatz von Langhans heftig (Protokoll Kantonssynode, 1866, S. 85-86). Jedoch wies Regierungsrat Johann Jakob Kummer darauf hin, dass eine direkte Einflussnahme von Seiten der kirchlichen Synode keinen Erfolg bei der bernischen Regierung haben würde. Bezüglich der einstigen Wahl von Eduard Langhans verwies er vielmehr darauf, dass die damalige Regierung froh darüber gewesen wäre, einen kompetenten Mann gefunden zu haben. Und mit Blick auf das Zusammenwirken von Staat und Kirche betonte er – wohl vermittelnd gemeint –, dass eine Regierung keine theologischen Ausrichtungen favorisieren dürfe, da damit selbst die heterogen verfasste Landeskirche zugrunde gerichtet würde. Und dies sei ja in keiner Art und Weise im Sinne einer staatlichen Behörde (Protokoll Kantonssynode, 1866, S. 86-88).

In der Grossratsdiskussion vom 29. November 1866 wurde tatsächlich ein Antrag von Otto von Büren mit 73 zu 61 Stimmen gutgeheissen, welche den Religionsunterricht am staatlichen Lehrerseminar untersuchen sollte. Ziel dabei war es, wieder eine Kongruenz zwischen der bernischen Landeskirche und dem Religionsunterricht am Lehrerseminar herzustellen (TGR, 1866, S. 568-573). Jedoch kam es nie dazu. Dies zeigte sich darin, dass in der Frühjahrssession 1868 das Thema zwar nochmals auf die Traktandenliste gesetzt wurde, aber die Versammlung, ohne auf das Thema einzugehen, wieder zur Tagesordnung zurückkehrte. Es gab also weder eine Untersuchung durch die Regierung noch sonst irgendwelche Konsequenzen durch das Parlament oder die Regierung (TGR 1868, S. 73). Die Sache verlief demnach im Sande – wohl nicht ohne Zutun der Regierung, die das Seminar unterstützte.

Der Konflikt um den „Leitfaden“ war in der Folge ein wichtiges Motiv für die Gründung des „Vereins für freies Christentum der Bernischen Landeskirche“ am 14. August 1866 (Guggisberg, 1966, S. 4-5). Der „Leitfaden“ fand unter den Lehrpersonen viele Anhänger, und er markiert einen eigentlichen Wendepunkt der bernischen Kirchengeschichte. In der Folge kam es zu einer Trennung zwischen orthodox-pietistischer und liberaler Theologie innerhalb der reformierten Kirche Bern. Der im „Leitfaden“ angelegte Zugang zum „confessionslosen Religionsunterricht“, begründet durch ein empirisches Wissenschaftsverständnis, kann wohl als eine wichtige Wurzel zur Entwicklung späterer religionspädagogischer Modelle betrachtet werden.

3 Die Katholische Pädagogik als offenbarungstheologisch begründete Pädagogik

3.1 Kirchliche Voraussetzungen für die Katholische Pädagogik

Eine ganz andere, gerade entgegengesetzte Richtung fand sich im katholischen Milieu. Ein wichtiger Motor war die Dogmatische Konstitution „Dei Filius“ des 1. Vatikanischen Konzils (1869/70) (Dei Filius, 1870). Darin wurden von lehramtlicher Seite die Irrtümer im Glauben formuliert und so u.a. gegen materialistische oder pantheistische Vorstellungen Stellung bezogen. Der kritische Punkt war die Darstellung der Offenbarung im Kontext der philosophischen Aufklärung und der bisherigen kirchlichen Tradition. Die Lösung fand sich im doppelten Offenbarungsdenken; dies bedeutet: Gott offenbart sich in natürlicher Weise, also durch die Vernunft, und in übernatürlicher Weise, also dem Glauben. Dieses dogmatisch gesetzte, zwar in der Tradition schon lange bekannte Prinzip wurde zur theologischen Grundlage für die sich daraus entwickelnde Katholische Pädagogik.

Für den schweizerischen Kontext können die beiden langjährigen Seminardirektoren des staatlichen Lehrerseminars Hitzkirch im Kanton Luzern Franz Xaver Kunz (1847–1910) und sein Nachfolger Lorenz Rogger (1878–1954) als wichtige Vertreter der Katholischen Pädagogik genannt werden.

3.2 Katholische Pädagogik – Grundlegung von Franz Xaver Kunz

Die Erziehungslehre von Franz Xaver Kunz aus dem Jahr 1906 stellte in systematischer Art die offenbarungstheologisch begründete Pädagogik dar (Kunz, 1906). Kunz, zwischen 1878 und 1907 Direktor des Lehrerseminars, gab die wohl umfassendste Sammlung der von der Katholischen Pädagogik inspirierten Schriften in achtzehn Bänden zwischen 1888 bis 1916 heraus. Er begründete das System der „Katholischen Pädagogik“ mit Schriften, die bis ins Mittelalter reichten, und mit dem Rückbezug auf das ignatianische Schulideal verband er das pädagogische System mit der langen jesuitischen Schultradition. Die von Ignatius von Loyola (1491–1556) begründete jesuitische Schultradition versuchte, eine Verbindung zwischen selbstständig-kritischem Denken und einer grundsätzlichen Loyalität

zur katholischen Kirche zu pflegen. Das reflexive Nachdenken über Religion nahm dabei eine wichtige Funktion ein. Und so galt für ihn: „Wer nicht über Religion nachdenkt, glaubt alles.“ (Funiok & Schöndorf, 2000, S. 9-16)

Die in seiner Erziehungslehre dargestellte Katholische Pädagogik ging von der Familie als erste und wichtigste Erziehungsinstanz aus, welche durch Staat und Kirche unterstützt werden sollte. Damit wandte sich die Katholische Pädagogik institutionell gegen jene Staatsideen, welche der Familie das Erziehungsprimat entziehen wollten. Die Schule hatte unterstützende Funktion, indem sie die jungen Menschen in Kirche und Staat „hineinerziehen“ sollte. Zwar gestand er dem Staat die Oberaufsicht über die Schule zu, aber letztlich war es institutionell die Kirche, die nebst der Familie als oberste Erziehungsinstanz anzuerkennen war. Natürlich erteilte er damit eine Absage an die liberal geprägte Staatsidee und der damit verbundenen Funktionalisierung der Schule.

Dem Rationalismus gegenüber ist zu bemerken, dass der Staat nicht das Endziel des Menschen ist, dass der Staat wegen des Menschen, nicht aber der Mensch des Staates wegen da ist, und dass der Mensch ausser der sozialen noch eine höhere, über das irdische Leben hinausreichende Bestimmung hat, [...], zu der sich seine soziale Aufgabe verhält wie das Mittel zum Zweck. (Kunz, 1906, S. 20)

Das wichtigste Erziehungsziel war die endzeitliche Glückseligkeit in Gott, die keinem Menschen verwehrt werden durfte. Und im Kontext des damaligen Exklusivitätsanspruches der römisch-katholischen Kirche war es auch sie, durch die der Mensch zu diesem Ziel kommen konnte.³ Der Mensch selbst stand im Zustand der Erbsünde und bedurfte der Rettung aus diesem Zustand durch die Gnade Gottes. Den Weg dazu bildete die natürliche und übernatürliche Offenbarungsstruktur des katholischen Glaubens. Damit war auch die offenbarungstheologische Grundlage der sich daraus ableitbaren Pädagogik gegeben.

Auf der Ebene der übernatürlichen Offenbarung waren es dann die übernatürlichen Erziehungsziele (Verherrlichung Gottes) und die damit verbundenen übernatürlichen Erziehungsmittel (Gebet, Sakramente und religiöse Praxis), die zu deren Erreichung dienten. Entsprechend der Systematik waren es auf der Ebene der natürlichen Offenbarung die natürlichen Erziehungsziele (Bestimmung des Menschen zur ewigen Glückseligkeit), welche sich durch die natürlichen Erziehungsmittel in Form von Tugenden, Vernunft und Wille erreichen liessen. Diese doppelte Systematik hatte eine entsprechende strukturelle Konsequenz. Mit einer konkreten religiösen Praxis (Schulmesse, Gebete, Wallfahrten, Exerzitien) wurden die übernatürlichen Erziehungsziele erreicht, mit Religionsunterricht (Katechismus) die natürlichen Erziehungsziele. Damit war die Grundkonstruktion der Katholischen Pädagogik gelegt (Kunz, 1906, S. 16-91). Das höchste Erziehungsziel des Menschen, der Eintritt in die göttliche Glückseligkeit im Jenseits, durfte keinem Kinde verwehrt bleiben, und es musste allen die Möglichkeit geboten werden, den Weg dafür gehen zu können. Deshalb bildete der Religionsunterricht den Kern jedes schulischen Curriculums; in der Schule mussten vernunftorientierte religiöse Ausbildung und religiöse Praxis Platz haben.

3.3 Konflikte um die Katholische Pädagogik am Lehrerseminar Hitzkirch

Im Jahr 1900 eskalierte am Lehrerseminar Hitzkirch ein grosser Streit um die geistige Ausrichtung, da liberale Kreise die ihrer Meinung nach vorhandene geistige Engführung am Seminar monierten. Das liberale Luzerner Tagblatt wies darauf hin, dass die Ausrichtung der Lehrinhalte wohl kaum einer fortschrittlichen und modernen Ausbildung entsprach und das Seminar keine klösterliche Anstalt sein durfte (Luzerner Tagblatt, 15. September 1900). Weiter erhob die liberale Presse schwere Vorwürfe gegen die angebliche Inkompetenz der Seminarlehrpersonen, da diese von den Seminaristen nur stumpfes Auswendiglernen verlangten und das geforderte selbstständige und kritische Denken nicht gefördert würde. Auch der Seminardirektor kam unter Beschuss, weil dieser ein zu strenges Regime innehaben würde und die Seminaristen lieber zu religiösen Andachten führen, als ein wirkliches Vorbereiten auf den Lehrerberuf fördern würde (Luzerner Tagblatt, 30. September 1900). Diese Angriffe lösten eine grosse Sympathiewelle zu Gunsten des Seminars aus; 173 Lehrpersonen äusserten sich in einer entsprechenden Stellungnahme positiv zu den Verhältnissen und verurteilten die Angriffe, die gegenüber dem Seminar, der Lehrerschaft und der Direktion von Seiten der liberalen Presse in den Raum gestellt wurden (Adresse ehemaliger Zöglinge, Staatsarchiv Luzern StaLU A 1437/420).

³ Sein Erziehungsideal und damit verbunden der Exklusivitätsanspruch der Kirche fand eine Grundlage auch in der Verhältnisbestimmung zwischen Kirche und Staat, so wie sie beispielsweise in der Enzyklika „Immortale Dei“ von Papst Leo XIII. vom 1. November 1885 beschrieben wird. Staat und Kirche bilden zwei Bereiche, wobei der Kirche aufgrund der soteriologischen Dimension von Jesus Christus der Exklusivitätsanspruch zur Gestaltung der Welt zugestanden wird. Deshalb muss letztlich auch der Staat sich auf Gott selbst zurückführen lassen. (Papst Leo XIII. 1885.)

Eine daraufhin eingesetzte Untersuchung von Seiten der staatlichen Behörden sollte Klarheit schaffen. Eine Untersuchungskommission verschickte einen Fragebogen an rund 250 amtierende Lehrpersonen im Kanton (die allermeisten besuchten für ihre Ausbildung das Seminar Hitzkirch), von welchen 73 ihre Antworten zurückschickten. In den Antworten blieben kritische Bemerkungen gegenüber dem Seminar und der Direktion nicht aus. Nach Bearbeitung der Antworten wurden 22, kritisch gegen das Seminar eingestellte Lehrpersonen vom Erziehungsrat zu einer persönlichen Stellungnahme in Anwesenheit des Direktors eingeladen, wobei vorgesehen war, dass jeder einzeln vorzusprechen hatte. Erschienen waren aber lediglich 11, welche sich auf dieses „Tribunal“ einliessen.

Eineinhalb Jahre später verfasste die Untersuchungskommission einen Bericht zu Händen des Regierungsrates. Im Bericht wurde darauf hingewiesen, dass eine objektive Beurteilung der tatsächlichen Umstände schwierig sei, aber zumindest die im Laufe der Eskalation von liberaler Seite her geforderte Aufhebung des Seminars nicht zur Disposition stünde. Der Bericht nahm aber den Seminardirektor vollumfänglich in Schutz und unterstützte seine pädagogische Arbeit, wobei doch eine leichte Kritik an der religiösen Praxis im Seminar aufschien. Im Grunde aber wurde die Katholische Pädagogik gestützt (Bericht Prüfungskommission, 1902).

3.4 Katholische Pädagogik – Forderung der konfessionellen Staatsschule

Lorenz Rogger, Seminardirektor zwischen 1911 und 1945 in Hitzkirch, führte diese pädagogische Systematik auf einer politischen Ebene weiter. Er forderte eine konfessionelle Staatsschule. Hintergrund hierfür war u.a. die Bundesverfassung von 1874, welche die Religionsfreiheit garantierte, aber, so die Interpretation von Lorenz Rogger, auch einen möglichen Anspruch auf religiöse Praxis beinhaltete. In seiner Schrift von 1921 „Der grosse Unbekannte“ erläuterte er die für ihn inakzeptabel negative Auslegung des Bundesverfassungsartikels 27, die für ihn zur eigentlichen Schulfrage wurde. Der nach seiner Sicht nicht akzeptablen Forderung einer generell religiös neutralen Schule konnte er vor dem Hintergrund der Katholischen Pädagogik nicht zustimmen (Rogger, 1921). Lorenz Rogger begründete seine Idee einer konfessionellen Staatsschule mit dem Exklusivitätsanspruch der katholischen Kirche und der damit verbundenen Katholischen Pädagogik. Das Heil des Menschen dürfe keinem verwehrt bleiben und deshalb müsse auch die staatliche Schule eine konfessionelle sein. Die Idee der konfessionellen Staatsschule konnte Lorenz Rogger mit der lehramtlichen Verkündigung „Divini illius magistri“ vom 31. Dezember 1929 von Papst Pius XI. später gestützt wissen. In dieser werden die Familie und die bürgerliche Gesellschaft als zwei der notwendigen „Gemeinschaften“ aufgezählt, welche, der natürlichen Ordnung zugehörend, die Erziehungsinstanzen ausmachen würden. Die Kirche als „übernatürliche Ordnung“ hatte als dritte „Gemeinschaft“ einen „übernatürlichen Rechtsanspruch“ und konnte sich damit als erste Erziehungsinstanz verstehen. Dieser „übernatürliche Rechtsanspruch“ und der damit verbundene Exklusivitätsanspruch begründete sie, indem sie sich als Trägerin der höchsten göttlichen Autorität verstand und die göttliche Gnade in den Sakramenten den Menschen zugänglich machen konnte.

3.5 Streit um das Buch von Lorenz Rogger

Eines der Standardwerke von Lorenz Rogger war das „Lehrbuch der katholischen Religion für Gymnasien, Lehrer- und Lehrerinnenseminare“. Das in fünf zum Teil stark veränderten Auflagen zwischen 1923 und 1950 erschienene Werk hatte den Anspruch, den Religionsunterricht an den höheren Schulen auf ganzheitliche Art zu gestalten – dies in Abgrenzung zu den bisherigen Lehrbüchern, die man am Seminar Hitzkirch benutzte. Der Religionsunterricht am Seminar Hitzkirch sollte durch das Ersetzen der bisherigen Lehrbücher die Studenten zum selbsttätigen Arbeiten und selbstständigen Denken führen. Damit erweiterte er das System der Katholischen Pädagogik mit dem Prinzip der Anschauung und der Selbsttätigkeit und versuchte, sich gegen einen rein instruktiven, vom Katechismus geleiteten Religionsunterricht zu lösen resp. die katechetischen Inhalte methodisch schülerorientiert zu behandeln (Rogger, 1923).

Rund vier Jahre nach dem Erscheinen der ersten Ausgabe des Religionslehrbuchs machte dieses im Grossen Rat des Kantons Luzern von sich reden. Grund dafür war die Interpellation des liberalen National- und Grossrates des Kantons Luzern sowie Stadtpräsidenten von Luzern und Mitglied des Erziehungsrates und der Aufsichtskommission des Lehrerseminars Hitzkirch, Jakob Zimmerli (1863–1940), an den zuständigen konservativen Erziehungsdirektor und Luzerner Ständerat Jakob Sigrist (1869–1935). Jakob Zimmerli kritisierte die politische Ausrichtung des Buches scharf, vorab die Angriffe auf den Liberalismus und damit auch auf die liberale Partei. In seiner Interpellation vom 24. Mai 1927 monierte er, dass im Lehrmittel seiner Meinung nach politisch Andersdenkende, also liberale Positionen, nicht akzeptiert, ja sogar verunglimpft und herabgewürdigt würden (Abschrift Interpellation Zimmerli, 1927, StALU Akt 411/761). Sein Antrag lautete deshalb:

Der Regierungsrat wird eingeladen, dafür besorgt zu sein, dass das gegenwärtige am staatlichen Lehrerseminar in Hitzkirch gebrauchte Lehrmittel ‚Lehrbuch der katholischen Religion‘ von Lorenz Rogger ausser Gebrauch gesetzt wird. (Amtliche Übersicht der Verhandlungen des Grossen Rates sowie des Regierungsrates des Kantons Luzern, 1927, S. 95 StALU J.a 2)

Welche Passagen des Buches zum Anstoss führten, ist aus der Interpellation nicht genau zu erkennen, jedoch formulierte Lorenz Rogger im Buch tatsächlich an verschiedenen Stellen Aussagen zu den Geisteshaltungen des Indifferentismus, Relativismus, Atheismus, Sozialismus und Liberalismus. Dabei lehnte der Verfasser, mit Rückbezug auf die kirchliche Lehre und damit zusammenhängenden päpstlichen Verlautbarungen, diese Geisteshaltungen eindeutig ab (Rogger, 1923, S. 146-148). Die Interpellation von Zimmerli führte zu einigen grossen Diskussionen. So gab es von Seiten der Seminaristen eine Unterschriftensammlung zu Gunsten ihres Seminardirektors (Erklärung der Seminaristen, 1927, StALU Akt 411/761) und innerhalb des Seminarlehrerkollegiums entstand eine grosse Sympathiewelle für seinen Direktor (Protokoll Seminarkonferenz, 2. Juni 1927, StALU A 1437/3). Auch der Bischof von Basel, Joseph Ambühl (1873–1936), schaltete sich zwangsläufig in die Diskussion ein. Grundsätzlich war er zuständig für die Bewilligung, dass Rogger sein Lehrbuch im Unterricht einsetzen durfte. Lorenz Rogger forderte den Bischof jedoch zur Unterstützung seiner Person auf, und im Kontext der erhofften Unterstützung reichte Rogger vorsorglich seine Demission ein. Der Bischof selbst stützte Rogger und lehnte eine Demission ab (Bischof Joseph Ambühl an Seminardirektor Lorenz Rogger, 2. Juni 1927, StALU Akt 411/761).

Erziehungsdirektor Jakob Sigrist gelangte ebenfalls an den Bischof und forderte ihn auf, Rogger doch dahingehend zu motivieren, sich selbst der antiliberalen Polemik zu enthalten (Erziehungsdirektor Jakob Sigrist an Bischof Joseph Ambühl, 7. Juni 1927, STALU Akt 411/761). Damit die Interpellation an Schärfe verlor, unterbreitete nun der Erziehungsdirektor den Vorschlag, dass der Erziehungsrat für die Bewilligung des Einsatzes des Lehrbuches zuständig sein sollte. Dieser Vorschlag wurde dann in der Verhandlung vom 5. Juli 1927 auch zum Hauptargument, sodass die Interpellation Zimmerli mehrheitlich vom Rat abgelehnt wurde (Amtliche Übersicht der Verhandlungen des Grossen Rates sowie des Regierungsrates des Kantons Luzern, 1927, StALU J.a 2). Der katholisch-konservative Erziehungsrat liess es dann in der Folge zu, dass das Lehrbuch bis weit in die 1960er-Jahre in Gebrauch war, auch wenn 25 Jahre nach der ersten Debatte im Jahr 1952 durch die Initiative des Luzerner Rechtsanwaltes und Oberrichters Kurt Sidler (1911–1976) der Konflikt um das Buch nochmals aufflackerte (Neue Züricher Zeitung, 3. September 1952).

4 Fazit

Die Rekonstruktion der Konflikte im Zusammenhang mit den Lehrbüchern von Eduard Langhans, Franz Xaver Kunz und Lorenz Rogger zeigt, wie unterschiedlich die staatlichen Behörden mit den in den Büchern je entgegengesetzten Positionen umgingen. Im bernischen Kontext anerkannten die Behörden, aber auch das Lehrerseminar die damals aufkommende empirisch geprägte Bibelinterpretation trotz der innerkirchlichen Opposition. Im Gegensatz dazu stützten die Luzerner Behörden das Konzept der Katholischen Pädagogik, das die Idee der konfessionellen Staatsschule förderte. Während gut hundert Jahren wurde damit die Katholische Pädagogik am staatlichen Lehrerseminar Hitzkirch mehr oder weniger stark umgesetzt oder zumindest toleriert. Die Katholische Pädagogik als theologisch begründetes System verhinderte die Rezeption der empirisch geprägten „historisch-kritischen“ Bibelinterpretation. Diese wurde lehramtlich erst mit der Konstitution „Dei Verbum“ des 2. Vatikanischen Konzils (1962-1965) offiziell akzeptiert. In der Folge lösten sich die Grundlagen der Katholischen Pädagogik auf. Dies ermöglichte auch im katholischen Milieu die Neuentwicklung religionspädagogischer Modelle.



Zum Autor

Dr. Guido Estermann ist Dozent für Fachdidaktik und Fachwissenschaft Ethik und Religion an der Pädagogischen Hochschule Schwyz und Leiter der Fachstelle Bildung-Katechese-Medien BKM der katholischen Kirche Zug.
guido.estermann@phsz.ch

Literatur

Ungedruckte und gedruckte Quellen:

Adresse ehemaliger Zöglinge des Seminars Hitzkirch an ihre Lehrer. Staatsarchiv Luzern StALU Akt 1437/420.

Amtliche Übersicht der Verhandlungen des Grossen Rates sowie des Regierungsrates des Kantons Luzern im Jahre 1927. StALU J.a. 2.

Bischof Joseph Ambühl an Seminardirektor Lorenz Rogger. Brief vom 2. Juni 1927. StALU Akt 411/761.

Bericht Prüfungskommission an das tit. Erziehungsdepartement zu handen des hh. Regierungsrates des Kantons Luzern. (1902), ohne Angabe.

Dekanatsbericht Münstergemeinde. Bezirkssynode. (1866). 23. Mai 1866. Bern.

Erklärung der Seminaristen „An die Erziehungsdirektion des Kantons Luzern“ – Ende Mai 1927. StALU Akt 411/76.

Erziehungsdirektor Jakob Sigrist an Bischof Joseph Ambühl. Brief vom 7. Juni 1927. StALU Akt 411/761.

Protokoll Kantonssynode (1866). 19. Juni 1866. Bern.

Protokoll Seminarlehrerkonferenz. 2. Juni 1927. StALU A 1437/3.

Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern TGR (1865). 12. Dezember 1865. Bern.

Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern TGR (1866). 29. November 1866. Bern.

Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern TGR (1868). 7. März 1868. Bern.

Zeitungen

Luzerner Tagblatt. Jg. 49. Nr. 213. 15. September 1900.

Luzerner Tagblatt. Jg. 49. Nr. 226. 30. September 1900.

Neue Zürcher Zeitung. Jg. 173. Nr. 1886. 3. September 1952.

Mongrafien und Artikel

Dei Filius. Dogmatische Konstitution über den katholischen Glauben. 24. April 1870. In Denzinger, H. (4³2010). *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen*. (S. 812-824). Freiburg i. Br. u.a.: Herder.

Fellenberg, L. (1866). *Christenthum in Kirche und Schule. Eine Mahnung*. Bern: K.J. Wyss.

Funiok, R. & Schöndorf, H. (2000). Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart – Einführung der Herausgeber. In Ders. *Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung*. (S. 9-16). Reihe Geschichte und Reflexion. Donauwörth: Auer.

Estermann, G. (2014). *Einfluss von Religion auf die staatliche Lehrerbildung der beiden Kantone Bern und Luzern am Beispiel der beiden Seminare Bern-Hofwyl und Hitzkirch zwischen 1832 und 1946*. Luzern. Am 12.7.2015 bezogen von: http://edoc.zhbluzern.ch/unilu/ediss/unilu_diss_2014_002_estermann_fulltext.pdf

- Güder, E. (1866). *Offener Brief an Herrn Eduard Langhans*. Bern: Heuberger.
- Guggisberg, K. (1966). Vor hundert Jahren. Die Gründung des bernischen Kirchlichen Reformvereins am 14. August 1866. In Verein für freies Christentum der Bernischen Landeskirche (Hg). *1866–1966. Festschrift zum hundertjährigen Bestehen des Vereins für freies Christentums der Bernischen Landeskirche, früher Kirchlicher Reformverein des Kantons Bern*. (S. 4f.) Wabern: ohne Angabe.
- Horn, K-P. (2003). Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzung im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In Oelkers, J. & Osterwalder, F. (Hg). *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. (S. 161-185). Weinheim. Basel: Beltz.
- Kunz, F.- X. (1906). *Grundriss der allgemeinen Erziehungslehre, vorzugsweise für Lehrerseminare und Lehrer*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Langhans, E. (²1866). *Die heilige Schrift. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, wie auch zum Privatgebrauch für denkende Christen*. Bern: Verlag der J.Dalp'schen Buchhandlung.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim. Basel: Beltz.
- Papst Leo XIII. (1885). Enzyklika „Immortale Dei“. In H. Denzinger (⁴³2010). *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen*. (S. 854-858). Freiburg i. Br. u.a.: Herder.
- Papst Pius XI. (1929). Enzyklika „Divini illius magistri“. In: Denzinger, H. (⁴³2010) *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen*. (S. 999-1007). Freiburg i. Br. u.a.: Herder.
- Raupp, W. (2008). Art. Langhans, Eduard. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. HLS Bd. 7, hrsg. von der Stiftung Historisches Lexikon der Schweiz. (S. 641). Basel: Schwabe.
- Rogger, L. (1921). *Von einem grossen Unbekannten. Eine schulpolitische Gewissensforschung mit dem Schweizervolk. Im Auftrag des kathol. Lehrervereins der Schweiz*. Einsiedeln: Eberle & Rickenbach.
- Rogger, L. (1923). *Lehrbuch der katholischen Religion für Gymnasien und Realschulen, Lehrer- und Lehrerinnenseminare*. Hochdorf: Anton Gander.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaften. Bd. 19*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stettler, B. (2008). Art. Kummer, Johann Jakob. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. HLS. Bd. 7., hrsg. von Stiftung Historisches Lexikon der Schweiz. (S. 491). Basel: Schwabe.
- Störig, H.J. (¹⁵1995). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.



Didaktik
Didactique

Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde

Katharina Frank

Im folgenden Beitrag wird ein religionswissenschaftliches Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“, wie es bspw. der Deutschschweizer Lehrplan 21 oder gymnasiale Lehrpläne erfordern, skizziert. Die in diesem Modell enthaltenen Zielformulierungen basieren auf Resultaten empirischer religionswissenschaftlicher Untersuchungen zum schulisch verantworteten Religionsunterricht sowie auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und theoretischen Prämissen, die im Beitrag erörtert werden. Das skizzierte Modell lässt sich auf alle Schulstufen gleichermassen anwenden; es bedingt jedoch entsprechende Anpassungen. Zurzeit werden auf der Basis des Kompetenzmodells Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe I und II konzipiert und im Unterricht getestet.

Résumé

Cet article présente l'esquisse d'un modèle de compétence relatif à la discipline ou à la composante „religions“ conformément à ce qu'exige par exemple le Lehrplan 21 ou les plans d'études gymnasiaux. Les objectifs formulés dans ce modèle prennent appui sur des résultats d'études empiriques conduites en sciences des religions dans le domaine de l'enseignement obligatoire des faits religieux à l'école publique, ainsi que sur des données sociales et des prémisses théoriques qui seront discutées dans l'article. Moyennant des adaptations, le modèle est applicable de la même façon pour tous les niveaux scolaires. Des séquences d'enseignement basées sur ce modèle de compétence sont actuellement créées et testées au secondaire I et II.

Summary

The following contribution presents the outline of a model of competence for the “perspective religions” as it is demanded for instance in the new syllabus of German speaking Switzerland (Lehrplan 21). The aims postulated in this model of competence are grounded in results of empirically based study of religions' research of religion education at public school, on societal conditions and theoretical premises that will be explained in the article. The model of competence is applicable on every grade and level of school. However, the themes have to be adapted corresponding to the age of the pupils or students. On the basis of the model, the author is testing now instructional units on the secondary school level I and II.

1 Einleitung

In etlichen bisherigen Lehrplänen von Ländern, Kantonen sowie im Deutschschweizer Lehrplan 21 oder im *Plan d'études romand* ist ein Fach oder eine Perspektive „Religionen“¹ verlangt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen unter Berücksichtigung der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit an diesem Unterricht partizipieren können. Dies stellt eine neue Herausforderung für die Religionsdidaktik dar.² Ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtsforschung soll diese didaktische Problemlage veranschaulichen.

In Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die einen solchen von der öffentlichen Schule verantworteten obligatorischen „Religionsunterricht für alle“ besuchen,³ erzählen zwei Lernende der Primarstufe vom selben Unterrichtsstoff, jedoch auf ganz verschiedene Weise. Auf die Frage, was er im Unterricht gelernt habe, zeigt mir der Drittklässler Rico einen Hefteintrag: „Muslime dürfen kein Schweinefleisch essen“ steht da geschrieben. Daneben ist ein Schwein gezeichnet, das mit roter Farbe durchgestrichen ist. Rico erzählt: „En Fründ vo mir isch Muslim. I ha ihm gsait, dass er kai Schweinefleisch dörf esse – also kai Würschtli, Wienerli und so.“⁴ Olivia, eine Zweitklässlerin, erzählt auf meine Frage, was sie im Unterricht gelernt habe: „Muslime essed normal jo kai Schweinefleisch, aber mängmol doch.“⁵ Ich frage sie, was sie damit meine, worauf die Schülerin antwortet: „E Gspänli vo mir isch Muslim. Sie isst mängmol Würschtli mit Schweinefleisch.“⁶ Auf meine Frage, ob sie denke, dass ihre Kollegin keine „richtige Muslimin“ sei, lacht die Schülerin und sagt: „Nai, sicher nid! Si isch e richtigi Muslimin.“⁷

Die beiden Beispiele, die sich auf dieselbe Religion und dasselbe Thema innerhalb des Islam (Speiseregeln) beziehen, lassen *zwei ganz verschiedene Wissensformen* erkennen: Rico hat im Unterricht eine *Lehre* des Islam in Bezug auf Speisevorschriften gelernt. Er wendet sich mit dem Erlernten an seinen muslimischen Freund und sagt ihm, dass er keine Würstchen mit Schweinefleisch essen darf. Er nimmt keine empirische Kontextualisierung der Lehre vor; dadurch kommuniziert er auch nicht, dass sich nicht alle Menschen, die sich als muslimisch bezeichnen, an den religiös begründeten Speiseregeln orientieren. Genau das aber macht Olivia. Sie äussert sich nicht nur zur Lehre, sondern stellt diese in den Kontext der zu beobachtenden Praxis. Sie spricht davon, dass Muslime „normal“ kein Schweinefleisch essen, und weist auf die empirische Beobachtung hin, dass Muslime „mängmol doch“ Schweinefleisch essen. Sie nennt den Fall einer Kollegin, die eine „richtige Muslimin“ sei, und manchmal „Würstchen mit Schweinefleisch“ esse.

Eine andere Beobachtung betrifft die Art des Wissens: Beide Kinder geben zunächst Wissensinhalte wieder: Rico, indem er auf den Hefteintrag mit der islamischen Lehre verweist, Olivia, indem sie zunächst die Lehre, dann die empirische Beobachtung nennt, dass manche Muslime doch Schweinefleisch essen. Danach erzählen beide Kinder, was sie mit dem im Unterricht Erlernten in ihrem Alltag machen. Sie berichten spontan, wie sie das Wissen in konkreten Situationen einsetzen – sei es als Interpretation für eine Beobachtung wie bei Olivia, sei es als Handlung wie bei Rico. Damit zeigen sie Kompetenzen, die sie durch den Unterricht erwerben. Ricos Verhalten gegenüber seinem muslimischen Freund ist seine eigene Leistung; dieses Handeln wurde in der Schule nicht eingeübt. Olivias Lehrperson hat zwar erwähnt, dass sich nicht alle Muslime an der Speiseregeln orientieren, die Übertragung auf die Beobachtung einer Kollegin basiert jedoch auf eigenen Überlegungen Olivias.

Ob Olivias oder Ricos Verhaltensweise sozial und gesellschaftlich betrachtet wünschenswert ist, wurde bis anhin nicht diskutiert; im letzten Abschnitt komme ich darauf zurück. Zunächst sollen jedoch der Zusammenhang zwischen Wissen und konkretem Handeln sowie die Frage der Notwendigkeit eines kompetenzorientierten Unterrichts für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ erläutert werden.

1 Vgl. www.lehrplan21.ch, z.B. im Kapitel „Strukturelle Hinweise. Natur, Mensch Gesellschaft“ <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|4>.

2 Wanda Alberts beschreibt eine solche Fachdidaktik als wichtige Herausforderung für die Religionswissenschaft. Diese hat sich bis vor einigen Jahren kaum um die Weitergabe von Religion(en) auf der Volksschulstufe und an weiterführenden Schulen gekümmert, da sie sich bis in die Gegenwart nur als universitäres Fach verstanden hat und sich scheute, eine gezwungenermaßen normative allgemeine Didaktik mit einem nicht-normativen religionswissenschaftlichen Zugang zu Religionen zu verbinden (2012, S. 308).

3 Die Beispiele stammen aus meiner laufenden Forschung, die im Nachgang der Evaluation zum Religion und Kultur-Unterricht des Kantons Zürich (vgl. Landert et al., 2012) erfolgt.

4 Standarddeutsch: „Ein Freund von mir ist Muslim. Ich habe ihm gesagt, dass er kein Schweinefleisch essen darf – also keine Würste, Wiener oder Ähnliches.“

5 Standarddeutsch: „Muslime essen normal kein Schweinefleisch, manchmal tun sie es aber doch.“

6 Standarddeutsch: „Eine Kollegin von mir ist Muslimin. Sie isst manchmal Würstchen mit Schweinefleisch.“

7 Standarddeutsch: „Nein, sicher nicht. Sie ist eine richtige Muslimin.“

2 Der Zusammenhang von Wissen, Kompetenzen und Performanzen

Wie die Eingangsbeispiele zeigen, nutzen Schülerinnen und Schüler das ihnen vermittelte Sachwissen bei Beobachtungen und in konkreten Situationen. Sie berichten von ihren situativen Handlungen. Diese Performanzen lassen den Schluss zu auf Kompetenzen, die sich die beiden Lernenden im obligatorischen Zürcher Schulfach „Religion und Kultur“ angeeignet haben. Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen dem Handeln in konkreten Situationen (Performanzen), Kompetenzen und Wissen und zwar selbst dann, wenn der Unterricht – wie bis anhin üblich – nicht ausdrücklich auf die Förderung bestimmter Kompetenzen ausgerichtet war.

Was bedeutet das in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“? Ist der Fokus auf Kompetenzorientierung, wie in der deutschsprachigen Didaktik gefordert, gar nicht notwendig? Wie Interviews mit anderen Lernenden derselben Klassen zeigen, sind solche Performanzen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden bzw. sie berichten nicht oder nur andeutungsweise von entsprechenden Verhaltensweisen. Die Mitschüler/-innen von Rico und Olivia geben im Interview nur wieder, was sie an Wissen aus den Unterrichtsstunden mitgenommen haben. Ob und gegebenenfalls wie sie das Erlernte in entsprechenden Situationen verwenden, erzählen sie nicht. Um sicher zu gehen, dass das Erlernte in entsprechenden Situationen eingesetzt wird, müssen die Handlungen im Unterricht auch vermittelt und mittels entsprechender Aufgaben und Lernarrangements eingeübt werden. Dazu ist eine Diskussion darüber notwendig, welche Performanzen die Lernenden in welchen Situationen zeigen sollen.

Wie aber hängen die Performanzen mit dem Wissen und den Kompetenzen zusammen und was lässt sich unter diesen Begriffen verstehen? Ein Modell hierfür liefert Le Boterf (1997).⁸ Es wurde von Andreas Schubiger aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt und modifiziert (2013). Wie andere Autorinnen und Autoren, so gehen auch Le Boterf und Schubiger davon aus, dass Kompetenzen Potentiale darstellen und nur in konkreten Anwendungssituationen, d.h. als Handlungen und Verhaltensweisen bzw. Performanzen, beobachtbar sind. Von den Performanzen lässt sich jedoch auf entsprechende Kompetenzen schliessen, und diese Kompetenzen speisen sich wiederum aus dem Wissen, den Fähigkeiten, Fertigkeiten und anderen Ressourcen (z.B. Haltungen, Motivation). Um ein Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ zu entwickeln, muss daher zunächst diskutiert werden, welche Performanzen die Schülerinnen und Schüler in konkreten Situationen zeigen sollen. Welche Verhaltensweisen und Handlungen in Bezug auf Religion(en) sind wünschenswert und welche nicht? Was lässt sich in unserer Gesellschaft überhaupt als „Religion“ verstehen? Diese Fragen werden in Abschnitt 3 geklärt.

3 Grundlagen eines Kompetenzmodells für die Religionskunde

„Religion“ in religionskundlicher Perspektive ist in der Volksschule, aber auch an weiterführenden Schulen ein Novum; die Lehrpersonen können nicht auf die bisherige Didaktik eines konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zurückgreifen (Frank, 2013; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Eine Religionskundendidaktik muss sowohl ihre Differenz zur herkömmlichen Religionsdidaktik der Religionsgemeinschaften klären als auch darlegen, weshalb die religionskundliche Perspektive nicht ohne Weiteres in das Fach Geschichte integriert bzw. in eine historische Perspektive aufgelöst werden kann. In den folgenden Abschnitten werden die Grundlagen dargelegt, auf denen das religionswissenschaftliche Kompetenzmodell skizziert wird: In Abschnitt 3.1 wird zunächst erläutert, mit welchen Herausforderungen Kinder, Jugendliche und Erwachsene konfrontiert sind, wenn sie im öffentlichen Raum auf „Religion“ treffen. In Abschnitt 3.2 wird der Religionsbegriff, mit dem das Modell arbeitet, erörtert, und in Abschnitt 3.3 wird der Religionskundeunterricht auf der Basis empirischer Forschung in Abgrenzung zu dem bisher praktizierten religiösen Unterricht vorgestellt. Im letzten Teil (Abschnitt 3.4) werden Unterschiede zwischen Religionskunde und Religionswissenschaft thematisiert.

⁸ In der Literatur wird oft die umfangreiche Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert (2001, 27-28) verwendet oder mit der vereinfachten Bestimmung von Kompetenz als „Wissen und Können“ gearbeitet wie bspw. im Lehrplan 21. Vgl. [http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e\[200\]2](http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e[200]2) [bezogen am 30.5.2016]. Die hier vorliegende Definition von Le Boterf in der Übersetzung und Modifikation von Schubiger wurde gewählt, weil sie auch die Differenz zur Performanz sowie den einzelnen Ressourcen wie bspw. Wissen aufzeigt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, „Wissen“ umfangreicher zu fassen wie es bspw. Kaiser macht (vgl. Kaiser, 2005), der zwischen verschiedenen Wissensarten unterscheidet und damit auch Handlung und Fähigkeit einbezieht. Das hier dargelegte Wissen würde demnach dem deklarativen Wissen von Kaiser entsprechen. Auch ich habe in früheren Aufsätzen auf den umfassenderen Wissensbegriff von Berger & Luckmann, 1969, zurückgegriffen (vgl. Frank, 2013 & 2015). Da der Begriff „Kompetenz“ im didaktischen Diskurs jedoch prominent benutzt wird, scheint es mir sinnvoll, ihn hier zu verwenden und „Wissen“ von „Kompetenz“ zu unterscheiden.

3.1 Situative Kontexte, in denen Religion(en) eine Rolle spielen

Ein religionskundlicher Unterricht geht nicht von Inhalten und Kompetenzen aus, die von den Lehren verschiedener Religionen vertreten und angeleitet werden und wie sie im Konzept der so genannten Weltreligionen zu finden sind. Er setzt vielmehr bei Themen an, die alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser und weltanschaulicher Sozialisation, betreffen. Ein Katalog solcher Kontexte findet sich weder in Lehrplänen noch in Lehrbüchern und muss daher zunächst empirisch eruiert werden.

In mehreren Ausbildungsjahrgängen habe ich Lehramtstudierende der Pädagogischen Hochschule und der Universität Zürich (Sekundarstufe I und II) beauftragt, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Frage zu stellen, wo sie im Alltag auf „Religion(en)“ treffen und mit welchen Fragen und Herausforderungen sie in diesen Situationen konfrontiert sind. Diese Befragungen ergaben eine grosse Menge an solchen Situationen, die sich zusammenfassend folgendermassen darstellen lassen:⁹ beim Essen, bei Festen, beim Reisen, bei Bauten und bei anderen visuellen oder auditiven Phänomenen im öffentlichen Raum (Wegkreuze, Gebetsfähnchen, Kirchenglocken), bei der Kleidung, bei Accessoires, Piktogrammen im öffentlichen Raum, in der Werbung für Religionsgemeinschaften und umgekehrt in der Werbung für säkulare Produkte, im schulischen Unterricht und in Lehrmitteln, in der bildenden Kunst, der Literatur, in Zeitungen, im Fernsehen und Internet, im Kinofilm, in der Musik, bei Karikaturen, in der Verfassung und in Gesetzen, in der Politik (Abstimmungen), im Spital, beim Sport, Einkaufen und bei Gesundheitspraktiken. Wie die Liste zeigt, geht es einerseits um Situationen, in welchen *Selbstdarstellungen* von Religionsgemeinschaften und religiösen Individuen (religiöse Bauten, religiöse Feste, religiöse Kleidung usw.) von Bedeutung sind, andererseits geht es aber auch um *Fremddarstellungen* von Religionen durch Medien, Politiker/-innen, Künstler/-innen usw. und schliesslich auch von Wissenschaftler/-innen (vgl. hierzu Mader & Schinzel, 2012).

Die Interviewten sollten zudem Herausforderungen nennen, die sich ihnen in diesen Situationen stellen. Dabei ergaben sich folgende konkreten Fragen (Auswahl): Was kann ich bei einem Fest als Gastgeber/-in an Fleisch anbieten, damit auch jüdische und muslimische Gäste etwas essen können? Wieso kleiden sich gewisse Menschen so speziell? Weshalb sind viele Muslime schockiert, wenn Muhammad (satirisch) abgebildet wird? Wer kauft einen WC-Sitz mit einem Bild des Buddha, wie er im Supermarkt angeboten wird? Wer bezahlt die Bibelsprüche auf den vielen blauen Plakaten an der Strasse? Kann ich eine Migros-Papiertasche benutzen, auf welcher ein hinduistischer Gott abgebildet ist? Hat die politische Partei CVP etwas mit dem Christentum zu tun? Würde ich bei einer Minarettverbotsinitiative Ja oder Nein stimmen? Wieso sorgt der Staat für den Einzug der Mitgliederbeiträge für die Landeskirchen (Kirchensteuer), nicht aber bspw. für die Moscheevereine? Was haben die Gräueltaten des so genannten Islamischen Staates (IS) mit dem Islam zu tun? Leiten alle Religionen zu Gewalt an? Wie verhalte ich mich in einer Kirche, einer Moschee oder einem hinduistischen Tempel, wenn ich sie als Touristin besuche, oder umgekehrt, wie gehe ich mit Touristen aus arabischen Ländern oder Israel in der Schweiz um? Wie kann ich als zukünftige Pflegefachfrau auf die religiösen Gewohnheiten von Patient/-innen eingehen?

In einem religionskundlichen Unterricht ist die Behandlung solcher Fragen von grosser Bedeutung. Um diese Herausforderungen für einen Kompetenzkatalog fruchtbar zu machen, müssen sie jedoch sortiert und auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht werden (vgl. Abschnitt 4.2).

3.2 Religionsverständnis

Ein Modell für einen schulischen Unterricht zum Thema „Religion“ lässt sich nicht konzipieren, ohne den Begriff „Religion“ zu diskutieren. Dieser Begriff soll das abbilden, was in der Schweizer Gesellschaft als „Religion“ heute verstanden und in der Religionswissenschaft metasprachlich gefasst wird (vgl. Bergunder, 2011). Kennzeichnend für „Religion“ ist aus dieser Sicht die Wichtigkeit der Akteure: Sie eignen sich die religiösen Symbole an und (re)produzieren diese. Gebildete Vertreter/-innen der Gemeinschaften systematisieren die Symbole immer wieder neu, worauf dieser systematisierte Symbolbestand durch funktionäre Eingang in die Institution findet. Schliesslich werden Individuen von Religionsvertreter/-innen sozialisiert, wodurch diese die Möglichkeit bekommen, an der Gemeinschaft zu partizipieren. Christoph Bochinger und ich haben diese Aspekte von „Religion“ in einem „religionswissenschaftlichen Dreieck“ dargelegt (s. Bochinger & Frank, 2015; Frank, 2015 sowie unten, Abb. 1 und 2).

⁹ Es versteht sich von allein, dass Befragte unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lebenskontexte auch mehr oder weniger verschiedene Antworten gaben. Sie werden hier zusammenfassend dargestellt, da die Schulstufen für das vorgeschlagene Kompetenzmodell (Abschnitt 4.2) nicht in dieser Differenz relevant sind.

Damit ist aber noch nicht definiert, was „Religion“ ist bzw. mit welchem Begriff von Religion in der Schule gearbeitet werden kann. Ich gehe davon aus, dass jede religiöse Konstellation ein kommunikatives Konstrukt darstellt (Berger & Luckmann, 1969). Es kann als Teil eines mehr oder weniger kohärenten, systematisierten Symbolbestandes beobachtet werden. Dieser Symbolbestand umfasst *Kommunikationen, die auf Transzendenz verweisen* (z.B. Luhmann, 2002), und er verfügt über Träger/-innen oder Akteure (Individuen und Gemeinschaften bzw. Geber/-innen und Empfänger/-innen), für welche der Symbolbestand *eine kollektiv verbindliche Gültigkeit* beansprucht (Gladi-gow, 2005). Der Symbolbestand wird dabei von Generation zu Generation weitergegeben (Hervieu-Léger, 1998). Um eine Kommunikation als „Religion“ oder „religiös“ bezeichnen zu können, müssen daher zwei Ausprägungen gegeben sein: Kollektiver Geltungsgrund und transzendenter Weltbezug. Mit den Indikatoren „individueller vs. kollektiver Geltungsgrund“ und „immanenter vs. transzendenter Weltbezug“ kann im Einzelfall, d.h. für ein bestimmtes Kommunikationselement (eine Geschichte, ein Ritual, eine Erfahrung, eine Lehre usw.) im Religionsunterricht diskutiert werden, wie stark ausgeprägt der kollektive Geltungsanspruch und wie stark ausgeprägt der transzendente Weltbezug ist und demnach, ob bspw. eine Geschichte (eher) „religiös“ ist oder (eher) nicht. Das bedeutet nicht, dass man immer zu einer eindeutigen Entscheidung kommen muss; es gibt auch Grauzonen. Es geht einzig darum, dass der Gegenstand im Blick auf die Frage, ob es um „Religion“ oder um etwas „Säkulares“ geht, diskutiert werden kann (vgl. Frank, 2015).

Wer sich heute in der Forschung oder Vermittlung mit „Religion“ befasst, muss auch diejenigen Kommunikationen in den Blick nehmen, welche zwar religionsbezogen sind, jedoch in einem einschränkenden oder negativen Sinn. Emisch gesprochen geht es um atheistische, humanistische, freidenkerische usw. Positionen, die von einer Gemeinschaft vertreten werden (vgl. etwa Wohlrab-Sahr & Kaden, 2013).

3.3 Religiöser Unterricht und religionskundlicher Unterricht

Alleinstellungsmerkmal und zugleich ein wichtiger gesamtgesellschaftlicher Beitrag des Fachs bzw. der Perspektive „Religionen“ ist die Förderung des friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Herkunft.¹⁰ Das bedingt, dass alle an einer Situation Beteiligten eine bestimmte wissenschaftliche Distanz zu den religiösen Einstellungen und Ritualen bewahren. Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler werden befähigt, ihre eigene religiöse oder religionskritische Haltung zurückzustellen, um empirisch basiert über Religionen sprechen zu können. Wird das oben beschriebene religionswissenschaftliche Dreieck (vgl. Abschnitt 3.2) mit dem didaktischen Dreieck (bspw. Reusser, 2008) kombiniert, so lässt sich die Differenz zwischen einem religiösen Unterricht (Abb. 1) und einem religionskundlichen Unterricht (Abb. 2) folgendermassen darstellen (s. hierzu auch Frank, 2015):

¹⁰ Dass auch andere Fächer bzw. der ganze schulische Unterricht auf das friedliche Zusammenleben aller Menschen ausgerichtet sind, stellt diese Aussage nicht in Frage. Vielmehr zeichnet sich das Alleinstellungsmerkmal des schulischen Fachs „Religionen“ in dieses übergeordnete Ziel ein, indem es das friedliche Zusammenleben der Menschen als Ziel aufnimmt, jedoch das Zusammenleben von Menschen mit *unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründen* betont. Dieses übergeordnete Ziel ist bei der Unterrichtplanung auf der Basis des hier vorgeschlagenen Kompetenzmodells nicht zu unterschätzen. Es hilft immer wieder bei Entscheidungen bez. der Wahl von konkreten Inhalten und Kompetenzstrukturelementen.

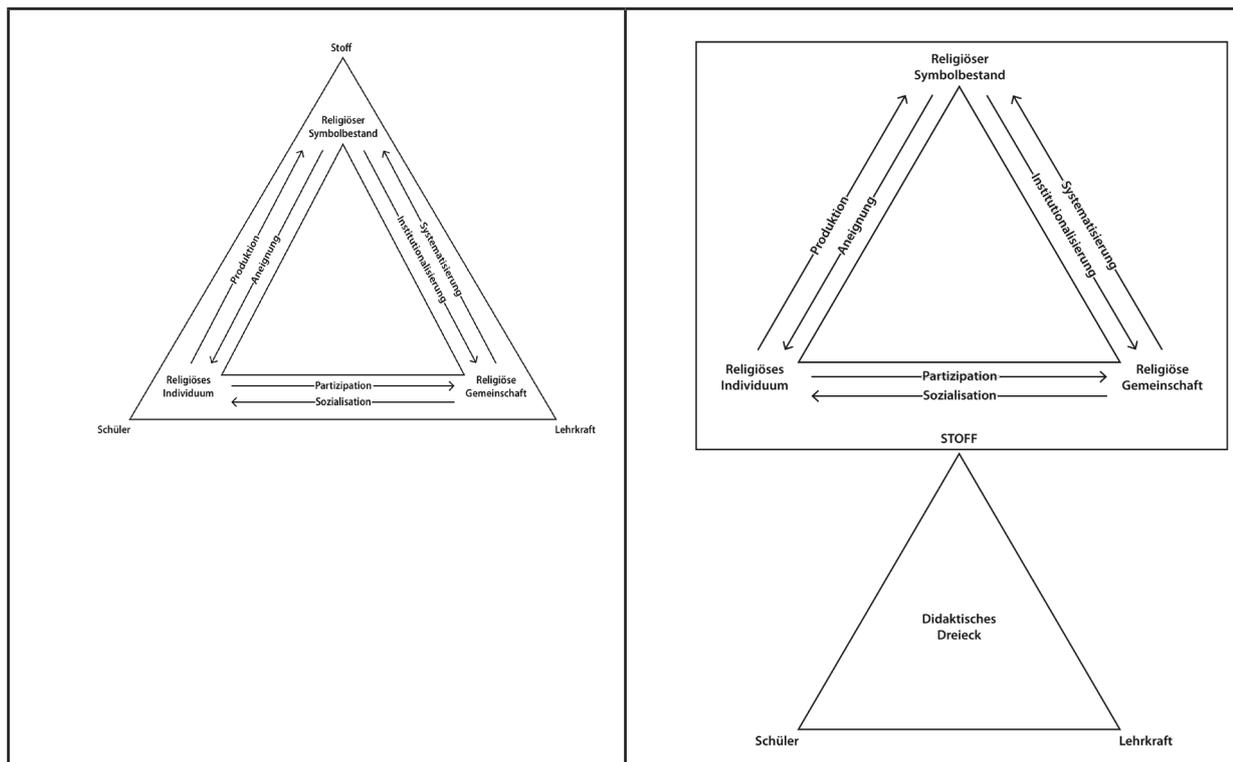


Abb.1 Religiöser Unterricht

Abb. 2 Religionskundlicher Unterricht

Beim religiösen Unterricht fallen das religionswissenschaftliche Religionsdreieck und das didaktische Dreieck zusammen: Die Lehrperson fungiert als Vertreter/-in einer religiösen Gemeinschaft; die Schülerinnen und Schüler werden als religiös zu sozialisierende Individuen betrachtet. Beim religionskundlichen Unterricht stehen Lehrperson wie Schüler/-innen ausserhalb des „Religionsdreiecks“; das ganze Dreieck bildet den Unterrichtsstoff.¹¹ Für einen solchen Religionskundeunterricht (Abb. 2) wird in Abschnitt 4 ein Kompetenzmodell skizziert.

3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „Religionskunde“ und „Religionswissenschaft“

Im deutschsprachigen Diskurs von Religionswissenschaftler/-innen wird der Begriff „Religionskunde“ häufig mit der Weitergabe eines religiösen Wissensstandes identifiziert. Dies führt zum Schluss, dass sich Studierende (wie auch Schüler/-innen) „religionskundliches Wissen“ dann aneignen würden, wenn sie das Wissen zu theologischen Lehren, religiösen Vorstellungen und Ritualen der so genannten Weltreligionen vermittelt bekommen und sie solches Wissen in Prüfungen wiedergeben. In der Terminologie des religionswissenschaftlichen Dreiecks gesprochen (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) sollen die Lernenden die religiösen, von den Gemeinschaftsvertreter/-innen systematisierten Symbolbestände reproduzieren können. Dieser Begriff von Religionskunde entspricht jedoch keineswegs dem heute geläufigen Begriff von Religionskunde, wie er im Diskurs von fachdidaktisch tätigen Religionswissenschaftler/-innen verwendet wird (vgl. Frank, 2010; Alberts, 2012; Bleisch & Frank, 2013; Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). In der Religionskunde wird derselbe Zugang zu Religion(en) praktiziert, wie er in der Religionswissenschaft gebräuchlich ist (vgl. oben, Abb. 2). Religionskundeunterricht vermittelt Religionen, wie sie *empirisch in Geschichte und Gegenwart* beobachtet werden können. Im Unterschied zur Religionswissenschaft generiert Religionskunde jedoch keine *neuen* Forschungserkenntnisse, sondern vermittelt religionswissenschaftlich eruierte Resultate und befähigt die Lernenden, Forschungsprozesse der Religionswissenschaft nachzuvollziehen (vgl. auch Abschnitt 4.2). Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulfach und universitärem Fach finden sich auch in anderen Fächern wie Geschichte, Biologie oder Physik.

¹¹ Diese Abbildungen setze ich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an der Universität Zürich sowie in Seminaren an anderen Universitäten ein. Die Rückmeldungen derjenigen Studierenden, die diese Abbildungen in der Praxis, z.B. bei Elternabenden oder im Schulhaus verwendeten, zeigen, dass sich die Differenz zwischen einem religiösen Unterricht der Religionsgemeinschaften und einem von der Schule verantworteten religionskundlichen Unterricht auf diese Weise auch für ein Laienpublikum plausibel veranschaulichen lässt.

4 Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“

Ein Kompetenzmodell¹² für die Religionskunde zu entwickeln ist in der fachdidaktischen Landschaft keine Selbstverständlichkeit. Mancherorts wird daran gezweifelt, ob ein Fach „Religion(en)“ bzw. eine separat ausgewiesene religionskundliche Perspektive überhaupt notwendig ist. So plädiert insbesondere die frankophone Geschichtsdidaktik für eine Integration von „Religion“ ins Fach Geschichte (vgl. Kantone Genf und Neuenburg oder Frankreich). Andere Positionen stellen zwar nicht in Frage, dass „Religion(en)“ in Lehrplänen und Stundentafeln inhaltlich separat ausgewiesen werden muss, sie betrachten „Religion“ jedoch als Teil eines übergeordneten Bereichs (bspw. von Natur, Mensch und Gesellschaft NMG), für welchen kein eigenes Kompetenzmodell formuliert werden muss (vgl. Lehrplan 21, Grundlagen zu NMG). Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt die Notwendigkeit eines eigenständigen Kompetenzmodells für die Religionskunde diskutiert werden (Abschnitt 4.1), bevor das Modell selbst vorgestellt wird (Abschnitt 4.2).

4.1 Zur Notwendigkeit eines Kompetenzmodells für Religionskunde

„Religion“ ist – das dürfte bereits aus den Überlegungen in Abschnitt 3 klar geworden sein – ein spezielles Fach, weil es sich grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Weisen unterrichten lässt: religiös und religionskundlich. Modelle für die Förderung religiöser Kompetenzen (Abb. 1), wie sie in den meisten Bundesländern Deutschlands eingesetzt werden (vgl. etwa Nikolova, Schluß, Weiß & Willems, 2007), sind in einem Unterricht der Religionsgemeinschaften anwendbar, nicht aber in einem obligatorischen Schulfach „Religionen“, da religiöse oder interreligiöse Modelle zum Ziel haben, die Religiosität der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, mit deren persönlichen Einstellungen zu arbeiten und den Lernenden eine religiöse Orientierung zu ermöglichen. Kompetenzmodelle anderer Fächer, bspw. Kompetenzmodelle für das Fach Geschichte (vgl. Gautschi, 2006; Körber, Schreiber & Schöner, 2007; Pandel, 2013), sind zwar hilfreich, können aber nicht gänzlich übernommen werden. Auch die im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen (2014, Grundlagen zu NMG) sind nützlich, sie erlauben in Bezug auf die Perspektive „Religion“ jedoch verschiedene Interpretationen. Damit ist zwar auch eine religionskundliche Lesart abgedeckt, aber die Kompetenzformulierungen entbehren jener Eindeutigkeit, die für die Ausbildung und die öffentliche Kommunikation dieser neuen Perspektive gefragt ist (vgl. Bleisch, 2015).

Die heute tätigen Lehrpersonen haben selbst wohl kaum einen Religionskundeunterricht erlebt. Möglicherweise kennen sie einen religiösen Unterricht, wie er von einer Religionsgemeinschaft oder in der Verantwortung derselben von einer Lehrperson erteilt wird oder einen religionskundlichen Unterricht im Bereich nicht-christlicher Religionen. Sie verfügen jedoch nicht über biographische Schulerfahrungen mit einem obligatorischen Fach „Religionen“ in religionskundlicher Perspektive.¹³ Daher können Lehrpersonen wie Ausbilder/-innen nicht auf Unterrichtswahrnehmungen und -erkenntnisse zurückgreifen, die sie selbst als Schüler/-innen bzw. auch als Lehrpersonen gemacht haben.

In Konzeptionen, in denen „Religion“ als Perspektive behandelt wird (vgl. Didaktik des Sachunterrichts, z.B. Peschel, Favre & Mathis, 2013), muss darauf geachtet werden, dass keine religiöse Perspektive, sondern eine *religionskundliche* Perspektive praktiziert wird.

Bei der Wahl der Gegenstände und Themen soll der Lebensweltbezug und die gesellschaftliche Partizipation wie in anderen Fächern berücksichtigt werden. Es muss jedoch aufrichtig gefragt werden, ob der gewählte Gegenstand tatsächlich für *alle* Schülerinnen und Schüler lebensweltlich bedeutsam ist und Partizipation nicht nur für diejenigen garantiert ist, die der vermittelten Religion angehören.¹⁴ Wenn Schülerinnen und Schüler biblische und koranische Geschichten oder Erzählungen aus dem Ramayana lesen und wiedergeben können müssen, so kann das nicht als lebensweltlich relevant für alle Schüler/-innen bezeichnet werden, denn diese Geschichten haben nicht für alle Schüler/-innen eine lebensorientierende Bedeutung. Aus religionsrechtlichen Gründen kann die Lehrperson

¹² Bei den so genannten Kompetenzmodellen handelt es sich im Grunde genommen um Kompetenzstrukturmodelle, denn sie legen sich inhaltlich in aller Regel nicht fest. Ich halte mich hier jedoch an den weit verbreiteten Sprachgebrauch und nenne auch meinen Vorschlag Kompetenzmodell.

¹³ Zwar haben einige Kantone „Religion“ schon seit längerem in den obligatorischen Unterricht integriert – als eigenständiges Fach (Kanton Zürich mit „Religion und Kultur“) bzw. als Perspektive in den übergeordneten Bereich Natur, Mensch, Mitwelt NMM (Kanton Bern) einbezogen. Diese Unterrichtsformen bestehen aber noch nicht so lange (Zürich) bzw. die Lehrmittel zeigen nach wie vor ein christlich-theologisch geprägtes Religions- und Unterrichtsverständnis (Bern). Mit dem Lehrplan 21 wird die strukturelle Gleichbehandlung von „Religionen“ und anderen Perspektiven (z.B. durch das Obligatorium, durch den anderen Fächern analoge Ausbildungsbedingungen für entsprechende Lehrpersonen etc.) auf einen Stand gebracht, der rechtlich und didaktisch keinen religiösen bzw. interreligiösen Unterricht mehr zulässt. Dies bietet die Chance, den Unterricht nun kantonsübergreifend religionskundlich auszurichten. (Vgl. hierzu den Aufsatz von Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015.)

¹⁴ Zur Differenz von „Partizipation an der vermittelten Religion“ und „Partizipation am Unterricht resp. an der Gesamtgesellschaft“ vgl. Frank, 2010.

die Schülerinnen und Schüler auch nicht auffordern, die biblische Exodus-Geschichte, eine Geschichte der Himmelfahrt Muhammads oder die Geschichte von Rama und Sita in ihre Lebenswelt zu integrieren, das heisst, sie zu fragen, was ihnen diese Geschichten persönlich bedeuten.¹⁵ Eine solche Didaktik gehört in den Unterricht der entsprechenden Religionsgemeinschaft. In der Lebenswelt aller Schülerinnen und Schüler spielen religiöse Praktiken, die aufeinandertreffen bzw. mit nicht-religiösen Praktiken im alltäglichen Leben in Konflikt geraten (Essen, Kleidung, Partnerwahl etc.), eine weitaus grössere Rolle. Für die Planung konkreten Unterrichts ist es daher angezeigt, neue Inhalte auf der Basis von Situationen zu generieren, auf die alle Kinder, Jugendlichen bzw. Erwachsenen in ihrer Umgebung und der Alltagswelt treffen und damit umgehen müssen (vgl. Abschnitt 3.1).

4.2 Skizze für ein Kompetenzmodell „Religionskunde“

Das im Folgenden präsentierte Kompetenzmodell für das Fach bzw. die Perspektive „Religionen“ versteht sich als *Vorschlag* eines übergeordneten Modells für sämtliche Ausbildungsstufen. Für die Konzeption von Unterrichtsreihen müssen die Themen selbstverständlich der jeweiligen Ausbildungsstufe bzw. dem Alter der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen entsprechend gefördert werden.¹⁶ Die Kompetenzen für das Schulfach „Religion“ haben vieles gemeinsam mit den Kompetenzen etablierter Modelle für das Fach Geschichte wie dem FUER-Modell (Körber, Schreiber & Schöner, 2007), dem Modell von Hans-Jürgen Pandel (2013) oder dem Modell von Peter Gautschi, wie es im Geschichtslehrmittel „Hinschauen und Nachfragen“ (2006) dargelegt ist.¹⁷ Das unten stehende Kompetenzmodell (Tab. 1) wurde jedoch neu, auf der Basis empirischer Untersuchungen zum schulischen Religionsunterricht,¹⁸ aus einer religionswissenschaftlichen Sicht und im Rückgriff auf allgemein-didaktische Modelle (z.B. Lersch, 2010) entwickelt und den oben beschriebenen Besonderheiten eines schulisch verantworteten Religionskundeunterrichts angepasst.¹⁹

Eines der wesentlichen Merkmale des Modells ist – ausgehend von den Situationen, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in unserer Gesellschaft auf Religion treffen (vgl. Abschnitt 3.1) – die Unterscheidung zwischen *Selbstdarstellungen* von Religionsgemeinschaften und religiösen Individuen und *Fremddarstellungen* von Religionen durch Aussenstehende wie Medien, Politiker/-innen, einzelne Individuen, Künstler/-innen, Touristiker/-innen usw. sowie durch die Wissenschaft und die öffentliche Schule selbst.²⁰ Diese Differenz ist notwendig, weil *Selbstdarstellungen von Religionen*, wie sie von Angehörigen und den Gelehrten konzipiert und weitervermittelt werden, den Schülerinnen und Schülern weder zur eigenen Orientierung noch zur Beurteilung vorgelegt werden können. Grund hierfür ist folgender Sachverhalt: Religionen sind keine wissenschaftlichen Konstrukte, sondern emische Konstrukte für traditionelle Verhaltensweisen und Vorstellungen, die sich auf Transzendenz beziehen. Religionsangehörige und Religionsgemeinschaften geniessen Religionsfreiheit, solange ihre Verhaltensweisen andere Grundrechte nicht tangieren. 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. Bei *Fremddarstellungen von religiösen Symbolbeständen, Individuen oder Gemeinschaften* durch Dritte, ist dies jedoch anders: Hier 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.

In Tabelle 1 werden die Kompetenzen sowie die jeweiligen Teilkompetenzen dargelegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Kompetenz als in sich geschlossen verstanden werden kann und die einzelnen Kompetenzen mittels verschiedener Gegenstände aus Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen gefördert werden können.

15 Hier handelt es sich um eine lebensweltliche Rahmung von Religion (vgl. Frank, 2010).

16 In der vorliegenden Ausgabe findet sich ein Artikel von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf, der auf dieses Kompetenzmodell Bezug nimmt und eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II vorstellt (vgl. ZFRK/RDSR 3, S. 62-81).

17 Zu nennen sind hier insbesondere die Frage- und Methodenkompetenz sowie die analytische Kompetenz.

18 Vgl. Frank, 2010; Landert et al., 2012 sowie Frank, 2015.

19 Jedes Kompetenzmodell beinhaltet auch Kompetenzen, die in den jeweils anderen Fächern oder ganz generell in der Schule gefördert werden. Das erübrigt ein separates Kompetenzmodell für die Religionskunde jedoch nicht. Mittels eines solchen Schritts wird es erst möglich, dass Religionskundendidaktiker/-innen als ebenbürtige Partner/-innen mit Geschichts- oder Geographiedidaktiker/-innen sowie Allgemeindidaktiker/-innen in den Dialog treten können.

20 Man könnte *Selbstdarstellungen* und *Fremddarstellungen* als einziges inhaltliches Merkmal des Kompetenzmodells bezeichnen; vgl. die Ausführungen weiter unten.

Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler können.....
Kontextualisierungs- kompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Quellen resp. Daten beschreiben (Paraphrase), diese den Autoren bzw. Akteuren zuordnen, den Adressaten bzw. Interaktionspartnern zuordnen, die Gattung der Quellen/ Daten) identifizieren, die Quellen/ Daten als „Selbstdarstellung“ oder „Fremddarstellung“ identifizieren;
	Quellen resp. Daten zeitlich, räumlich und gesellschaftlich (sozial und kulturell) kontextualisieren und weitere Quellen/ Daten sowie Forschungsergebnisse zum selben Thema suchen und kontextualisieren;
	die sozial- und geschichtskundlich (-wissenschaftlich) kontextualisierten Quellen/ Daten darstellen, ggf. ergänzen und die ganze Pluralität der Konstruktionen (Phänomene) darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Forschungskompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Fragestellungen entwickeln, zur Fragestellung passende Gegenstände (Personen, materielle Objekte) suchen oder zu bestimmten Gegenständen passende Fragestellungen entwickeln;
	Daten erheben bzw. Quellen suchen, aufbereiten und angemessene Auswertungsmethoden anwenden, die Daten resp. Quellen analysieren;
	Ergebnisse reflektieren und darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Theoriekompetenz [Konzeptualisierungskompetenz] (Selbst- und Fremddarstellungen)	Theorien, Begriffe und Konzepte erläutern;
	theoretische Elemente auf Forschungsergebnisse oder empirische Beobachtungen anwenden;
	Erkenntnisse darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Kommunikationskompetenz (Selbst- und Fremddarstellungen)	Forschungserkenntnisse für eine bestimmte Adressatengruppe aufbereiten und verständlich präsentieren;
	Präsentationen moderieren, zwischen den am Diskurs Beteiligten vermitteln;
	in entsprechenden Situationen (z.B. Konfliktsituationen) im Rückgriff auf Erkenntnisse handeln;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.
Urteilskompetenz (nur Fremddarstellungen)	der Fremddarstellung sozial- und geschichtskundlich (-wissenschaftlich) kontextualisierte Selbstdarstellungen gegenüberstellen, Selbst- und Fremddarstellungen vergleichen;
	Fremddarstellungen anhand expliziter Kriterien reflektieren und beurteilen;
	Erkenntnisse darstellen;
	die Vorgehensweise reflektieren und auf andere Gegenstände übertragen.

Tabelle 1: Kompetenzmodell

Kontextualisierungskompetenz

Eine vorrangige Kompetenz betrifft die *empirische Kontextualisierung des Gegenstandes*. Autor/-innen, Akteur/-innen und Adressat/-innen sowie Interaktionspartner/-innen werden hier genannt und expliziert, womit der Gegenstand in der Regel bereits als Selbstdarstellung bzw. Fremddarstellung identifiziert werden kann. Auch wird die Gattung eines Textes, eines Bildes oder materiellen Gegenstandes bestimmt, was die Frage der darstellenden

Akteure weiter klärt. In einem nächsten Schritt spielen konkretere zeitliche, räumliche und gesellschaftliche (soziale und kulturelle) Kontextualisierungen eine wesentliche Rolle. Bei diesem Vorgehen geraten auch systematisch vergleichbare Gegenstände ins Blickfeld, wodurch der vorliegende Fall durch andere vergleichbare Fälle ergänzt wird.

Das folgende fiktive Beispiel soll die Kontextualisierung veranschaulichen: Ein Sekundarschüler erzählt, dass er an einer Bushaltestelle im Kanton Zürich ein Plakat gesehen habe mit dem Satz „Ich glaube, dass Jesus Christus Gottes Sohn ist“ und dem Hinweis, dass dieser Satz aus der Bibel, Apostelgeschichte 8,37 stammt. Auf dem Plakat sei auch der brasilianische Fussballer Zé Roberto abgebildet gewesen. Die Lehrperson wird die Schüler/-innen anleiten, sich zu fragen, ob der Fussballer der Autor dieses Plakates mit dem Bibelvers ist. Sie wird den Schüler/-innen aufzeigen, zu welcher Religionsgemeinschaft die Bibel resp. die Apostelgeschichte sowie die vorliegende Glaubensaussage gehört. Sie wird nach vergleichbaren Beobachtungen fragen und die Schüler/-innen werden evtl. andere blauen Plakate nennen, die sie auch schon gesehen haben – an Strassenrändern, auf Hauswänden, an Haltestellen des Öffentlichen Verkehrs. Die Lehrperson recherchiert mit den Schüler/-innen, wer hinter diesen Plakaten steckt (Akteur/-innen) und was diese Plakate beabsichtigen, wen sie ansprechen sollen (Adressat/-innen). Sie arbeitet mit den Schüler/-innen heraus, dass es sich um Werbeplakate (Gattung) der so genannten Agentur C handelt, eine Vereinigung christlicher Akteure, die diese „Werbekampagne für Gott“ seit 1986 unterhalten und Menschen in der ganzen Schweiz ansprechen wollen. Es geht demnach um eine Selbstdarstellung christlicher Akteure, die Werbung für eine bibelbezogene christliche Religiosität machen. In einem nächsten Schritt kann die Lehrperson fragen, ob es andere Werbeaktionen christlicher Vereine oder Individuen gibt bzw. Werbeaktionen anderer Religionsangehöriger. Die Schüler/-innen könnten dann dieselben Kontextualisierungsschritte bei anderen Gegenständen „religiöser Werbung“, z.B. bei der Verteilung von Bibeln durch evangelikale Gruppen oder bei der Verteilung des Korans durch salafistische Gruppen im öffentlichen Raum durchführen und damit das Vorgehen, zu der sie die Lehrperson angeleitet hat, auf einen anderen Gegenstand übertragen. Es bestünde aber auch die Möglichkeit, andere Selbstdarstellungen oder auch Fremddarstellungen mittels der aufgezeigten Kontextualisierungsschritte vorzunehmen. Dies würde einem abstrakteren Transfer des Vorgehens entsprechen. Spätestens hierfür wäre es notwendig, die jeweiligen Kontextualisierungsschritte mit den Schüler/-innen auf einer übergeordneten Ebene zu besprechen, um diese Schritte bei einem neuen Gegenstand wiederum zu konkretisieren.

Forschungskompetenz

Der *Forschungskompetenz* kommt bei der Perspektive Religionskunde eine eminente Bedeutung zu.²¹ In der Religionskunde geht es nicht darum – wie in bisherigen Lehrplänen und Lehrmitteln vertreten und selbst von Religionswissenschaftler/-innen fälschlicherweise so verstanden (vgl. Abschnitt 3.4) – religiöse bzw. theologische Lehren wiederzugeben, sondern die empirisch feststellbare plurale Rezeption²² derselben durch Individuen und Gemeinschaften sowie die Darstellung der Religionen in Medien, der Politik etc. zu beschreiben. Dies erfordert eine forschende Haltung gegenüber dem Gegenstand. Dem Fragen-stellen-Können, dem Erheben von Daten und der Analyse der Daten wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Als Illustration dient das Beispiel aus einer eigenen Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo am 7. Januar 2015 in Paris. Franzisca Pilgram-Frühauf, Gymnasiallehrerin an der Kantonsschule Frauenfeld, und ich haben den Schüler/-innen der Sekundarstufe II den Auftrag gegeben, befreundete Muslim/-innen zu fragen, wie sie generell Bilder religiöser Protagonisten sowie satirische Bilder von Muhammad wahrnehmen. Dabei haben die Schüler/-innen mit unserer Hilfe einen Leitfaden für die Interviews erstellt. Die Interviews wurden transkribiert und die Lernenden stellten sich die Interviews gegenseitig vor. Im Plenum wurden Kategorien herausgearbeitet und wiederum mit Interviewausschnitten entsprechend dokumentiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Befragungen eine grosse Bandbreite solcher Wahrnehmungen widerspiegeln. Auf diese Weise haben die Schüler/-innen nicht nur theologische Texte über den Umgang mit Bildern im Islam gelesen und den jeweiligen Gemeinschaften zugeordnet, sondern auch die Empirie des Umgangs mit Bildern bei muslimischen Individuen in ihrer Umgebung qualitativ erforscht.²³

21 Bei Vorträgen zum Kompetenzmodell und zu dieser Kompetenz im Speziellen kam der Einwand, dass Schüler/-innen keine Wissenschaftler/-innen seien und daher kaum von „Forschung“ gesprochen werden könne. Dieser Kritik begegne ich, indem ich auf das in der Didaktik immer wichtiger werdende „forschende Lernen“ verweise, wie es in Fächern wie der Biologie oder der Physik schon länger Einzug gehalten hat. Im religionskundlichen Forschungsprozess werden im Unterschied zum religionswissenschaftlichen Forschungsprozess in der Regel keine neuen Erkenntnisse entwickelt, sondern bereits bestehende religionswissenschaftliche Forschungsprozesse und Erkenntnisgenerierungen nachvollzogen (vgl. Abschnitt 3.4). Zudem wird hier unter Forschung nicht nur die quantitative, sondern auch bzw. vor allem die qualitative Forschung verstanden.

22 Der Vollständigkeit halber sei hier gesagt, dass es nicht nur um die Frage der Rezeption theologisch reflektierter Einstellungen und Praktiken geht, sondern auch um Modifikationen derselben und um Neuschöpfungen sowie Kombinationen durch Individuen und Gemeinschaften.

23 Vgl. hierzu den Beitrag von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf in dieser Nummer ZFRK / RDSR 3, S. 62-81.

Theoriekompetenz

Im Anschluss an solche Forschungsprozesse oder auch als eigenständige Übung werden *Konzeptualisierungen und Theorieanwendungen* vorgenommen. Hierbei werden theoretische Konzepte wie „Religion“, „Ritual“, „kulturelles Gedächtnis“, „moderne Gesellschaft“, „Integration“ etc. sowie bestehende Typenbezeichnungen wie bspw. „Institutionelle“, „Alternative“, „Distanzierte“, „Säkulare“ für Religiositätsprofile (vgl. Stolz, Könemann, Englberger, Krüggeler & Schneuwly Purdie, 2011) erörtert, diskutiert und auf Untersuchungsergebnisse angewendet. Es kann aber auch umgekehrt gearbeitet werden; dann stehen theoretische Konzepte nicht am Schluss eines Forschungsprozesses, sondern am Anfang einer Unterrichtsreihe oder Lektion. Zu dieser Kompetenz zählt auch das in der Didaktik übliche Erheben von Präkonzepten der Schüler/-innen, um sie – daran anknüpfend – zu wissenschaftlichen Konzepten hinzuführen. Oder umgekehrt: Die theoretischen Konzepte werden erklärt, diskutiert und an Beispielen exemplifiziert. In der Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf Charlie Hebdo in Paris wurden u.a. die Begriffe „Islamismus“, „Salafismus“, „Dschihadismus“, „Fundamentalismus“ und „Terrorismus“ geklärt, da diese Begriffe immer wieder in den Zeitungsberichten auftauchten. Es wurde gefragt, ob es wissenschaftliche Begriffe sind und ob die Wissenschaft, ethnische Gruppen und die Medien dasselbe darunter verstehen oder nicht.

Dass Theoriekompetenz nicht erst auf der Sekundarstufe II gefördert werden kann, sondern bereits im Primarschulalter, zeigt eine von Urs Schellenberg, Ausbilder an der Pädagogischen Hochschule Zürich, begleitete Lektorenreihe:²⁴ Zwei Studierende des Studiengangs „Religion und Kultur“ haben mit ihren Klassen der Unterstufe das Thema „Feste in der Schweiz“ thematisiert und mit den Schüler/-innen an verschiedenen Beispielen diskutiert, was ein „Fest“ ist und was nicht. Dabei haben sie Elemente herausgearbeitet, die in vergleichbarer Weise auch von Ritualtheoretikern genannt werden: sich regelmässig wiederholende Abläufe mit symbolischen Verweisen, die Funktion der Identitätsstiftung und des Zusammenhalts für eine bestimmte Gruppe. Schliesslich wurde auch gefragt, was ein „religiöses Fest“ im Unterschied zu einem „nicht-religiösen Fest“ ausmacht. Hier erwähnten die Schüler/-innen, dass religiöse Feste nur für Teilnehmende einer bestimmten Gemeinschaft durchgeführt werden. Zwar erfolgten diese konzeptionellen und theoretischen Diskussionen dem Alter der Schüler/-innen entsprechend nahe an den ihnen bekannten und den von der Lehrperson aufgezeigten konkreten Festen, dennoch liessen sich die Aussagen der Lernenden auf einen allgemeineren, abstrakteren Nenner bringen. Zudem zeigten sich die Schüler/-innen auch fähig, die erarbeiteten Fest-Merkmale wiederum auf konkrete Feste zu übertragen.

Kommunikationskompetenz

Als Element einer Teilkompetenz, aber auch als separate Fähigkeit sehe ich die Förderung der *Kommunikationskompetenz*, denn im Unterrichtsalltag wird ihr häufig zu wenig Beachtung geschenkt.²⁵ Ob ein Schüler / eine Schülerin in seiner/ihrer gegenwärtigen Lebenswelt und auch später im Berufsalltag und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen die eigenen Tätigkeiten und Beziehungen gelingend gestalten kann, hängt wesentlich von der Fähigkeit ab, empirische Sachverhalte auf eine systematische und verständliche Weise zu kommunizieren. Für diese Kompetenzförderung eignen sich verschiedene Formate wie gegenseitiges Erläutern einer Sachlage, ein Vortrag vor der Klasse oder der Elternschaft, Plakate für die Klassen des Schulhauses, schriftliche Texte für die Klassenzeitschrift, Leserbriefe bzw. Kommentare in einer Online-Zeitung, ein Film für andere Klassen, für ein Museum oder die Gestaltung einer App.²⁶

Auch die Moderation von Präsentationen oder die Moderation in Konfliktsituationen fällt unter diese Kompetenz, was im Bereich von Religionen besonders wichtig ist, da religiös begründete Verhaltensweisen und Fremddarstellungen von Religionen immer wieder zu Problemen im Zusammenleben veranlassen. So ist es für eine Elternveranstaltung im Schulhaus wichtig, mit den Teilnehmenden, die aus religiösen (oder anderen) Gründen bestimmte Speisen und Getränke meiden, zu klären, was aufgetischt werden soll.²⁷ Bei der Diskussion, ob Muslim/-innen satirische Darstellungen von Muhammad in der dänischen Zeitschrift *Jyllands Posten* oder anderswo hinnehmen müssen, könnte ebenfalls eine Moderation eingeübt werden.²⁸

²⁴ Dieses Unterrichtsbeispiel hat Urs Schellenberg an einer Tagung des schweizerischen Fachdidaktikforums ERK in Fribourg am 6. Juni 2014 vorgetragen und mit den Teilnehmenden diskutiert.

²⁵ Der Lehrplan 21 und auch Dominik Helbling sprechen in diesem Zusammenhang von „Handlungskompetenz“ (vgl. Helbling, 2015). Da in der Religionskunde das „Sprechhandeln“ eine wichtige Rolle spielt und Lehrpersonen bei „Handlungskompetenz“ in der Regel eher an „religiöse Handlungen“ denken, ziehe ich den Begriff „Kommunikation“ demjenigen der „Handlung“ vor.

²⁶ Eine Lehrveranstaltung zur Frage, wie man als Lehrperson selbst oder zusammen mit den Schüler/-innen eine App entwickeln kann, wird derzeit von Jacqueline Grigo und mir am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich abgehalten. Die Erfahrungen damit sollen in einem Aufsatz für die vorliegende Zeitschrift festgehalten und zu gegebener Zeit publiziert werden.

²⁷ Vgl. den Beitrag von Olivia Franz-Klauser in dieser Ausgabe, ZFRK/RSDR 3, S. 49-61.

²⁸ Vgl. den Unterrichtsvorschlag aus Koch, Tillessen & Wilkens, 2013.

Urteilskompetenz

Schliesslich kommt der *Urteilskompetenz* bei *Fremddarstellungen* von Religionen durch Medien, die Politik etc. sowie durch die Wissenschaft und Schule eine herausragende Bedeutung zu. Konflikte in der Schweizer Gesellschaft ergeben sich weniger durch die Religionen selbst, als vielmehr durch die verallgemeinernden und vorurteilsbehafteten Fremddarstellungen (Bochinger (Hg.), 2012). Werden beispielsweise in einem Lehrmedium Juden nur mit hohen Hüten oder der Kippa, muslimische Frauen nur mit Kopftuch dargestellt, so müssen diese Bilder im Unterricht kritisch hinterfragt werden. Die Lehrperson wird den Schüler/-innen aufzeigen, dass es auch Juden und Musliminnen gibt, die nicht an der Kleidung erkennbar sind. Sie vermittelt den Lernenden, dass sie solchen einseitigen oder gar wertenden Religionsrepräsentationen verschiedene Selbstdarstellungen sowie wissenschaftliche Fremddarstellungen gegenüberstellen sollen, um die gegebene mediale Darstellung beurteilen zu können. In der besagten Unterrichtsreihe zum Thema Anschläge in Paris wurden die Bilder zum Islam aus Zeitungsberichten herausgearbeitet und eingeschätzt. Die Schüler/-innen kamen zum Schluss, dass die Journalist/-innen jene Stimmen zum Islam zu Wort kommen lassen, die sie bzw. die Zeitungsredaktion wohl selber vertreten würden.²⁹

Sämtliche hier aufgeführten Kompetenzen sollen, wie die angeführten Beispiele zeigen, inhaltlich mittels konkreter Unterrichtsgegenstände eingeübt werden. Die Wahl der Themen aus Selbstdarstellungen bzw. Fremddarstellungen ergeben sich aus der gesellschaftlichen Relevanz derselben, wobei die in Abschnitt 3.1 dargelegten Themen und Fragestellungen berücksichtigt werden.³⁰ Da sich nicht alle gesellschaftlich wichtigen Inhalte bezüglich Religion behandeln lassen, müssen die an einem konkreten Gegenstand trainierten Kompetenzen auf einen anderen Gegenstand übertragen werden. Das Gelingen eines solchen Transfers wird auch in Lernarrangements und Prüfungssituationen als Performanz sichtbar.

Wie jedes Kompetenzmodell muss auch dieses in die Praxis umgesetzt werden; es muss sich validieren und gegebenenfalls modifizieren lassen. Erste Versuche wurden an zwei Gymnasien durchgeführt. Eine systematische Evaluation der unterrichtspraktischen Umsetzung des Modells steht aber noch aus.

5 Fazit und Ausblick

Wie das Eingangsbeispiel zeigt, äussern die Schülerin Olivia und der Schüler Rico auf die Frage, was sie im schulischen Religion und Kultur-Unterricht gelernt haben, spontan nicht nur Wissen, sondern auch Performanzen, die auf Kompetenzen schliessen lassen. Die Kompetenz von Rico zielt auf „religiöses Expertentum“. In der islamischen Erziehung ist es ein wichtiges Ziel, den eigenen Nachwuchs dazu anzuhalten, kein Schweinefleisch zu essen – insbesondere, wenn die muslimischen Kinder in der Schweiz leben, denn die zu vielen öffentlichen und privaten Anlässen verzehrten Würstchen enthalten zumeist Schweinefleisch. Für Nicht-Muslim/-innen ist dieses islamisch-religiöse Lehrwissen ebenfalls von Bedeutung, aber nicht, um muslimische Kolleginnen und Kollegen aufzufordern, keine Würstchen zu essen, sondern im Falle einer Einladung auf jene Muslim/-innen Rücksicht zu nehmen, denen diese Praxis wichtig ist. Der Primarschülerin Olivia wurde das islamische Speisegebot in der Schule ebenfalls vermittelt; sie dehnt es aber nicht auf sämtliche Musliminnen und Muslime aus. Bereits im Unterricht wird ihr das empirische und damit kontextualisierte religionskundliche Wissen vermittelt, dass nicht alle Musliminnen und Muslime Würstchen mit Schweinefleisch ablehnen, und sie schliesst daher nicht vom Schweinefleischverzicht auf die Religionszugehörigkeit. Man kann sogar annehmen, dass Olivia in der Situation eines gemeinsamen Würstchen-Essens auch den muslimischen Kolleginnen und Kollegen die Fleischstücke anbieten würde mit dem Hinweis, dass diese Würstchen Schweinefleisch enthalten. Olivia ist eine „religionskundige Expertin“, die einerseits die Regeln einer Religion kennt, aber auch um die religionswissenschaftlich eruierte Empirie weiss und ihr Verhalten danach richtet. Aus der Sicht der oben ausgeführten Rahmenbedingungen und Wertgrundlage des friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Herkunft ist Olivias Verhalten wünschenswert, dasjenige von Rico hingegen nicht. Olivia verfügt über eine Kontextualisierungs- und Kommunikationskompetenz, die es ihr ermöglichen, sozial verträgliche Performanzen zu zeigen, wie sie das friedliche Zusammenleben in unserer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft erfordert.

29 Vgl. hierzu den Beitrag von Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf in dieser Ausgabe ZFRK/RDSR 3. S. 62-81.

30 Die gesellschaftliche Relevanz der Gegenstände ändert sich im Verlaufe der Zeit. Das bedeutet, dass konkrete Unterrichtsinhalte nicht ein für allemal festgelegt werden können. Hierfür müssten regelmässige empirische Erhebungen stattfinden zur Frage, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Umwelt auf Religion treffen (vgl. Abschnitt 3.1). Da dies nur beschränkt machbar ist, bietet es sich an, diese Frage auch mit den Schülerinnen und Schülern selbst anzugehen oder die Inhalte auf einem hohen Abstraktionsniveau zu formulieren (vgl. Abschnitt 6).

Auch wenn die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich die Leitlinien einer Religionskundedidaktik immer klarer abzeichnen, bestehen immer noch Forschungslücken: Kontexte, in denen Religionen eine Rolle spielen, könnten noch systematischer erhoben werden, und es müsste diskutiert werden, welche Performanzen in solchen Situationen zum friedlichen Zusammenleben aller Menschen mit oder ohne Religionszugehörigkeit beitragen. Schliesslich müsste auch eruiert werden, wie die Performanzen mit den zu fördernden Kompetenzen zusammenhängen. Da das gesellschaftliche Wissen (Berger & Luckmann, 1969) und die Vermittlung desselben der empirisch vorgefundenen weltanschaulichen Pluralität hinterherhinkt, muss der Forschungskompetenz (und hier insbesondere dem Fragen-Stellen) innerhalb der Religionskundedidaktik besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das hier vorgeschlagene Kompetenzmodell versucht, diese Beobachtungen zu integrieren. In einem weiteren Schritt liesse sich für die Volksschulstufe fragen, wie die religionskundliche Perspektive Eingang findet in eine konkrete Didaktik des Sachunterrichts. Dies müsste in Zusammenarbeit mit Vertreter/-innen der Didaktik des Sachunterrichts diskutiert werden.



Zur Autorin

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerausbildung „Religion und Kultur“ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. katharina.frank@access.uzh.ch

Literatur

- Alberts W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft*, (S. 299-312). Berlin u.a.: de Gruyter, 2012.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 1/2, 3-55.
- Bochinger, Ch. (Hg.) (2012). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralität*. Zürich: NZZ Libro.
- Bochinger Ch. & Frank, K. (2015; 2013). Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In A.M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz*, (S. 201-213). Bern: Haupt Verlag.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23 (2), 343-370.
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR* 1, 128-136.

- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber & U. Kropac (Hg.), *Konfessioneller und/oder bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, (S. 190-209). Zürich: TVZ.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 6-23.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen* (S. 61-103). Bremen: Universität. Bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 43-61.
- Frank, K. & Pilgram-Frühauf, F. (2016). Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris vom 7. Januar 2015“. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 3*, S. 62-81.
- Franz-Klauser, O. (2016). Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 3*, S. 49-61.
- Gautschi, P. (2006). *Kompetenzen von Lernenden*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Am 30.01.2016 bezogen von http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf
- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 23-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, (S. 262-278). Bern: hep Verlag.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La Religion pour Mémoire*. Paris: cerf.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Koch, A., Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Münster: LIT-Verlag.
- Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Landert, Ch.; Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 28.2.14 bezogen von http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lehrplan 21 (2014), hrsg. von der Erziehungsdirektorenkonferenz der Deutschschweiz. Am 31.03.2016 bezogen von <http://v-ef.lehrplan.ch>

- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hg.). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II*, (S. 31-59). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Luhmann, N. (2002). Codierung. In N. Luhmann, *Die Religion der Gesellschaft* (S. 53-114). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). Religion in der Öffentlichkeit. In C. Bochinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 109-143). Zürich: NZZ Libro.
- Nikolova, R.; Schluß, H.; Weiß, Th. & Willems, J. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, 2, 67-87.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Peschel, M.; Favre, P. & Mathis, Ch. (Hg) (2013). *SaCHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9 (10. Jg.), 219-237.
- Schubiger, A. (2013). *Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten*. Bern: hep Verlag.
- Stolz, J.; Könemann, J.; Englberger, Th.; Krüggeler, M. & Schneuwly Purdie, M. (2011). *Religiosität in der Modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und Wandel*. Am 31.06.2013 bezogen von http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wohlrab-Sahr, M. & Kaden, T. (2013). Struktur und Identität des Nicht-Religiösen. Relationen und soziale Normierungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 183-209.

Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde

Dominik Helbling

Der Beitrag versteht kompetenzfördernden Unterricht in Religionskunde im Zuge des Lehrplans 21 als an Anforderungssituationen orientiert, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen und gleichzeitig Religion im Kontext unserer Gesellschaft verstehbar machen. Ein Prozessmodell für kompetenzfördernde Aufgabensets ordnet verschiedene Aufgabentypen an diesen Anforderungssituationen aus, um einen kumulierenden Kompetenzaufbau zu gewährleisten.

Résumé

Dans la continuité du Lehrplan 21, l'auteur de cet article comprend l'enseignement par compétences dans le domaine des religions comme un enseignement basé sur des situations qui sont en lien avec l'environnement des élèves et qui en même temps rendent intelligibles la place de la religion dans le contexte de notre société. Il propose un processus mettant en lien différents types de tâches avec lesdites situations de manière à assurer une construction cumulative des compétences.

Summary

This article understands competence-developing education about religion as based on challenges appearing in the life of pupils and making religion within our society comprehensible. A process scheme aligns different types of tasks with these challenges permitting a cumulative set-up of competences.

„Always design a thing by considering it in its next larger context - a chair in a room, a room in a house, a house in an environment, an environment in a city plan.“¹

Gottlieb Eliel Saarinen (1873-1950) zugeschrieben, finnischer Architekt und Stadtplaner

„But don't forget to consider the soft fleshy objects that might want to use the chair, room, house, environment, city etc.“²

anonymer Web-User

1 Einleitung

Anlässlich eines Praktikumsbesuchs in einem Primarschulhaus in dörflicher Umgebung bin ich im Treppenhaus auf vier grossformatige Plakate gestossen, die je mit „Buddhismus“, „Judentum“, „Islam“ und „Christentum“ überschrieben waren. Darauf haben Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse Informationen zusammengestellt, die sie zuvor im Unterricht gesammelt haben. Der Achtfache Pfad ist ebenso zu finden wie die Klagemauer, die Fünf Säulen des Islam und die Zehn Gebote. Die Studierenden der Fachdidaktik Ethik und Religionen an der PH Luzern zeigen sich zunächst jeweils beeindruckt von der Vielfalt der Informationen. Gleichzeitig stellen sie die Fragen: Welche Fähigkeiten und wozu haben die Schülerinnen und Schüler diese eigentlich erlernt? Wie ist dieses Wissen entstanden und steht es ihnen in zwei Wochen noch zur Verfügung?

Mit diesen Fragen sind wir beim Kern eines kompetenzfördernden Unterrichts. Selbstverständlich lässt sich auf dem Hintergrund eines klassischen Bildungsbegriffs im Sinne der Aufklärung fragen, ob Bildung tatsächlich für irgendetwas gut sein soll und nicht schon selbst ihr Zweck ist. Das unterstellte Nützlichkeitskalkül, das der Debatte um die Bildungsstandards und der als Therapie verordneten Kompetenzorientierung entspringt, steht entweder einem Beliebigkeitsparadigma gegenüber, das sich der Frage um die sinnvolle Strukturierung des Unterrichts entziehen zu können meint, oder aber einem Kanonbewusstsein, das allerdings ob der Fülle an zur Verfügung stehendem Wissen kapitulieren muss. Als Heinrich Roth (1965) den Kompetenzbegriff in die deutschsprachige Pädagogik eingeführt

¹ <http://noisydecentgraphics.typepad.com>, gepostet 23.9.2009, zuletzt besucht 20.7.2015.

² ebd.

hat, bekannte er sich deutlich dazu, dass Kompetenz ein Ausdruck von Mündigkeit, folglich von Selbstbestimmung sein *muss*, was derzeit gerne etwas vergessen geht. Gegenüber einem Bildungscontrolling als Ranking-Veranstaltung ohne pädagogische Ausrichtung und einer Ökonomisierung von Bildung, die nicht die freie Entfaltung des Menschen, sondern seine ökonomische Produktivität anstrebt, wurden und werden berechtigterweise Vorbehalte angemeldet. Dieser Artikel gründet dennoch auf der Überzeugung, dass Kompetenzorientierung den Unterricht sinnvoll zu strukturieren vermag und eine Strategie darstellt, um die Anhäufung von deklarativem Wissen zu vermeiden und stattdessen intelligentes Können zu fördern, und gerade deshalb Mündigkeit ermöglicht.

Das Ziel dieses Beitrags³ ist daher, Konturen für eine kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde zu beschreiben. Dazu werden 1. zunächst Klärungen zur Kompetenzförderung vorgenommen, 2. Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts beschrieben, 3. ein Prozessmodell zur Strukturierung von Aufgaben im Blick auf kompetenzfördernden Unterricht vorgestellt und an einem Beispiel illustriert und 4. die Frage gestellt, ob und wie sich auf diesem Hintergrund die fachdidaktische Lehre verändern sollte.

2 Kompetenzförderung entlang des Lehrplans 21

Nach einem über zehnjährigen Prozess legte die Plenarversammlung der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz im Oktober 2014 den Lehrplan 21 vor, der die in der obligatorischen Schulzeit zu erwerbenden Kompetenzen beschreibt. Dabei ist über die Fachbereiche hinweg kaum ein einheitliches Konzept von Kompetenz auszumachen, was einen guten Grund hat: wie deklaratives Wissen häufig einem bestimmten Fach zugeordnet werden kann, so sehr ist prozedurales Wissen oder das Anwendungswissen fachspezifisch, da sich Fächer bestimmter Instrumente bedienen, um die Welt zu verstehen. Trotz dieser fächerbedingten Unterschiede formuliert der Lehrplan 21 eine formale Definition davon, was Kompetenz sei:

Eine Schülerin oder ein Schüler ist beispielsweise in einem Fachbereich kompetent, wenn sie oder er

- auf vorhandenes Wissen zurückgreift oder sich das notwendige Wissen beschafft;
- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant, in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft, Selbstdisziplin und Ausdauer zeigt;
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt, dabei methodisch vorgeht und Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in variablen Formen der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

(D-EDK 2015a, 6)

Didaktisch gesehen sind Kompetenzen eine Form, die Ziele des Unterrichts zu beschreiben. Gleichzeitig sind sie weder eine Gewähr für guten Unterricht, noch fördert jeder Unterricht, der Kompetenzen als sein Ziel anvisiert, automatisch Kompetenzen, weshalb an dieser Stelle statt von kompetenzorientiertem von kompetenzförderndem Unterricht gesprochen wird (vgl. Lersch, 2007). Erst die Aufmerksamkeit für die didaktische Tiefenstruktur, also auf die tatsächlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, kann gewährleisten, dass Kompetenzen erworben werden. Über die Wirkungen eines kompetenzfördernden Unterrichts ist in Bezug auf Religion allerdings wenig bekannt. Einzig Ritzer (2010) hat in einer Längsschnittstudie zum konfessionellen Religionsunterricht und zu dessen Ersatzfach Ethik an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich längerfristige Lerneffekte und Einflussfaktoren erhoben. Die Studie weist nach, dass religionsbezogene Kompetenzen insbesondere

³ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die umgearbeitete Niederschrift eines Vortrags mit dem Titel „Bildungsrelevante Anforderungssituationen bearbeiten. Gute Aufgaben als Schlüsselstelle für kompetenzorientierten Unterricht in ERG“, gehalten an der Jahrestagung des Fachdidaktikforums Ethik, Religion, Kultur vom 5./6. Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule Fribourg.

vom persönlichen Interesse an Religion abhängt, dieses wiederum stark von der religiösen Sozialisation in der Familie. Der Besuch des Unterrichts förderte zwar das Sachwissen jener Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht während eines Jahres zwischen den beiden Messzeitpunkten besuchten gegenüber jenen, die sich vom Unterricht abgemeldet hatten. Unabhängig von der Prozessqualität des Unterrichts (Beziehung, Struktur, Disziplin) war auch ausschlaggebend, wie viele Jahre Unterricht besucht wurden, was immerhin den Wissenszuwachs durch Unterricht belegt. Allerdings wurde als Sachkompetenz lediglich deklaratives Wissen erhoben, prozedurales Wissen fand keinen Eingang in die Erhebung, was der Idee der Kompetenzorientierung im Sinne des Lehrplans 21 zuwiderläuft.

Auf den Umgang mit religiöser Pluralität hatte der Besuch des Unterrichts insgesamt hingegen wenig Einfluss. Zwar wird deutlich, dass jene Schülerinnen und Schüler, die über mehr Wissen über Religionen verfügen auch für mehr Toleranz eintreten. Fehlende Disziplin oder Langeweile im Unterricht verringern hingegen Toleranzbereitschaft. Sehr viel stärker hängt Toleranz jedoch vom persönlichen Interesse und der familiären Sozialisation ab. Intoleranz und Ausländerfeindlichkeit sind zwar häufig an geringes Wissen gekoppelt, autoritaristische Einstellungen und die Haltungen von Elternhaus und Peergroup sind allerdings prägender. Indifferenz ist wiederum auf fehlendes Interesse zurückzuführen.

Die Studie macht zwar keine Aussage darüber, inwiefern es sich beim von der Stichprobe besuchten Unterricht um kompetenzfördernden Unterricht handelt und sich die Effekte von einem Unterricht unterscheiden, der sich nicht der Kompetenzförderung verschreibt. Ableiten lässt sich aus der Studie immerhin, dass sich religionsbezogenes Wissen besser bei guter Unterrichtsqualität (Disziplin, Beziehungsqualität, Möglichkeit in den Unterricht einzubringen) aneignen lässt, dass dieser Unterricht gezielt Perspektivenwechsel ermöglichen und Interesse durch herausfordernden Unterricht wecken sollte. Habituelle Veränderungen sind hingegen kaum zu erwarten.

Bevor ein kompetenzfördernder Religionsunterricht einer empirischen Überprüfung zugeführt werden kann, – was ein dringendes Desiderat darstellt – muss daher eine theoretisch fundierte Annahme getroffen werden, was einen solchen Unterricht überhaupt auszeichnet. Dabei müssen zwei Fragen beantwortet werden: Was verstehen wir unter Kompetenzen und wie funktioniert der Erwerb dieser Kompetenzen?

Die Orientierung am Kompetenzbegriff hat eine Vielzahl an Publikationen zu Tage gefördert, worin kompetenzorientierter Unterricht sehr unterschiedlich verstanden und gehandhabt wird. So wird entweder schlicht vorausgesetzt, dass ein Unterricht kompetenzorientiert sei (Kiper u.a., 2010) oder Kompetenzen werden als fachunabhängige Methoden verstanden, mit denen Informationen z.B. mittels eines Plakats verarbeitet werden (Ziener & Kessler, 2012); zuweilen werden Kompetenzen allein mit Blick auf unterrichtspraktische Konsequenzen verhandelt (Obst 2008; Schweitzer, 2008); und in Diskussionen wird Kompetenzorientierung häufig mit Merkmalen guten Unterrichts gleichgesetzt. Die lerntheoretischen Unterschiede bleiben dabei oft ausser Acht, obwohl gerade darin das Spezifikum des kompetenzfördernden Unterrichts liegen könnte.

Konstituierend für Kompetenzen sind die Koppelung von Wissen und Können, wobei Wissen als „intelligentes, weil in Bezug auf die kognitive Struktur gut organisiertes und vernetztes Wissen“ (Lersch, 2007) zu verstehen ist und zugleich nicht auf deklaratives Faktenwissen reduziert werden darf, sondern prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen einschliesst (Andersen & Kratwohl, 2001). Nur so ist auch der Weinert'sche Kompetenzbegriff zu verstehen, der den Zweck dieses Wissens darin sieht, „Probleme in variablen Situationen lösen“ (Weinert, 2001) zu können, was Fähigkeiten, Motivation, Wille und Verantwortung mit einschliesst. Der Lehrplan 21 geht im Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ von ebendieser Verschränkung von Wissen und Können aus, wobei sowohl Wissen als auch Können fachspezifische Konnotationen aufweisen. Um dennoch so etwas wie ein NMG-übergreifendes Kompetenzmodell zu schaffen, bezeichnet der Lehrplan vier Handlungsaspekte, die im Umgang mit der Welt aus natur-, geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive leitend sind: Die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln (D-EDK, 2015b, 2). Diese Handlungsaspekte werden in einer Tabelle der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen konkretisiert, wobei die einzelnen fachlichen Bezüge in den Hintergrund treten (ebd., 19). Dennoch wird so ersichtlich, dass es sich hierbei um prozedurales Wissen handelt, ohne welches deklaratives Wissen eigentümlich wirkungslos und träge bliebe. Die darauf basierenden Kompetenzen beschreiben sodann das „Können“ in Zusammenhang mit bestimmten Gegenständen. Zukünftig reicht es daher nicht, wenn im Unterricht Wissen vermittelt wird, ohne die dazugehörigen Instrumente der Welterschliessung aus den verschiedenen Perspektiven mit zu erwerben.

Wie fördert man nun den Erwerb dieser Kompetenzen? Zunächst braucht es Instrumente, um den Kompetenzerwerb *motivational* zu unterstützen. Ziegler, Stern & Neubauer (2012) nennen mehrere Kriterien:

- Durch die Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreich sind und durch Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Das Zutrauen, dass jemand als fähig erachtet wird, ein Problem zu lösen, verbessert dessen oder deren kognitives Engagement.
- Durch Bereitstellen herausfordernder, aber bewältigbarer Aufgaben: Kleinschrittiges Üben vermindert die Lernbereitschaft, die Motivation sowie das kognitive Engagement. Die Anforderungen müssen daher an den Fähigkeiten der Lernenden anknüpfen und gleichzeitig leicht darüber angesetzt sein.
- Durch konstantes Feedback: Dabei stehen nicht Lob und Tadel im Vordergrund, sondern Erklärung für Erfolg oder Scheitern, sowie Planen von Massnahmen für die Weiterarbeit.
- Durch Förderung von Anstrengungsbereitschaft: Lernerfolg ist Lustgewinn, den man als Lehrperson den Schülerinnen und Schülern schmackhaft machen sollte.

Auf diesem Hintergrund wäre es augenscheinlich vermessen, die Verarbeitung von Texten zu Religionen für ein Plakat als kompetenzfördernden Unterricht zu bezeichnen, denn es wird keine herausfordernde Aufgabe gestellt, die fachspezifisch, lebensweltlich anschlussfähig und gesellschaftlich relevant ist, sondern lediglich eine Form der Verarbeitung verlangt, die bestenfalls Textverständnis fördert. Damit gelangen wir zur Frage, wie Unterricht beschaffen sein muss, damit er kompetenzfördernd wirkt.

3 Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts

Kompetenzen werden benötigt, um Herausforderungen sachkundig und verantwortungsvoll begegnen können. Solche Herausforderungen zeichnen sich aus durch Authentizität, Relevanz und intensivem Erleben; sie schaffen eine kognitive oder emotionale Dissonanz und drängen zum Handeln (Helbling, 2010, S. 139-142). In der didaktischen Diskussion ist in Anlehnung an das Klieme-Gutachten (Klieme u.a., 2007, 73) der Begriff „Anforderungssituation“ gebräuchlicher, er sollte jedoch den zuvor formulierten Kriterien ebenfalls entsprechen, um sie nicht mit fachspezifischen Partikularfragen zu verwechseln.

Das lernpsychologische Gegenstück zum Kompetenzerwerb bildet das Problemlösen oder der Ansatz des *Problem Based Learning*, bei dem die Lösung oder zumindest die Bearbeitung eines Problems im Zentrum des Lernprozesses steht. Das zu bearbeitende Problem kann dabei klar definiert oder unklar angedeutet sein und wird durch Versuch-/Irrtum oder durch Einsicht gelöst. Um Problemlösen lernen zu können, müssen einige unterrichtliche Voraussetzungen erfüllt sein: die Schülerinnen und Schüler erlernen gezieltes Know-how (Begriffe, Konzepte, Instrumente); sie erhalten Gelegenheit, ihre Alltagsvorstellungen verändern zu können; sie lösen Probleme selbstständig und erhalten die Möglichkeit, das beim Problemlösen Erlernte auf neue Situationen zu übertragen, um es dabei zu testen, zu festigen und zu verfeinern. Gleichzeitig erlernen sie über metakognitive Strategien, um auf das Erlernte zurückschauen zu können (Mietzel, 2007, S. 275-343).

Alltagssprachlich wird mit dem Ausdruck „Problem“ zwar Schwierigkeiten, Schwere oder gar Unangenehmes assoziiert, etymologisch gesehen handelt es sich um eine zur Bewältigung vorgelegte Sache, wobei es sich auch um die Anforderung, ein fröhliches Fest zu organisieren, handeln kann.

Im Unterricht begegnet uns dagegen häufig das Problem, dass das „Problem“ ausgeblendet wird, will heissen: Den Schülerinnen und Schülern ist gar nicht bewusst, warum sie etwas lernen, wofür man das Erlernte gebrauchen soll, in welchem weiteren gesellschaftlichen Kontext es steht. Augenscheinlich wird dies beim fragend-entwickelnden Unterricht, dessen schon kritisierte Kleinschrittigkeit und intransparenten Ziele absurd anmutet. Der Aufbau von Kompetenzen hat seine Berechtigung gerade darin, dass diese im Leben irgendwie hilfreich sein sollen. Wenn die Schülerinnen und Schüler etwas über die fünf Säulen des Islam lernen sollen, dann ist die Schule es ihnen schuldig auszuweisen, weshalb sie dies tun sollten. Dies ist überdies ein probates Mittel, um gängige Wissenskanone zu überdenken.

Ausgehend von den Überlegungen zum Kompetenzerwerb und zum Problemlösen und unter Berücksichtigung der Merkmale guter Aufgaben (vgl. Wilhelm, 2012, Lersch, 2007, Brügelmann, 2011, Blömeke u.a., 2006, Bürig-Heinze u.a., 2014) können folgende Kriterien zum didaktischen Setting eines kompetenzfördernden Unterrichts benannt werden:

- Er geht von möglichen realen Anforderungssituationen aus, die an die Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts angepasst werden. Dadurch wird sowohl die Motivation gesteigert, als auch das Bewusstsein für den Sinn der Lernprozesse (Transparenz) sichtbar gemacht.
- Die Lernaufgaben sind Anforderungssituationen nachempfunden, an denen Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut werden, im Sinne des *Problem Based Learning*. Sie beinhalten daher einen hohen Anteil von selbständigem Lernen.
- Der Unterricht berücksichtigt in hohem Masse die Lernvoraussetzungen und Präkonzepte (Wissen, Einstellungen) der Schülerinnen und Schüler, sucht nach der optimalen Passung und lässt unterschiedliche Lernwege zu.
- Aufgebautes Können wird in variierten Anforderungssituationen angewendet, an denen sich die Kompetenzen bewähren müssen. Auf diese Weise kann der Lernprozess durch Performanz sichtbar und der Lernprozess beurteilt werden.
- Der Kompetenzzuwachs wird einer gemeinsamen Reflexion (Metakognition, Lerntransfer) unterzogen.
- Aus der referierten Studie von Ritzer (2010) wäre fachspezifisch zu ergänzen, dass die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme das Verstehen von verschiedenen Religionen und die Pluralitätsfähigkeit fördert.

Anforderungssituationen bilden gewissermassen den Dreh- und Angelpunkt eines kompetenzfördernden Unterrichts, weshalb ihnen in der Unterrichtsplanung besondere Beachtung geschenkt werden muss. In der neueren Literatur zum kompetenzorientierten konfessionellen Religionsunterricht wird die Identifikation von Anforderungssituationen deshalb besonders hervorgehoben (Michalke-Leicht, 2011; Obst, 2008; Bürig, 2014). Formal beansprucht dies durchaus auch für einen bekenntnisunabhängigen religionskundlichen Unterricht Geltung, inhaltlich sind die beschriebenen Anforderungssituationen hingegen in den wenigsten Fällen direkt übertragbar, da sie auf einem anderen Kompetenzmodell fussen, das von einem religiösen Unterricht (vgl. Frank, 2010, S. 208-210) ausgeht. Entlang der religionskundlichen Fachanliegen im Lehrplan 21 (vgl. Kilchsperger, 2015) werden hier probeweise mögliche Anforderungssituationen zu den Kompetenzen für den 3. Zyklus formuliert:⁴

ERG 3. Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen	
1. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden.	Nach einem Besuch in der Badi haben sich Schüler die Frage gestellt, was die arabischen Schriftzeichen auf den Autos auf dem Parkplatz wohl bedeuten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einschätzen.	Eine Schülerin hat gehört, dass im Jugendparlament über die Anerkennung von Religionsgemeinschaften gesprochen wird und fragt sich, was dies bedeutet.

⁴ Zahlreiche dieser Anforderungssituationen wurden von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 im Rahmen eines Austauschs zwischen Lehrpersonen und Fachdidaktiker/-innen formuliert. Sie wurden offen erhoben und widerspiegeln damit die Erfahrungswirklichkeit der Lehrpersonen, sowie der Schülerinnen und Schüler. Erst in einem zweiten Schritt wurden die Anforderungssituationen den Kompetenzen des Lehrplans 21 zugeordnet. Die Aufzählung beschränkt sich deshalb an dieser Stelle auf die Kompetenzen des 3. Zyklus. Ich danke den beteiligten Lehrpersonen für ihre wertvollen Anregungen.

ERG 4. Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen	
1. Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wie Texte und Lehren in den Religionen überliefert und verwendet werden.	Eine Schülerin findet Mantras anziehend, weiss aber nicht, was diese bedeuten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern.	Ein Schüler ist neugierig darauf, zu welchen Gelegenheiten eine Frau ihr Kopftuch ablegt. Ein anderer ist erstaunt darüber, dass Knaben beschnitten werden.
3. Die Schülerinnen und Schüler können Festtraditionen charakterisieren und kulturell einordnen.	Die Jugendlichen freuen sich darüber, dass sie an Ostern frei haben, wissen jedoch nicht, warum dies so ist.
4. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen.	Eine Schülerin beschreibt, dass ihre Freundin in einer nicht-landeskirchlichen christlichen Gemeinschaft mitmache und bezeichnet diese als „Sekte“. Sie ist unsicher, wie sie darauf reagieren soll.
5. Die Schülerinnen und Schüler können Weltansichten und Weltdeutungen reflektieren.	Der Freund eines Schülers behauptet, die Welt sei in sieben Tagen erschaffen worden. Dies verträgt sich nicht mit seinem Wissen über die Entstehung der Welt.

Tabelle 1: Anforderungssituationen in Religionskunde in Bezug auf die Kompetenzen im Lehrplan 21 (3. Zyklus).

Folgt man dem Postulat, dass kompetenzfördernder Unterricht von seinem Ende her gedacht werden soll, mit anderen Worten: vom Outcome, von der erfolgreichen Performanz der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Kompetenzen, dann sollte die Unterrichtsplanung bei den Kompetenzen und den Anforderungssituationen beginnen. *Bildungstheoretisch* gesehen gelten dabei nach wie vor die Kriterien, die Wolfgang Klafki (1991) in die didaktische Diskussion eingeführt hat: Der Gegenstand und die damit zusammenhängende Anforderungssituation müssen auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie auf ihre fachliche Relevanz und Exemplarität hin befragt werden. *Lernpsychologisch* gesehen sollte eine Anforderungssituation den Schülerinnen und Schülern zugänglich und in einem lebensweltlichen Setting situiert sein, durch kognitive Dissonanzen eine Herausforderung bieten und sprachlich verständlich sein (Mietzel, 2007, S. 316-325). *Curricular* gesehen schliessen Anforderungssituationen an den Zielen des Faches an, im deutschschweizerischen Kontext also an den Kompetenzen, die der Lehrplan 21 für das Fach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (3. Zyklus) resp. für die entsprechende Perspektive im Fach „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (1./2. Zyklus) vorsieht. *Diagnostisch* gesehen machen Anforderungssituationen sichtbar, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bereits verfügen (Präkonzepte), welche sie sich während des Lernprozesses angeeignet haben und welche sie auch nach einer gewissen Zeit noch erfolgreich anwenden können (Postkonzepte).

Da es sich bei der Klärung bezüglich Lebenswelt, Präkonzepten, Lehrplan, Exemplarität und gesellschaftlicher Relevanz um einen zirkulären Prozess handelt, gibt es mindestens zwei Wege hin zur Entwicklung einer geeigneten Anforderungssituation: Beim ersten geht man von in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen vorhandenen Herausforderungen und Situationen aus, für die man bestimmte Kompetenzen benötigt und gleicht diese mit dem Lehrplan ab; beim zweiten geht man von den im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen aus und formuliert dazu eine Anforderungssituation, die alltägliche Erfahrungen aufnimmt (Rupp, 2011, S. 4-5). Vermutlich entstehen taugliche Anforderungssituationen in einem abduktiven Prozess.

4 Prozessmodell zu kompetenzfördernden Aufgabensets

Nun könnte man zu Recht in Anschlag bringen, dass Unterricht verarmen würde, wenn er durch problemorientierte Aufgabenstellungen dominiert würde. Auch wäre zu bemängeln, dass das wesentliche Unterrichtselement des Übens zur Erlangung von Routine wegfiel. Entlang des bekannten Artikulationsschemas KAFKA⁵ (Reusser, 1999) haben deshalb Luthiger, Wilhelm & Wespi (2014) ein Prozessmodell für kompetenzfördernde Aufgabensets entwickelt, das verschiedene Aufgabentypen mittels eines Kategoriensystems voneinander unterscheidet und in das Gesamt eines kompetenzfördernden Unterrichtsgeschehens einbettet, das sich an Anforderungssituationen orientiert. Es verhindert, dass „drauf los“ unterrichtet wird, ohne sich das Ziel des Lernprozesses und der Ausrichtung der Aufgaben hin auf dieses Ziel zu vergegenwärtigen.

Um dieses Prozessmodell zu verstehen, hilft eine Analogie zu Architektur und Stadtplanung, wie sie in den Zitaten am Anfang des Artikels zum Ausdruck kommt. Jede Aufgabe im Unterricht sollte demnach auf den nächst grösseren Kontext ausgerichtet sein: eine einzelne Aufgabe auf eine bestimmte Anforderungssituation, diese Anforderungssituationen auf den grösseren Kontext „Religion verstehen“, dieses wiederum auf den grösseren Kontext „Welt verstehen“. Diese Vorgehensweise hat eine doppelte Funktion: Er strukturiert die Unterrichtsplanung auf einen Outcome hin und macht so der Lehrperson das Ziel des Unterrichts bewusst. Gleichzeitig erlaubt er, den Schülerinnen und Schülern Ziel und Nutzen einer Unterrichtseinheit transparent zu kommunizieren. Mit dem Prozessmodell wird nun eine Zuordnung verschiedener Aufgabentypen vorgenommen, die allesamt auf eine Anforderungssituation hin geordnet sind. Damit ist auch ausgesagt, dass nicht jede Unterrichtsstunde, schon gar nicht jede einzelne Aufgabe eine eigene Anforderungssituation aufweisen muss, sie bildet vielmehr den Fokus über eine ganze Unterrichtseinheit, die dennoch Raum für Gespräche, Exkursionen, Schreibwerkstätten usw. zulässt.

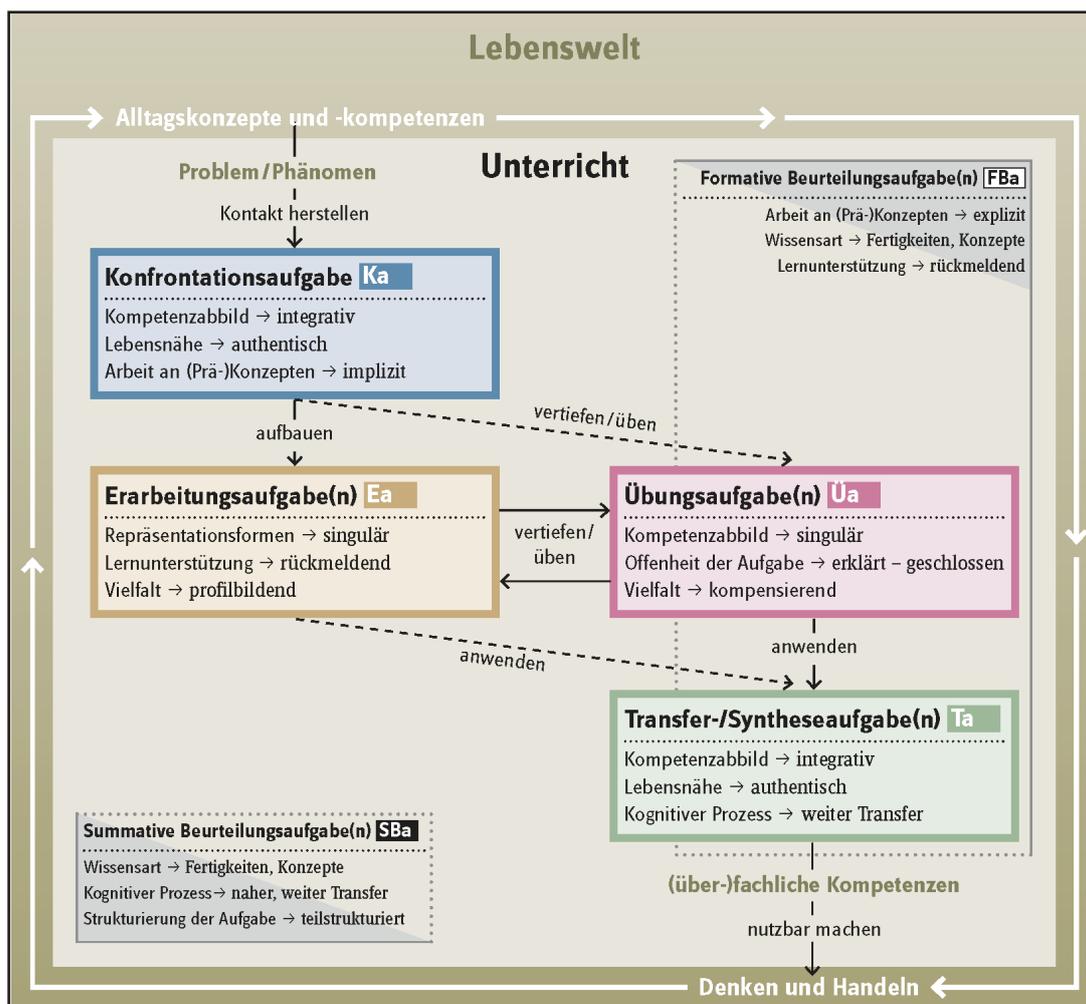


Abb. 1: Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets (Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014, 1)

5 Akronym für Kontakt herstellen, Aufbauen, Flexibilisieren, Konsolidieren, Anforderungen bewältigen.

Die *Konfrontationsaufgabe* hat die Funktion, die Lernenden mit einer bestimmten Anforderungssituation vertraut zu machen, für dessen Lösung der Unterricht Aufgaben zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bereitstellt. Sie formuliert eine Anforderungssituation, die nahe an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist und einen hohen Authentizitätsgrad aufweist, sowie gleichzeitig fachlich relevant ist, weil exemplarische Inhalte oder Instrumente erlernt werden müssen (vgl. die Beispiele in 2.). Solche Anforderungssituationen bestehen häufig aus einem (komplexen) Bündel von Gegenständen, das mit einem Bündel von verschiedenen Teilkompetenzen anzugehen ist. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses sollen an dieser Stelle auch die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler abgerufen und bewusst gemacht werden.

Die *Erarbeitungsaufgaben* haben nun die Funktion, das für die Bearbeitung der Anforderungssituation nötige Wissen und die verlangten Fähigkeiten zu erlernen und mittels Übungsaufgaben zu wiederholen, zu flexibilisieren, zu vertiefen und Routine zu erlangen. Danach sollten die Schülerinnen und Schüler fähig sein, die Anforderungssituation zu bearbeiten. Als *Syntheseaufgabe* werden verschiedene erlernte Wissensbestände und Fähigkeiten gleichzeitig in einer Aufgabe abgefragt. Dabei kann es sich um dieselbe Anforderungssituation handeln, wie sie in der Konfrontationsaufgabe gestellt worden ist. Ob Kompetenz – im Sinne Weinerts – auch in variablen Situationen sichtbar wird, zeigt die *Transferaufgabe*, bei der es sich um eine neue Aufgabenstellung im Sinne einer Anforderungssituation handelt, für deren Lösung es die im Unterricht erarbeiteten Wissensbestände und Fähigkeiten braucht. So könnte eine Einheit zu ERG 4.5 (vgl. das Beispiel zu biblizistischen Vorstellungen zur Weltentstehung) das Erlernte auf einen aktuellen „Noah“-Film übertragen unter der Fragestellung, wie der Regisseur mit dem biblischen Stoff umgeht. Mit Transferaufgaben lässt sich der Lernprozess sichtbar machen, beurteilen und bewerten. Darüber hinaus ermöglicht die erfolgreiche Bewältigung ein Kompetenzerleben für die Schülerinnen und Schüler.

Die Ausrichtung der verschiedenen Aufgaben auf solche Anforderungssituationen ist deshalb nötig, weil Kompetenzen erst durch Kompetenzausübung gefestigt werden und nicht allein durch Erarbeitungs- oder Übungsaufgaben. Wer trotz einer in der Schule seriös erlernten Fremdsprache in einem Land mit der entsprechenden Sprache erstmal nichts verstanden hat, geschweige denn sich ausdrücken konnte, dem wird dies unmittelbar einleuchten. Das Prozessmodell bindet die verschiedenen Aufgabentypen in die leitende Idee eines kompetenzfördernden Unterrichts ein, weshalb die Verbindungslinien zwischen den verschiedenen Aufgaben von grosser Bedeutung sind, oder um die Analogie zur Architektur nochmals aufzunehmen: Im Unterricht muss deutlich werden, in welchem Raum der Stuhl, in welchem Haus der Raum, in welchem Stadtteil das Haus steht. Dass dies ein notwendiger Schritt ist, zeigt eine Analyse gängiger Lehrmittel zur Religionskunde, die zwar eine Fülle von Erarbeitungs- und Übungsaufgaben, auffallend selten dagegen Konfrontations- oder Transfer-/Syntheseaufgaben anbieten. Beispielsweise lässt sich in Bezug auf die Aufgaben zum Thema Sterben, Tod, Bestattung in den drei Lehrmitteln *Kunterbunt* (Gattiker, Grädel & Mühlethaler, 2001), *Fragezeichen* (Gattiker, Grädel, Kiener & Mühlethaler, 2008) und *Blickpunkt 2* (Bernet u.a. 2013) feststellen, dass in keinem der genannten Lehrmittel eine Verarbeitung der erarbeiteten Wissensbestände oder Fertigkeiten im Blick auf eine Anforderungssituation intendiert ist. Dies führt m.E. zu unverbundenen Wissensinseln, wenn die erarbeiteten Fähigkeiten und Wissensbestände – wofür ohne Zweifel eine Vielzahl sinnvoller Aufgaben gestellt werden – nicht auf eine verbindende Anforderungssituation hin geordnet werden. So besteht beispielsweise für den Lernort Friedhof keine Verbindung zwischen den Beobachtungsaufträgen und den Sachkonzepten wie Bestattungsrituale oder Nachtodesvorstellungen. Es werden reine Textarbeiten und darauf basierende Lernkontrollen geboten ohne fachlich indizierte Anforderungssituation. Wie soll den Schülerinnen und Schülern so bewusst werden, wozu die erworbenen Kompetenzen brauchbar sind? Wie soll ein Kompetenzerleben auf diese Weise ermöglicht werden?

Die an anderer Stelle beschriebene Unterrichtseinheit zum Thema Sterben, Tod, Bestattung für die Mittelstufe (Helbling, 2015a) versucht eine Rahmung verschiedener Aufgaben auf eine Anforderungssituation hin vorzunehmen. An dieser Stelle sollen die Schritte nochmals dargestellt werden, um das Prozessmodell an einem religionskundlichen Thema zu illustrieren.

- *Konfrontationsaufgabe*: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Friedhof kreieren, auf denen Menschen ohne oder mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen ihre Verstorbenen bestatten und verabschieden können. Als Einstieg und zur Erhebung von Präkonzepten führt die Klasse ein Gespräch zur Frage „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“
- *Erarbeitungsaufgaben*: Die Klasse besucht den Friedhof und erkundet mittels Plan und Tabelle verschiedenen Bestattungs- und Erinnerungskulturen. Im Schulzimmer erarbeiten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Nachtodesvorstellungen und religiöse und säkulare Bestattungsrituale. Sie führen zudem Interviews oder lesen

Portraits von Personen, die beruflich mit Sterben, Tod, Bestattung zu tun haben (Friedhofgärtner, Bildhauerin, Bestattungsunternehmen).

- Übungsaufgabe: Die Schülerinnen und Schüler repetieren Nachtodesvorstellungen und Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen.
- *Syntheseaufgabe*: Die Schülerinnen und Schüler entwerfen den Plan eines idealen Friedhofs (vgl. Konfrontationsaufgabe), der die Bedürfnisse von religiösen und nicht-religiösen Menschen und Anforderungen an den Friedhof durch Bestattungsrituale aufnimmt. Ergebnissicherung „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“ Damit werden – auch im Sinne einer Beurteilung des Lernprozesses – Postkonzepte erhoben. Mittels einer metakognitiven Phase wird zudem geklärt, wie die Schülerinnen und Schüler zu Erkenntnissen gekommen sind und was sie gelernt haben.
- *Transferaufgabe*: Auf der Schulreise besucht die Klasse einen Friedhof an einem noch nicht bekannten Ort. Was sagt der Friedhof über die Bevölkerung aus und darüber, wie sie mit den Verstorbenen umgeht?

Diese Überlegungen zeigen, wie Erarbeitungs- und Übungsaufgaben sinnvoll in das Prozessmodell zu integrieren sind, damit ein vollständiger Lernzyklus entsteht. Da es an Konfrontations- sowie an Synthese- und Transferaufgaben mangelt, wird sich die Fachdidaktik und die Lehrmittelentwicklung künftig verstärkt darum bemühen müssen, solche zu entwickeln. Ein weiteres Desiderat liegt darin, dass kaum Konzepte und Erkenntnisse über den vertikalen Kompetenzaufbau und die horizontale Vernetzung von Kompetenzen bestehen. Dies äussert sich nicht zuletzt darin, dass Jahresplanungen noch gar nicht vorhanden oder vorwiegend nach Unterrichtsthemen strukturiert sind, ohne dass ein Kompetenzaufbau sichtbar wird. So sollten Kompetenzen, die in anderen Unterrichtseinheiten mithilfe des Prozessmodells aufgebaut worden sind, in einer komplexen Aufgabe zusammengeführt werden, um einen kumulativen Kompetenzaufbau gewährleisten zu können. Eine solche Syntheseaufgabe „zweiten Grades“ die auf ERG 3,1+2 sowie ERG 4,2 rekurriert und eine horizontale Kompetenzvernetzung verlangt, könnte lauten:

Einweihung eines Hindutempels

In der Zeitung wird von der Einweihung eines Hindutempels berichtet, die am letzten Wochenende in einem Nachbardorf stattgefunden hat. Ein Bild zeigt Menschen, die sich einer bunt gewandeten Statue zuwenden und ergriffen ihre Hände erheben. Die Bildunterschrift lautet: Fromme Hindus erhalten eigenes Gotteshaus. Ein tamilischer Freund sagt, er sei vor allem wegen des Essens hingegangen und weil man dort Kollegen treffen könne. Wie erklärst du dir das?

Einweihung eines Hindutempels

In der Zeitung wird von der Einweihung eines Hindutempels berichtet, die am letzten Wochenende in einem Nachbardorf stattgefunden hat. Ein Bild zeigt Menschen, die sich einer bunt gewandeten Statue zuwenden und ergriffen ihre Hände erheben. Die Bildunterschrift lautet: Fromme Hindus erhalten eigenes Gotteshaus. Ein tamilischer Freund sagt, er sei vor allem wegen des Essens hingegangen und weil man dort Kollegen treffen könne. Wie erklärst du dir das?



Abb. 2: Beispiel für eine Kumulationsaufgabe

5 Ausblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Fachdidaktik „as usual“?

Überlegt man sich Konsequenzen für die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen, so dürfte naheliegen, dass diese mit dem Modell kompetenzorientierten Unterrichts auch mit Blick auf die Unterrichtsplanung vertraut gemacht werden sollten. In Anlehnung an bestehende Vorschläge zur Unterrichtsplanung (Michalke-Leicht 2011, 47-48; Obst, 2008; 130-220, Möller, 2014), habe ich an anderer Stelle folgende Schritte und Fragen vorgeschlagen (Helbling, 2015b, 276-277):

- Anforderungssituation identifizieren: Welchen Herausforderungen in Bezug auf „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ begegnen Schülerinnen und Schüler?
- Bedeutung für Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler analysieren: Wie sind die Schülerinnen und Schüler damit konfrontiert? Welche Fragen haben sie? Warum ist eine Anforderungssituation für sie relevant?
- Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigen: Welche Vorkenntnisse, welche Erfahrungen, Einstellungen und Fähigkeiten im Umgang mit der Situation bringen sie mit?
- Erforderliche Kompetenzen im Umgang mit der Anforderungssituation bestimmen und Gehalt klären: Welche Kompetenzen sind zur Bewältigung der Anforderungssituation notwendig? Sind Anforderungen und Kompetenzen für Gegenwart und Zukunft bedeutsam? Sind sie für den perspektivischen Zugriff auf die Welt exemplarisch?
- Sichtbarmachen des Kompetenzerwerbs überlegen: Woran sieht man, dass die Schülerinnen und Schüler kompetenter geworden sind? Welches Mass an Kompetenz sollen sie sich erwerben?
- Kompetenzförderliche Lerngelegenheiten planen: Welches sind Lerngelegenheiten, welche dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen aneignen können? Erarbeiten sie sich dadurch relevantes Wissen, erforderliche Instrumente und Fähigkeiten, etc.?

Zu ergänzen wäre, dass der Entwicklung solcher Aufgabensets selbstverständlich eine didaktische Analyse vorangehen muss. Darüber hinaus bietet sich für die Fachdidaktik eine grosse Chance, wenn der Unterricht im Sinne eines *didaktischen Doppeldeckers* ebenfalls an Anforderungssituationen ausgerichtet ist. Dazu wurden sogenannte Vignetten zu zentralen, komplexen Unterrichtssituationen verschiedentlich erfolgreich eingesetzt (Rehm & Bölsterli, 2013; Oser, Heinzer & Salzmann 2010). Die videografierten oder schriftlichen Fallbeispiele dienen als Anforderungssituationen, die durch ihren realistischen Charakter eine hohe Authentizität ausweisen. Gleichzeitig sind sie komplex, da zu ihrer Bewältigung fachliche, fachdidaktische und erzieherische Kompetenzen eingesetzt werden müssen. Analog zum vorgestellten Prozessmodell können nun Kompetenzen erarbeitet und geübt sowie in variablen Situationen erprobt und evaluiert werden. Wie beim Unterricht mit Schülerinnen und Schülern, geht es auch bei der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen nicht ohne Erhebung von Präkonzepten und Reflexion des Lernprozesses mittels Metakognition.

In der fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern wurden solche Fallbeispiele erprobt. Das folgende Fallbeispiel wurde den Studierenden im Kontext einer Fachdidaktik Religionskunde für die Unterstufe vorgelegt:

Pausengespräch im Schulhaus Obermätteli

Im Schulhaus Obermätteli entwickelt sich in der Znünpause folgendes Gespräch:

Susanne: Meine Zweitklässler haben mich heute gefragt, warum in unserem Schulhaus ein Kreuz über jeder Tür hängt und was es bedeutet. Die haben im Fall keine Ahnung.

Natascha: Meine haben auch schon mal gefragt, aber ich bin nicht auf die Frage eingegangen. Ich habe ja selbst keine Ahnung.

Susanne: Ich habe mich halt gefragt, ob ich nicht in Ethik und Religionen irgendetwas machen sollte. Eigentlich steht im Lehrplan ja schon, dass man etwas zu religiösen Phänomenen machen soll und nicht nur immer Klassenrat und Mandala malen.

Natascha: Aber die müssen doch zuerst einen Überblick über die Religionen haben. Sonst verstehen sie ja gar nichts.

Urs: Das machen die bei mir in der 5. Klasse. Das Grobziel ist ja auch ein Schwerpunkt der 5./6. Klasse.

Jasmin: Und was machst du da? Das würde mich für meine Klasse auch interessieren.

Urs: Es gibt Gruppen, jede erhält Texte zu den Religionen und danach fertigen sie ein Plakat, auf dem dann die wichtigsten Informationen zu den jeweiligen Religionen stehen sollen: Anzahl Gläubige in der Schweiz, religiöse Gebäude, das heilige Buch, woran sie glauben. Glaub mir, das reicht.

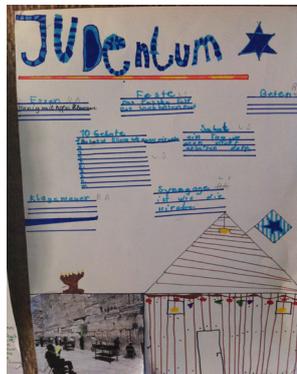
Jasmin: Zeigst du uns mal die Plakate?

Urs: Sie hängen im Treppenhaus vom zweiten in den dritten Stock.

Jasmin: Ich geh sie mal anschauen.

Susanne: Ich komm mit.

Susanne und Jasmin steigen die Treppe hoch und bleiben vor den Plakaten stehen. Sie sind beeindruckt ob der Informationsfülle und der Aufmachung.



Jasmin: Das hat er aber super hingekriegt. Ich bin echt beeindruckt.

Susanne: Meinst du nicht, dass sie so vor allem Textverständnis und Bildersuchen lernen? Das haben sie doch in zwei Monaten alles wieder vergessen. Mit meinen Zweitklässlern kann ich so jedenfalls nicht arbeiten.

Jasmin: Aber eben, wie Natascha gesagt hat, die müssen doch zuerst einen Überblick kriegen. Wie sollen sie sonst wissen, was ein Kreuz bedeutet?

Susanne: Ich weiss. Wie soll ich das nur angehen?

Abb. 2: Fallbeispiel für eine kompetenzfördernde Anforderungssituation in der Fachdidaktik Religionskunde

Zu Beginn des Moduls wurden im Sinne einer *Konfrontationsaufgabe* folgende Fragen gestellt:

- Was beeindruckt oder stört Sie, wenn Sie diese Situation lesen und warum?
- Welche Fragen stellen sich Ihnen?
- Über welches Wissen, über welche Fähigkeiten müssten Sie verfügen, wenn Sie die Figur Susanne wären?

Während des Unterrichts erarbeiten die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur rechtlichen Situation im Bezug auf religiöse Gegenstände (Kruzifixurteil) und zu stufenspezifischen Ansätzen der Religionskunde. Die im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung erarbeiteten Kenntnisse zu Merkmalen guten Unterrichts und kompetenzfördernden Aufgaben wurden hierbei ebenfalls aufgenommen. Als *Syntheseaufgabe* wurden folgende Aufgaben gestellt:

Erstellen Sie eine didaktische Analyse, die eine stufengerechte Erarbeitung der Schülerfrage zum Kruzifix aufnimmt und den Merkmalen eines religionskundlichen Unterrichts für die Unterstufe entspricht.

Erstellen Sie ein Statement, das Sie in einem Pausengespräch abgeben würden.

6 Ertrag

Dieser Beitrag hat versucht, Strukturmerkmale kompetenzfördernden Unterrichts in Religionskunde sowie in der fachdidaktischen Ausbildung zu begründen und darzustellen und an Beispielen zu illustrieren. Auch wenn damit Unterricht und Ausbildung nicht neu erfunden werden, sollten die Kriterien für guten kompetenzfördernden Unterricht geschärft werden, damit die Chance, die der Lehrplan 21 beinhaltet, nicht in einem allzu bescheidenen „es ändert sich eigentlich nichts“ vergeben wird. Zentraler Punkt dieser Veränderung liegt in bildungsrelevanten Anforderungssituationen, die sowohl die lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler, als auch die gesellschaftlichen und fachlichen Anliegen aufnimmt. An ihnen sollte künftig die Vielzahl von schon vorhandenen guten Aufgaben ausgerichtet sein. Damit wird allerdings auch deutlich, dass all die Lückentexte und Kreuzworträtsel, die in Lehrmitteln zu religionskundlichen Themen zu finden sind, höchstens dann eine Berechtigung haben, wenn sie als Übungsaufgabe dienen, um Wissen zu festigen. Unterricht ist nicht dann, wenn die Lehrperson aktiv oder die Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind, sondern dann, wenn letztere auch tatsächlich etwas *lernen*. *Lernen* würde den vorangehenden Überlegungen folgend heissen, fähig zu werden, Anforderungssituationen kompetent und verantwortungsbewusst zu meistern. Der Aufgabe, solche Anforderungssituationen konsequent für den Unterricht aufzubereiten, wird sich die Fachdidaktik Religionskunde in naher Zukunft widmen müssen.



Zum Autor

Dominik Helbling ist promovierter Religionspädagoge. Er ist seit 2012 Dozent, seit 2013 Fachleiter Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

dominik.helbling@phlu.ch

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (Hg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Gattiker, S., Grädel, R. & Mühlethaler, D. (2001). *Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft*. Bern: Schulverlag.
- Gattiker, S., Grädel, R., Kiener J. & Mühlethaler, D. (2008). *Fragezeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen*. Bern: Schulverlag.
- Bernet, M. et al. (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 330-357.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015b). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Helbling, D. (2011). „Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele.“ Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. In P. Freudenberger-Lötz, P. & U. Riegel, *Baustelle Gottesbild*. Jahrbuch der Kindertheologie. Sonderband (S. 100-115). Stuttgart: Calwer.
- Helbling, D. (2015a). Der Friedhof als Lernort. In S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 399-405). Bern: hep-Verlag.
- Helbling, D. (2015b). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» Lehrplan 21, in S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262-278). Bern: hep-Verlag.
- Joller, K. (2014). Kompetenzorientierung im Doppeldecker. Anforderungen an Unterricht und Hochschullehre. *Journal für LehrerInnenbildung* 14, H3, 7-14.
- Kilchsperger, J. R. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“: Fachanliegen und Kompetenzbereiche. In S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 279-294). Bern: hep-Verlag.
- Kiper, Hanna u.a. (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, Wolfgang (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22. Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik* 59, H12, 36-43.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten*. München: Kösel-Verlag.
- Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

- Möller, R. (2014). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. In R. Möller, C. P. Sajak & M. Khorchide (Hg.). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 63-69). Münster: Comenius-Institut.
- Obst, Gabriele (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 5-28.
- Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213–225). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung*. Band 2. Hannover: Schroedel.
- Rupp, H. (2011). *Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht?* Vortrag Karlsruhe, 18. Februar 2011. Am 24. Juni 2015 bezogen von: www.rpi-baden.de/html/media/dl.html?i=15415
- Schmid, K. u.a. (2013). Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In M. Peschel et al. (Hg.), *Sachen unterrichten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz*. (S. 41-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweitzer, Friedrich (2008). *Elementarisierung und Kompetenz*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14, H3, 56-66.
- Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Ziegler, E. et al. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-/Lernforschung. In M. Paechter (Hg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14-26). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode*. Seelze: Kallmeyer.

Fotografien © Dominik Helbling

Unterricht
Enseignement

Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen

Olivia Franz-Klauser

Der Beitrag beschreibt eine Lektionenreihe in einer Klasse 8H (6. Klasse) im Kanton Zürich zum Thema Speiseregeln. Der Fokus der Unterrichtsreihe liegt auf einer konsequenten, fachbezogenen Kompetenzorientierung und auf sozialen Lernformen. Nach fachlichen Überlegungen zum Thema werden Planung und Unterrichtsmaterial vorgestellt. In dieser Sequenz erarbeiten die Schüler/-innen Speiseregeln religiöser Gemeinschaften und jene der Veganer/-innen anhand von Textlektüre und Internetrecherche. Sie vertiefen ihre Kenntnisse mit Fotokarten und Rollenspielen. Die Überprüfung der erworbenen Kompetenzen findet anhand einer Collagearbeit und anhand von Rollenspielen statt. Auf eine textbasierte Lernzielkontrolle wird zugunsten der Handlungskompetenz bewusst verzichtet. Der Beitrag schliesst mit einer Evaluation durch die Schüler/-innen und einer Reflexion der Lehrperson.

Résumé

Cet article décrit une séquence d'enseignement mise en œuvre dans une classe de 8^e H d'une école primaire zurichoise sur le thème des règles alimentaires. La séquence met l'accent sur des compétences disciplinaires cohérentes et des méthodes d'apprentissage socio-constructivistes. Après quelques considérations théoriques sur le thème, l'auteure présente la planification et le matériel didactique. Dans cette séquence, les élèves travaillent sur les règles alimentaires des communautés religieuses et celles des végétalien-ne-s à partir d'une lecture de textes et d'une recherche sur Internet. Ils/elles approfondissent leurs connaissances à l'aide de cartes, photos et jeux de rôle. La vérification de l'acquisition des compétences a lieu au travers d'un collage et de jeux de rôle. Une vérification des compétences orientée vers le « faire » est volontairement préférée à une vérification basée sur des écrits. Une évaluation de la séquence par les élèves et une réflexion de l'enseignante concluent l'article.

Summary

This paper describes a teaching unit on dietary rules in a sixth grade primary school class in the canton of Zurich. The teaching unit emphasizes the consequent and field related orientation toward competency and social forms of learning. After some professional considerations on the topic, the planning and didactic material used are introduced. In this unit, the pupils compile by means of texts and internet resources dietary rules of religious communities as well as of vegans. They deepen their knowledge with photo cards and role play. The competency gained is verified through collage and role play. No text-based control of the gained competencies is undertaken. Instead, practical competency is aimed at. The paper ends with an account of the pupil's evaluation and a reflection by the teacher.

1 Ausgangslage

Die hier beschriebene Lektionenreihe im Fach „Religion und Kultur“ in einer Klasse 8H (6. Klasse) entstand aus dem Anliegen, die im Lehrplan 21 geforderte Kompetenzorientierung in der Praxis zu testen und so neue Erkenntnisse für die Vermittlung der Fachdidaktik zu gewinnen. Die Lektionenreihe fand auf der gegenwärtig für den Kanton Zürich gültigen Basis statt. Diese sieht das obligatorische Schulfach als religions- oder kulturkundlichen Unterricht vor: «Leitendes Ziel für das Fach ist eine Kompetenz im Umgang mit religiösen Traditionen»¹. Die angestrebte Handlungskompetenz eines solchen kulturkundlich gerahmten Unterrichts soll eine beobachtende Partizipation an Religion; bzw. einen Perspektivenwechsel ermöglichen (Frank & Bleisch, 2015, S. 195-196). Beide Kompetenzbereiche lassen sich am gewählten Thema üben.

2 Fachwissenschaftliche Überlegungen zum Thema Speiseregeln

Essen ist für die meisten Menschen alltäglich und ist primär eine Massnahme, um zu überleben. Gleichzeitig zeigen die vielen Phänomene rund um die Nahrungsaufnahme, dass es hierbei nicht nur um einen organischen Akt geht. Slowfood, Staatsbankette, Fruktarier, Food porn, Fastenwochen, Potluck sind Phänomene, die mit der Nahrungsaufnahme zu tun haben und dennoch nicht (nur) auf den physischen Effekt abzielen. Essen ist für alle Menschen notwendig, und alle Menschen tun dabei dasselbe: Sie führen das Essen zum Mund. Die einen benutzen dafür zusätzliche Instrumente zum Schaufeln oder Aufspießen, andere kommen ohne aus. Die Bedeutung des Essens jedoch wird sozial konstruiert und variiert deshalb stark. Essen dient dazu, anderen etwas mitzuteilen; Gruppen grenzen sich von andern Gruppen ab, oder aber ein Individuum grenzt sich von einer Gruppe oder anderen Individuen ab. Kulturelle, religiöse und soziale Faktoren spielen eine Rolle. Über die Hierarchie oder das Zusammenspiel dieser Faktoren werden in der Soziologie unterschiedliche Standpunkte vertreten, die hier nicht weiter referiert werden (vgl. Barlösius, 2011, S. 25-49).

In den meisten Gesellschaften existieren religiöse Normen und kulturelle Traditionen rund ums Essen. Sie betreffen folgende Themen: 1. Was gegessen wird und was nicht; 2. die Regeln der Zubereitung und 3. der soziale Aspekt. Es folgt ein zusammenfassender Überblick, detailliertere Ausführungen finden sich bei Barlösius (2011, S. 93-125).

2.1 Was gegessen wird und was nicht

Neben der über die Generationen gesammelten Erfahrung, was giftig, leicht oder schwer verdaulich ist, existieren in allen Gesellschaften Traditionen, die mit organischen Aspekten nichts zu tun haben müssen, und mehr noch, die dem jeweiligen Wissensstand sogar widersprechen. So beeinflussen entsprechende Kenntnisse weder die Schlemmerei über die Weihnachtstage noch den Verzicht, im Hochsommer tagsüber während des Ramadan Wasser zu trinken. Die kulturelle oder religiöse Auswahl basiert auf verschiedenen Kriterien. Was vorhanden und verträglich wäre, wird manchmal aus anderen Gründen weggelassen. Es geht dabei um Differenzierungsmechanismen sozialer, nationaler, kultureller oder weltanschaulicher Natur. So wird dem König nicht serviert, was seine Untertanen essen, die Bürgerin isst nicht, was die Arbeiterin verzehrt, Kinder kriegen anderes als Erwachsene. Viele Asiatinnen verabscheuen Käse, den Schweizer in grossen Mengen verzehren, und so dem Bild der gesunden und naturverbundenen Milchwirtschaft Folge leisten. Veganer/-innen hingegen protestieren mit ihrem pflanzenbasierten Speiseplan gegen die Milch- und Fleischindustrie. Afrikaner rösten Heuschrecken, vor welchen Europäerinnen sich ekeln trotz des Wissens um deren Proteingehalt.² Hunderagout, in bestimmten Regionen Asiens ein veritables Angebot, ist in der Schweiz undenkbar, da Hunde als Haustiere gelten; bei Kaninchen stört diese Klassifikation hierzulande wiederum nicht. Im 19. Jahrhundert und darüber hinaus hingegen war der Verzehr von Hundefleisch in Europa weit verbreitet. Die Tatsache, dass Hunderagout in Europa heute als skandalös betrachtet wird, zeigt, wie schnell kulturelle Werte und Perspektiven ändern können (vgl. Oeser, 2004, S. 143-151).

1 Vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/mensch_umwelt/religion_und_kultur.html#a-content (bezogen am 15.1.2016).

2 Langsam zeichnet sich auch hier eine Veränderung ab, vgl. den Bericht über die Zulassung von Insekten als Lebensmittel und eine entsprechende Aktion im Bundeshaus: Insekten ab 2016 als Nahrungsmittel zugelassen. In Neue Zürcher Zeitung, Onlineversion vom 3.3.2015 (bezogen am 4. 2.2016 von www.nzz.ch).

2.2 Die Regeln der Zubereitung

Gruppen und Gesellschaften kennen verschiedene Regeln der Zubereitung, einige sind physiologisch begründet. Kartoffeln isst kein Volk roh. Fleisch kann in der Schweiz roh verzehrt werden, während srilankesische Rezepte für Fleischgerichte sehr lange Kochzeiten angeben, um allfällige Keime mit Sicherheit abzutöten (Kuruvita, 2010). Dem gegenüber hat das Überkochen-Lassen des Pongal Reises zum hinduistischen Erntedankfest keinen physiologischen Grund (Hertig, 2012). Ebenso hat die getrennte Einnahme von Milch und Fleisch im Judentum keine organische Ursache, sondern das Gebot steht in der Tora im Kontext von Gesetzessammlungen für das Volk Israel (Ex 23,19). Gründe für dieses Gebot werden im Primärtext nicht angegeben, die späteren Erklärungen sind unterschiedlich.³

2.3 Der soziale Aspekte

Überall auf der Welt essen Menschen gemeinsam.⁴ So unterschiedlich sich Gesellschaften organisieren, Mahlzeiten symbolisieren Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Gastfreundschaft. Offensichtlich bereitet die gemeinsame Verpflegung den Menschen Vergnügen und verstärkt den Genuss der Nahrungsaufnahme oder sie befördert wirtschaftliche und politische Vorhaben. Gastfreundschaft hat in den meisten Gesellschaften einen hohen Stellenwert. Sich mit jemandem an den Tisch zu setzen, setzt Zeichen. Dabei spielt die Gästeliste eine wichtige Rolle: Ob Staatsbankett, Teamessen oder Geburtstagsparty, dabei zu sein oder nicht, Gäste zu empfangen oder nicht, kann Folgen haben. Verschiedene religiöse Bräuche oder Gebote spiegeln die sozialen Aspekte des Essens. Jüdische Familien denken mit dem Verteilen von Speisen an Purim an ihre Nachbarn und Freunde. Muslimische Familien lassen am Opferfest Bedürftigen Fleisch oder andere Unterstützung zukommen. Auch die biblische Erzählung von Abrahams Gastfreundschaft (Gen 18, 1-16)⁵ und die neutestamentliche Geschichte des Zöllners Zachäus, bei dem Jesus einkehrt (Lk 19, 1-10), spiegeln soziale Aspekte. Ein Beispiel aus dem politischen Bereich ist die legendäre Kappeler Milchsuppe, welche die politisch-konfessionelle Eintracht nach der Beendigung des ersten Kappelerkriegs 1529 symbolisiert.⁶

Diese knappen Ausführungen zeigen die Relevanz, die Speiseregeln – seien sie religiöser oder kultureller Natur – für alle Gesellschaften und Individuen haben. Speiseregeln in der Schule zu thematisieren macht deshalb durchaus Sinn; es existiert ein deutlicher Lebensweltbezug. Die kurz umrissenen interessanten und vielschichtigen wissenschaftlichen Zugänge deuten an, in welche Richtungen man das Thema interdisziplinär weiter ausbauen könnte – beispielsweise auch als Jahresthema.⁷

3 Durchführung

3.1 Rahmenbedingungen und Konzeption

Die Lektionensreihe wurde in einer Klasse 8H (6. Klasse) einer Zürcher Seegemeinde durchgeführt.⁸ Die recht lernstarke, kleine Klasse war relativ homogen zusammengesetzt; die Mehrheit der Kinder war im christlich geprägten Schweizer Milieu sozialisiert.

3 Vgl. zum Beispiel: http://www.de.chabad.org/parshah/article_cdo/aid/1840973/jewish/Fleisch-Milch.htm (bezogen am 15.1.2015).

4 Eine Ausnahme von dieser verallgemeinernden Feststellung bildet ein polynesisches Volk. Die Mutter bereitet dort täglich für jedes Familienmitglied ein Säcklein mit Essen zu, welches die Familienmitglieder essen, wann sie wollen. Ich danke Monika Schumacher-Bauer für diesen Hinweis.

5 Diese Erzählung findet sich auch im Koran, vgl. Sure 51, 25–29.

6 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Kappeler_Milchsuppe (bezogen am 15.1.2016).

7 Als Jahresthema könnte Ernährung aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden; Bezogen auf den Lehrplan 21 wären dies Kompetenzen aus der Perspektive Wirtschaft-Arbeit-Haushalt mit Fokus auf Zubereitung und Nahrungsmittelproduktion; Kompetenzen aus der Perspektive Räume-Zeiten-Gesellschaften mit Fokus auf zeitliche Veränderungen der Essenstraditionen und auf kulturelle Unterschiede; Kompetenzen aus der Perspektive Natur und Technik mit Fokus auf Körperfunktionen und Sinneswahrnehmung; Kompetenzen aus der Perspektive Ethik-Religionen-Gemeinschaft mit Fokus auf religiöse Regeln, wie in der vorliegenden Lektionensreihe. Vgl. <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160|20&code=e|6|2> (bezogen am 15.1.2016).

8 An dieser Stelle danke ich Simone Korolnyk für die spannende und gute Zusammenarbeit.

Bei der Konzeption der Lektionenreihe waren folgende didaktische Anliegen begleitend:

- Ein starker Lebensweltbezug: Jedes Kind ist täglich mit Essensgewohnheiten konfrontiert, vielleicht auch mit religiösen, ethischen oder gesundheitlichen Einschränkungen der Speisepalette. Die Lektionenreihe soll Sachwissen gezielt aufbauen und die Fertigkeiten stärken, das erworbene Wissen in der Lebenswelt anzuwenden.
- Einbindung säkularer Einstellungen und Werte: Gelegentlich wird moniert, religionskundlicher Unterricht fokussiere in säkular geprägter Zeit religiöse Phänomene und vernachlässige andere Weltansichten.⁹ Aus meiner Sicht ist dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt; allerdings ist es nicht bei jedem Thema gleich einfach, säkular begründete Weltansichten parallel zu religiösen auf dem Niveau der Primarschule zu vermitteln.¹⁰ Dort, wo dies möglich ist, sollte es jedoch unternommen werden. Dieser Artikel möchte dazu anregen.
- Sensibilisierung auf die Binnendifferenz und Vermeidung von Stereotypen: Manchmal wird eingewendet, die Erörterung religiöser Phänomene fördere mehr die Stereotypen, als dass sie helfe, diese abzubauen – selbst wenn der Unterricht dem Grundsatz des *teaching about religion* verpflichtet sei.¹¹ Mit der bewussten Betonung der Binnendifferenz innerhalb einer religiösen Tradition wird dieses Risiko vermindert.
- Einsatz sozialer Lernformen: Das Interesse lag hier darauf, die Methode des Gruppenpuzzles einer eingehenden Prüfung zu unterziehen und zu testen, inwiefern die Methode für das Fach besonders geeignet ist. Daneben fanden Gruppen- und Partnerarbeiten statt.
- Förderung von Medienkompetenzen: Der Erwerb von Kompetenzen in der Nutzung des Internets sollte im Unterricht wo immer möglich durch Wiederholen und Üben in verschiedenen Zusammenhängen unterstützt werden. Das vorliegende Thema bietet sich an für das Recherchieren auf einer Webseite und für eine Bildersuche.
- Handlungsorientierte Lernzielkontrolle: Die angestrebte Handlungskompetenz sollte folgerichtig anhand von Handlungen und nicht durch Schreiben vertieft und überprüft werden.

3.2 Angestrebte Kompetenzen

Die unten stehende Liste basaler Kompetenzen wurde den Schülerinnen und Schülern nach der Einführung ins Thema vorgestellt (in Klammer erweiterte Kompetenzen).

Du kannst...

- Nahrungsmittel oder Speisen von vier Religionen in die Gruppe «erlaubt» und «verboten» einteilen;
- ein Menu für eine Person, die bestimmte Regeln einhält, zusammenstellen;
- Speiseregeln in eigenen Worten erklären (und begründen);
- wichtige Fachausdrücke schreiben und erklären: kosher, parve, milchig, fleischig, halal, vegetarisch, vegan;
- erklären, was einzelnen Menschen wichtig ist (ausführliche Erklärung);
- erklären, worin sich Menschen in ihrer Praxis unterscheiden (ausführliche Erklärung);
- ein Fest / einen Brauch (mehrere) von Judentum, Islam und Christentum erklären;
- zu einem Thema Bilder suchen und abspeichern;
- das Gelernte in kleinen Rollenspielen umsetzen.

⁹ <http://www.frei-denken.ch/de/tag/religion-und-kultur/passim> (bezogen am 8. 2. 2016)

¹⁰ Blickpunkt. Religion und Kultur. Unterstufe.1, Kuno Schmid et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2012-2013; Blickpunkt. Religion und Kultur. Mittelstufe. 2, Mario Bernet et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2013; Blickpunkt. Religion und Kultur. Sekundarstufe 1. 3, Michael Zangger et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2013.

¹¹ Vgl. z.B. <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/die-tuecken-der-vielsprachigkeit-1.17818330> (bezogen am 8. 2. 2016)

3.3 Planung

	Teilinhalt	Methode
1	Einstieg mit Geschichte aus dem Schulalltag Vorstellung Lernziele Christliche Regeln und Bräuche	Geführtes Gespräch Stille Arbeit: Lektüre und Arbeitsblatt
2	Speiseregeln im Islam, Hinduismus oder Judentum	Einzelarbeit: Lektüre und Arbeitsblatt zu einer Religion
3	Repetition und Vertiefung der Speiseregeln der in Einzelarbeit erarbeiteten Religion	Gruppenpuzzle Expertengruppen
4	Gegenseitiges Vorstellen der verschiedenen Regeln und Bräuche; Inhalt und Problematik von Gelatine, Deklaration, Labels; Gummibärchendegustation	Gruppenpuzzle Lerngruppen Experiment: Ästhetisches Lernen
5	Klärung offener Fragen Vertiefung und Binnendifferenz der einzelnen religiösen Regeln Kurzeinführung Vegetarismus – Veganismus	Klassengespräch Rollenspiele in Gruppen Geführtes Gespräch
6	Erarbeitung Speiseregeln Veganismus	Internetrecherche mit Arbeitsblatt
7	Austausch und Vertiefung zum Veganismus; Wirkung und Arten von Gelatine und Ersatzprodukte; Fruchtputting	Klassengespräch Experiment
8	Planung eines multikulturellen Buffets mit Fotos von Speisen; Degustation Fruchtputting	Klassengespräch und Gruppenarbeit Experiment: Ästhetisches Lernen
9	Aufbau des Buffets mit Fotos von Speisen	Internet-Bildersuche und Ausdruck in Partnerarbeit
10	Überprüfung der Handlungskompetenz mit visuellem-gestalterischem Fokus Würdigung der Teller Vertiefung des Themas	Einzelarbeit Collage: Pappteller mit einem Menu für eine bestimmte Person – Angaben der Religion und binnendifferenzierende Merkmale auf der Rückseite Gespräch Spiel mit Selbstkontrolle
11	Überprüfung der Handlungskompetenz mit sprachlichem Fokus	Rollenspiele in Gruppen Beurteilung auch durch Schüler/-innen
12	Rückblick, Evaluation, Abschluss	Klassengespräch, Evaluationsbogen in Einzelarbeit

Tabelle 1: Unterrichtsinhalte und Methoden

3.4 Hinweise zu Texten und Materialien der Sequenz

Das Material für den Wissensaufbau der religiös motivierten Speiseregeln basiert auf einer Vertiefungsarbeit, welche eine Studentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Thema „Heterogenität der Essensbräuche in Religion und Kultur“ geschrieben hat (Peverelli, 2014). Die darin enthaltenen ausführlichen Interviews mit Vertreter/-innen aus Judentum, Christentum, Islam und Hinduismus wurden anonymisiert, gekürzt, vereinfacht und mit notwendigen allgemeinen Informationen ergänzt.¹² Für das Christentum wurde ein aramäischer Türke interviewt, der mit seinen Eltern in die Schweiz migriert ist. Zum Judentum gab eine Frau einer alteingesessenen jüdischen Familie Auskunft. Der Vertreter des Hinduismus lebt als Mönch im Krischnatempel in Zürich. Die muslimische Interviewpartnerin wurde in der Schweiz von ihren aus der Türkei eingewanderten Eltern aufgezogen. Für den Veganismus diente ein Prospekt der Schweizerischen Veganen Gesellschaft, sowie deren Webseite (www.vegan.ch), die ebenfalls persönliche Statements in Form von Videoclips enthält. Zu allen Quellen gab es entsprechende Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen und Fragen. Zur vergleichenden Bündelung der Informationen aus den Interviews bekamen die Schüler/-innen eine Tabelle mit entsprechend beschrifteten Spalten zum Ausfüllen.

Für eine variantenreiche Vertiefung gab es für jede Gruppe einen Satz mit 30 Fotokarten mit allen möglichen Nahrungsmitteln, so dass «erlaubt» und «verboten» für jede Überzeugung durchgespielt werden konnte. Zur Gruppenarbeit im Puzzleunterricht und bei den Rollenspielen erhielten die Schüler/-innen mündliche und schriftliche Anweisungen.

Da Gelatine für die jüdischen und muslimischen Speisegebote wie auch für den Veganismus bedeutsam ist, probierten wir die Anwendung und Wirkung von Gelatine gemeinsam aus, indem wir aus Multifruchtsaft einen Pudding herstellten. Zusätzlich durften die Schüler/-innen Gummibärchen in der Qualität koscher, halal und vegan mit der herkömmlichen Sorte vergleichen. So fand auch ästhetisches Lernen statt, was bei diesem Thema ja ohnehin nahe liegt.

3.5 Beschreibung der Sequenz

Der Einstieg ins Thema bildete die Geschichte eines Schulleiters einer multikulturellen Zürcher Schule, der zum Jahresende etwas Geld übrig hat und damit für das Schulhausfest bei einer Cateringfirma Apéro-Häppchen bestellt. Spätabends nach der Verabschiedung von Eltern und Kindern stellt er jedoch fest, dass viele Speisen übrig geblieben sind.¹³ Im Klassengespräch diskutierten die Kinder über mögliche Ursachen, wobei sie verdorbenes Essen, Unverträglichkeiten und religiöse Gründe in Erwägung zogen. Aus diesem Gespräch resultierte die Frage: wie sollte ein Buffet für eine multikulturelle Schule aussehen?

Mit diesem Einstieg wird der folgende Unterricht auf einer Frage aufgebaut, welche bereits die angestrebte Handlungskompetenz in der Lebenswelt deutlich macht und aufzeigt, wofür die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Kompetenzen brauchen (vgl. Helbling, 2015, S. 272)

Um das Vorwissen der Schüler/-innen sichtbar zu machen, fragten wir sie nach ihren Kenntnissen von Speiseregeln und Traditionen im Zusammenhang mit dem Christentum. Was in der Folge an Stichworten und Erklärungen zusammen kam, entsprach in etwa dem, was als Basiswissen fürs Christentum vorgesehen war: Ostereier, Fisch am Freitag (als Variante wurde in einer Familie Spargel gegessen), Dreikönigskuchen, Nüsse und Mandarinen von St. Nikolaus, Weihnachtsgebäck. Die Stichworte hielten wir an der Wandtafel fest und ergänzten sie je mit einem Foto.

In einem nächsten Schritt wurde der Lerninhalt, beziehungsweise das Vorwissen, flexibilisiert durch die Lektüre des Interviews über christliche-türkische Speisetraditionen. Die Schüler/-innen erfuhren, dass die erwähnten Speisen und Bräuche nicht nur christlich, sondern auch kulturell geprägt sind. Sie lasen den Text als stille Arbeit und bekamen dazu ein tabellarisches Arbeitsblatt für den späteren Vergleich. Im Interviewtext markierten sie Regeln, Begründungen, religiöse Bräuche und persönliche Vorlieben des Interviewten. Damit sollten sie auf die Binnendifferenz sensibilisiert werden. Auf dem Arbeitsblatt konnten sie das im Text Markierte in Spalten geordnet eintragen.

¹² Da der Buddhismus hinsichtlich Speiseregeln weniger überregionale Merkmale aufweist und das Praktizierte oft relativ nahe bei der hinduistischen Tradition liegt, wurde er für diese Lektionreihe weggelassen. Diese Entscheidung hatte auch einen organisatorischen Aspekt: Die Klasse war mit 13 Schüler/-innen zu klein für fünf Gruppen.

¹³ Schulleiter/-innen unter den Lesenden mögen die unbedarfte Schulleitung wohlwollend verzeihen.

Für den Gruppenpuzzle-Auftrag standen Judentum, Islam und Hinduismus zur Auswahl.¹⁴ Der Auftrag zum Lesen und Bearbeiten des Textes lautete hier genau gleich wie beim Christentum – damit wurde auch die überfachliche Kompetenz der Erschließung eines Textes geübt. Dieser Auftrag wurde als Hausaufgabe erledigt und in der nächsten Stunde tauschten die Schüler/-innen in den drei Expertengruppen ihre Ergebnisse aus und ergänzten sie. Anhand der Fotokarten konnte das Erarbeitete visuell dargestellt werden (Abb. 1).



Abb. 1 Fotolegeset einer Gruppe arrangiert zum Islam (mit Fehler)

In einem nächsten Schritt übertrugen die Schüler/-innen in den Expertengruppen die Merkmale der für sie bisher erarbeiteten zwei Religionen (das Christentum und je Expertengruppe eine weitere Religion) auf das tabellarische Arbeitsblatt. Dieser Schritt war als Hilfe zum Vergleich gedacht. (Abb. 2)



Abb. 2 Arbeit mit dem Fotolegeset während des Gruppenpuzzles

¹⁴ Der Buddhismus wurde weggelassen, da sich das vorliegende Interview weniger eignete und da der Buddhismus weniger überregionale Gemeinsamkeiten aufweist als die anderen besprochenen Religionen. Zudem war die Klasse für eine weitere Gruppe zu klein.

Zur Vorbereitung auf den Austausch erhielten die Gruppen mündliche und schriftliche Anleitungen, um sich auch die Vermittlung ihres Wissens zu überlegen. In der folgenden Stunde bildeten je vier Expert/-innen eine Lerngruppe und tauschten hier ihr Wissen aus. Auch die Fotokarten konnten zur Visualisierung eingesetzt werden. Dabei zeigte sich bald, dass die Schüler/-innen trotz allen Bemühungen, eben dies zu vermeiden, ihre Vermittlung auf das gegenseitige Diktieren, was in die Tabelle einzufüllen sei, reduzierten. Hier intervenierten wir und wiesen darauf hin, dass es darum gehe, die Lernziele zu erreichen und nicht bloss die Arbeitsblätter zu füllen. Das wirkte ein wenig, aber nicht im gewünschten Mass. Zum Abschluss verglichen und degustierten wir Gummibärchen, welche sowohl in Koscher- als auch in Halal-Qualität erhältlich sind.

Aufgrund der nicht ganz befriedigenden Erfahrung mit dem Austausch in den Lerngruppen klärten wir in der nächsten Stunde offene Fragen in einem Klassengespräch. Hier zeigten sich die Schüler/-innen sehr interessiert und tauschten mehr und engagierter aus als in den Lerngruppen. Um das erarbeitete Wissen nun auch in einem gegebenen Kontext umzusetzen, bekamen Kleingruppen je eine Situation für ein Rollenspiel, das sie kurz übten und danach der Klasse vorspielten. Mit dem Rollenspiel sollte geklärt werden, ob die Schüler/-innen wirklich anwenden konnten, was sie in die Tabellen eingefüllt hatten und ob sie die Binnendifferenz verstanden hatten. Sie bekamen folgende Zielvorgabe: Ihr spielt der Klasse ein Rollenspiel vor, in dem sich zeigt, dass Menschen, die der gleichen Religion angehören, die Speiseregeln ihrer Religion ganz unterschiedlich umsetzen.

- Situation 1: Am Grümpelturnier. Vor dem Grill und der Getränkeausgabe am Grümpelturnier wartet eine Schlange von Leuten. Sie kommen ins Gespräch.
- Situation 2: Im Restaurant. Drei Personen sind miteinander im Selbstbedienungsrestaurant. Sie stehen vor den Auslagen und diskutieren, wer was nehmen möchte.
- Situation 3: Im Supermarkt. Mutter und Tochter / Ein Ehepaar ist im Supermarkt am Einkaufen. Sie haben nächste Woche die ganze Verwandtschaft zu Besuch und debattieren über mögliche Menus.

Die Rollenspiele waren nicht nur sehr aufschlussreich, sondern auch unterhaltsam. Es wurde dabei deutlich, dass die Lernbereitschaft erheblich gesteigert ist, wenn der Unterricht auch unterhaltsam ist. Überdies kam heraus, was den Schüler/-innen noch unklar war und wo sie noch Unterstützung brauchten. Beispielsweise spielte sich im Supermarkt folgende Szene ab: «Guten Tag, ich hätte gerne ein Kilo von diesem Fisch». «Gerne», der Verkäufer beginnt zu hantieren. «Nein, nein, lassen Sie die Schuppen ruhig dran, wissen Sie, wir sind Juden, wir essen nur Fische mit Schuppen.» Anhand einiger Fotos thematisierten wir später, welche Fische keine Schuppen haben und dass man auch Fische mit Schuppen ohne Schuppen essen kann.

In einer anderen Gruppe wurde Fleisch gekauft. Der Kassierin fiel das Halal-Label auf und sie fragte ihren Kunden interessiert: «Sind sie Islamist?» Entrüstet antwortete dieser: «Das geht Sie gar nichts an!» Anhand dieser Szene konnte die Begriffsklärung Muslim – Islamist vorgenommen werden. Auf die Frage, was sie denn zur Antwort des Kunden fänden, antworteten mehrere Schüler/-innen, man solle doch zu seiner Religion stehen, das sei eine freundliche Frage gewesen, so unhöflich gehe man nicht miteinander um. Erst nach einer Weile meinte ein Mädchen fragend: «Aber es gibt doch so etwas wie eine Privatsphäre...?»

Die Stunde endete mit der Herstellung des Fruchtpuddings.

Der Einstieg in die nächste Lektion fand als Lehrgespräch statt, in dem wird den Unterschied zwischen Vegetarismus und Veganismus herausarbeiteten. Um sicherzustellen, dass auch das hierzu erarbeitete Wissen dem Schweizer Kontext entspricht (BID, 2008, S. 4), bearbeiteten die Schüler/-innen die Webseite der Schweizer Gesellschaft für Veganismus. Diese Seite enthält verschiedene Portraits, welche bezüglich Persönlichkeit und Binnendifferenz den Interviewtexten zu Christentum, Judentum, Hinduismus und Islam recht nahe kommen. Das Arbeitsblatt, das die Schüler/-innen erhielten, war so strukturiert, dass sich die Ergebnisse einfach mit den Ergebnissen aus den Interviewtexten vergleichen liessen. Dieser Auftrag fand als Hausaufgabe statt, was neben zeitlichen auch organisatorische Gründe hatte. Die Schüler/-innen kamen danach gut informiert in die Stunde. Wir Lehrpersonen waren gefasst auf kritische Rückfragen – allenfalls auch seitens der Eltern – da die Webseite auch Filme bietet, die zwar gut dokumentiert, altersangemessen und vertretbar sind, jedoch starke Emotionen wecken, wie beispielsweise die Vergasung männlicher Küken. Es gab keine solchen Reaktionen, jedoch waren die Arbeitsblätter gründlich bearbeitet und da und dort hatte wahrscheinlich ein Gespräch mit betreuenden Personen stattgefunden, wie die teilweise

ausführlichen Erklärungen zeigten.¹⁵

Die darauf folgende, geführte Instruktion hatte zum Ziel herauszuschälen, inwiefern sich religiös motivierte Speiseregeln von ethisch motivierten unterscheiden: Tue ich etwas, weil es in der Bibel, im Koran steht, es ein Gesetz meiner Religion ist, weil es meine Familie einfordert und schon immer so gemacht hat oder tue ich es, weil ich mich aus freien Stücken dafür entschieden habe? Im Laufe des Gesprächs wies ein aufmerksamer Schüler zu Recht darauf hin, dass auch Veganismus nach einer Weile zum (ungeschriebenen) Familiengesetz und zur Tradition werden kann.¹⁶ Das Klassengespräch wurde durch die Kostprobe des Fruchtpuddings abgerundet. Dabei repetierten wir nochmals, welche Gruppen keine herkömmliche Gelatine essen. Da die Schüler/-innen nun über die Inhalte von Gelatine informiert waren, zeigten einige eine deutliche Abneigung, den Pudding zu probieren.

Trotz den erfreulichen Ergebnissen der Rollenspiele entschieden wir, den Kindern zur Vorbereitung auf die Lernzielkontrolle nochmals einen kurzen Text zu den Speiseregeln der besprochenen Gruppen abzugeben. Alternativ hätte man die unterdessen korrigierten Arbeitsblätter gemeinsam besprechen und ergänzen müssen.

Die zweite Hälfte der Sequenz war der Anwendung des Erarbeiteten gewidmet. Wir blendeten zurück zum Schulleiter, der ein Buffet für seine multikulturelle Schule bestellen möchte. Worauf müsste er achten? Welche Speisen kämen in Frage? Die Schüler/-innen wurden in drei Gruppen eingeteilt und erstellten Listen mit geeigneten Speisen für alle besprochenen Gruppen: Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Veganismus. Um das spätere Vorbereiten des Buffets zu erleichtern, bearbeiteten die Gruppen je einen Teil des Buffets: warme Speisen, kalte Speisen, Desserts. In Partnerarbeit suchten die Schüler/-innen Bilder zu je zwei Speisen, formatierten sie, druckten sie aus und schnitten sie zurecht. Auf bunten Papptellern wurde das reichhaltige Buffet aufgetischt. Natürlich wäre es naheliegend und auch sinnlicher, ein paar Speisen selber zu kochen und zu probieren. Allerdings müssten hierfür die erforderlichen Kompetenzen vorhanden sein, sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen.

Wir informierten die Schüler/-innen, dass ihre Arbeit sowohl inhaltlich als auch gestalterisch bewertet würde. Sie zogen auf einem Los die Gruppe, der ihr Individuum angehörte. Ob dieses die jeweiligen Speisegebote liberal oder strikt einhielt, durften sie selbst entscheiden. Sie notierten Zugehörigkeit mit binnendifferenzierenden Ergänzungen auf der Rückseite des Tellers, so dass ihre Arbeit überprüfbar war (vgl. Abb. 3 und 4).

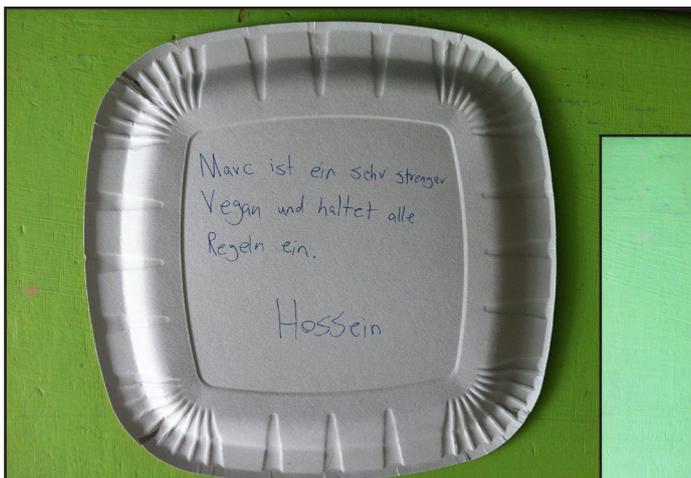


Abb. 3 und 4: Papierteller-Collage mit Menuevorschlag und Angaben zu Religion und Binnendifferenz auf der Rückseite

¹⁵ Eine solche Hausaufgabe kommt auch dem Anliegen nach, die Eltern an dem in Zürich immer noch relativ neuen Schulfach Anteil nehmen zu lassen und sich vom Sinn als auch von der Herangehensweise ein Bild zu machen. Diese Idee steht unter anderem auch hinter der Konzeption der Zürcher Lehrmittel Blickpunkte 1-3 (vgl. oben Anm. 2); auch die Eltern sollen zur religionskundlichen Entdeckung der Lebenswelt eingeladen werden.

¹⁶ Es wäre interessant zu untersuchen, inwiefern sich eine religiös motivierte von einer ethisch motivierten Einschränkung des Speiseplans in der Ausgestaltung der Familientraditionen über die Generationen hinweg unterscheidet. Gegenwärtig ist der Veganismus als Bewegung zu jung, um dies festzustellen. Werden sich gewisse Speisen anlässlich bestimmter Feste etablieren, auch wenn kein religiöser Festkalender vorliegt?

Bei der Papierschlacht am kalten Buffet zeigte sich – wie in Realität auch – das Problem der Inhaltsdeklaration. «Ist dieser Burger aus Rindfleisch? Ist dieses Poulet kosher?» Um hier noch realistischer zu unterrichten, müssten sowohl Fotokarten als auch die Speisen auf dem Buffet mit kleinen Symbolen gekennzeichnet sein. In jedem Fall zeigt diese Schwierigkeit anschaulich, wie vielschichtig die Thematik ist. Mit einem Einschub über Labels und Deklarationen könnte man die Lektionenreihe gut um eine Einheit erweitern.

Bald waren die Schüler/-innen an ihrem Platz mit Kleben beschäftigt. Sie waren mit ihren Tellern sehr schnell fertig. Wollte man hier eine grössere gestalterische Leistung erzielen, müsste dies entsprechend thematisiert und bei der zeitlichen Planung berücksichtigt werden.

Eine nochmalige Überprüfung des Gelernten fand nun statt, indem die Schüler/-innen die Teller durchgingen und sich überlegten, wer das Aufgeklebte essen könnte. Ihre Einschätzung konnten sie mittels Wenden der Teller selbst überprüfen.

Mit dieser Lernzielkontrolle wurde das angeeignete Wissen überprüft, und es fand eine handelnde Anwendung statt. Die erste Planung der Sequenz sah hier das Ende vor. Jedoch war schon im Verlauf der ersten Serie von Rollenspielen deutlich geworden, dass die szenische Umsetzung viel mehr und vielseitigere Kompetenzen verlangt und dass sie als formative Kontrolle offenbart, was verstanden wurde und was nicht. So entschieden wir uns für eine ergänzende Lernzielkontrolle anhand von weiteren Rollenspielen, wiederum mit teilweise vorgegebenen Situationen, um die Themen leicht zu steuern und trotzdem Spielraum für Kreativität zu lassen. Um die Schüler/-innen zu beteiligen und für Qualitätsmerkmale zu sensibilisieren, durften sie ihre Rollenspiele auch gegenseitig bewerten.

Die vorgegebenen Sequenzen waren die folgenden:

1. Ein Veganer und ein Hindu stehen an einem Take-away-Stand und kommen ins Gespräch über Fleischkonsum.
2. Eine christliche Veganerin und eine christliche Allesesserin stehen im Supermarkt an der Kasse und diskutieren über Fleischkonsum.
3. Eine Christin und eine Muslimin sprechen über das Fasten.
4. Drei Kinder, ein Muslim, eine Jüdin und eine Veganerin, stehen vor einem Regal mit Süssigkeiten.
5. Zwei Freunde, ein religiöser Muslim und ein religiöser Jude, planen eine gemeinsame Party. Da sie viele japanische Freunde haben, planen sie auch Fisch ein.
6. Der Schulleiter am Telefon mit dem Catering Service, der etwas schwer von Begriff ist.

Vorgängig zum Einüben in Dreiergruppen wurde in der Klasse nochmals thematisiert, welche Merkmale ein gutes Rollenspiel kennzeichnen und worauf besonders zu achten ist. Darauf wurde in jeder Ecke des Zimmers geübt, vorgespielt, kritisiert und besprochen. Für die Beurteilung bekamen die Schüler/-innen ein vorbereitetes Formular, auf welchem die zuvor besprochenen Kriterien aufgelistet waren. Ihre Bewertung erfolgte anonym.

Besonders raffiniert hat eine Gruppe die Aufforderung, ihr erworbenes Wissen in die Rollenspiele einzubauen, umgesetzt. Die Szene spielt an der Kasse eines Supermarkts. Wiederum reagiert die Person an der Kasse auf die Waren in Halal-Qualität mit der Frage, ob der Kunde Islamist sei. „Nein“, erwidert dieser, „ich bin Muslim. Wissen Sie, ein Islamist ist ein Fanatiker. Das bin ich nicht.“

Die gegenseitige Bewertung nahmen die Schüler/-innen sorgfältig und interessiert vor, wobei sie sich insgesamt wohlgesonnen waren und die Spannbreite der möglichen Punktezahlen nicht voll ausschöpften.

Für die Bewertung der Rollenspiele wurden die Einschätzung der Lehrerinnen und jene der Schüler/-innen etwa gleich berücksichtigt, wobei die Tendenz in den meisten Fällen dieselbe war. Die Schlussnote, die für das bevorstehende Zeugnis relevant war, setzte sich für jedes Kind zur Hälfte aus dem Pappteller und zur Hälfte aus der Note für das Rollenspiel zusammen, wobei alle Schüler/-innen einer Rollenspielgruppe dieselbe Note für die Darbietung erhielten.

Zum Abschluss der Unterrichtssequenz erhielten die Schülerinnen einen Evaluationsbogen, den sie mit oder ohne Namen abgeben konnten. Zusätzlich fand eine Austauschrunde in der Klasse statt. Dabei wurden zwei Dinge deutlich: Sowohl das Thema als auch die gewählten Lernzielkontrollen wurden von den Sechstklässlern positiv bewertet. Die Arbeit im Gruppenpuzzle hingegen empfanden viele Schüler/-innen als anstrengend oder langweilig. Trotzdem fiel das Gesamturteil bei den meisten Kindern positiv aus: „Die Tests waren sehr speziell und sehr spannend.“ „Die Teller gestalten fand ich toll.“ „Die Rollenspiele haben mir gut gefallen, weil wir dort etwas selber erfinden durften und reden konnten.“ „Ich fand es toll, dass wir immer wieder Experimente gemacht haben, mit der Gelatine und mit den Gummibärchen.“ Schwierig, wenn auch interessant, fanden mehrere Schüler/-innen die Bearbeitung der Interviewtexte mit verschiedenen Farben. Als langweilig bewertet wurde vor allem die Aufbereitung des Wissens: „Dass wir so viele Arbeitsblätter gemacht haben, ich hätte lieber mehr Rollenspiele gemacht.“ „Manchmal war es anstrengend, so lange einfach nur zuzuhören.“ „Das Wissen über die einzelnen Religionen in Gruppen auszutauschen war langweilig.“ Diese Feedbacks zeigen, dass soziale Lernformen von Schüler/-innen nicht per se als attraktiv empfunden werden und dass das Zustandekommen eines interessanten Gruppengesprächs unterstützt und geübt werden muss.

6 Schlussfolgerung und weiterführende Fragestellung

Aus meiner Sicht als Lehrperson hat sich das Thema für diese Altersstufe sehr gut geeignet. Denkbar ist es auf jeden Fall auch für die Sekundarstufe. Der starke Lebensweltbezug hat sich bewährt, um das Interesse der Schüler/-innen zu wecken. Die Diskussion am Papierbuffet und die Ausgestaltung der Rollenspiele haben die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den Lerngegenständen auf mehreren Ebenen sichtbar gemacht. Sowohl das Vorhaben, die Binnendifferenz zu thematisieren als auch das Anliegen, säkulare Weltansichten im Fach „Religion und Kultur“ gleichwertig neben religiösen Traditionen mit zu berücksichtigen gelangen in dieser Sequenz gut. Für beides ist das Thema Essen ausserordentlich dankbar.

Die Ergebnisse der Gruppenpuzzle-Arbeit hingegen lagen unter den Erwartungen. Die folgenden Überlegungen sollen dazu beitragen, den Blick auf wesentliche Rahmenbedingungen für diese Methode zu schärfen. Das Gruppenpuzzle scheint dem Fach zu entsprechen; dass man dieselbe Sache unterschiedlich praktizieren und begründen kann, ist grundlegend für das Verständnis verschiedener religiöser und kultureller Traditionen. Auch im Hinblick auf den Lehrplan 21, der die Perspektive „Religionen“ auf die Welt als eine von mehreren möglichen Betrachtungsweisen versteht,¹⁷ scheint das Gruppenpuzzle eine ideale Methode zu sein. Trotz der sorgfältigen Aufbereitung des Textmaterials gelang es jedoch nur wenigen Schüler/-innen, alle relevanten Informationen zu finden, zu markieren und anschliessend in der Lerngruppe gewinnbringend weiterzugeben. Dies wäre aber die Voraussetzung für den Lernzuwachs aller Schüler/-innen. Das Herausfiltern wichtiger Information aus einem längeren Text ist sicher auch in einer lernstarken Klasse 8H (6. Klasse) noch eine Herausforderung.¹⁸

Die Evaluation legt nahe, dass das Attribut „langweilig“ weniger dem Inhalt geschuldet war als der Tatsache, dass die Schüler/-innen die Methode zuvor nicht kannten und sich darin zuerst zurechtfinden mussten. Da in der Lerngruppe die Verantwortung an den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin delegiert ist, muss der Inhalt so dargestellt sein, dass alle Schüler/-innen ihn – zumindest nach dem Austausch in der Expertengruppe – verstehen. Eine an der ETH Zürich durchgeführte und in der Zwischenzeit publizierte Studie zeigt, dass der Erfolg des Gruppenpuzzles gesteigert wird, wenn alle Schüler/-innen im Voraus die gleiche Basisinformation erhalten (Deiglmayr & Schalk, 2013, S. 382). Diese Kerninformation sollte nach Deiglmayr nicht zersplittert werden, sondern nur die weiterführenden Zusatzinformationen. Im vorliegenden Fall wäre wohl eine vorausgehende Erarbeitung der Speiseregeln für den Mainstream der besprochenen Gruppen günstiger gewesen, um dann im Gruppenpuzzle die aus den Interviews hervorgehende Binnendifferenz herauszuarbeiten.¹⁹ Zusätzlich hängt der Erfolg der Expertengruppe davon ab, ob sich die Gruppe Zeit nimmt, sicherzustellen, dass alle Expert/-innen denselben Wissensstand und eine Vorstellung davon haben, wie die Inhalte vermittelt werden sollen (vgl. Wiechmann, 2011, S. 55-60). Beides erfordert eine sehr hohe Sozialkompetenz aller Schüler/-innen. Diese Ausführungen zeigen, wie anspruchsvoll das Gruppenpuzzle als Methode ist und dass es nur erfolgreich eingesetzt werden kann, wenn es immer wieder geübt und zusammen mit den Schüler/-innen reflektiert wird.

17 Vgl. http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Einleitende_Kapitel_NMG.pdf, S.2 (bezogen am 4.2.2016).

18 Mit einem grösseren Zeitbudget hätten man auch erwägen können, die Schüler/-innen im Sinn einer realen Begegnung selbst die Interviews machen zu lassen. Allerdings wäre auch dann und selbst mit einem standardisierten Fragebogen die Aufbereitung der gewonnenen Information für die Weitergabe anspruchsvoll gewesen.

19 Denkbar wäre auch ein erstes Gruppenpuzzle zur Erarbeitung der Regeln des Mainstreams jeder Religion/Gruppe, um in einer zweiten Runde die Binnendifferenzierung vorzunehmen.

Im Verlauf der Sequenz habe ich meine Aufmerksamkeit auf die Methode des Rollenspiels gelenkt. Da das Fach „Religion und Kultur“ auf die Handlungskompetenz zielt, liegt im Einüben von Handlungen und Verhaltensweisen grosses Potenzial. Bereits die erste Serie von Rollenspielen hat, wie beschrieben, gezeigt, wo Lerngewinne und wo Missverständnisse oder Unklarheiten lagen. Diese konnten einfach aufgegriffen und geklärt werden. Jedoch hätte man hier weiter vertiefen und üben können. Beispielsweise könnten Redewendungen, welche man benutzt, um jemanden nach seiner Religion zu fragen, vertieft werden. Immer wieder hört man – selbst bei Studierenden – die Frage: «Glauben sie an die Kirche oder ... an den Islam?» Gerade eine gewandte Sprechkompetenz kann nirgendwo besser als im Rollenspiel geübt werden. Auch ist es in der szenischen Umsetzung durch kleine Gruppen (ohne Statisten) für die spielenden Kinder kaum möglich, nicht oder nur kopierend teilzunehmen. Weitere Vorteile sind, dass den meisten Kindern Rollenspiele Spass machen und dass komische Szenen sowohl Schüler/-innen als auch Lehrpersonen zum Lachen bringen, was der Freude am Unterricht nur zugutekommt.

Ich bin interessiert, Rollenspiele auf verschiedenen Altersniveaus und in verschiedenen Lernsettings als Vertiefung und zur Überprüfung der Lernziele im religionskundlichen Unterricht zu testen.²⁰ Natürlich eignet sich nicht jedes Thema gleich gut, wobei die entscheidende Frage vermutlich nicht lautet, welches Thema sich eignet, sondern welche Situation aus der Lebenswelt sich eignet, um ein spezifisches Thema szenisch darzustellen.



Zur Autorin

Dr. phil. Olivia Franz-Klauser hat vier Jahre lang an der PH Zürich Fachdidaktik „Religion und Kultur“ gelehrt und ist Mitglied des Fachbereichs „Religion und Kultur“ sowie der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie unterrichtet an einer Unterstufe die Fächer „Mensch und Umwelt“ sowie „Religion und Kultur“ und leitet das Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich.
olivia.franz@phzh.ch

Literatur

Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*, Weinheim: Juventa.

BID Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Religion und Kultur. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Daiglmayr, A. & Schalk, L. (2013). *Superficial, rather than true, knowledge interdependence in collaborative learning fosters individual knowledge transfer*. Am 29.1.2016 bezogen von: <http://mindmodeling.org/cogsci2013/papers/0094/paper0094.pdf>

²⁰ Wer an einem Austausch oder am verwendeten Arbeitsmaterial interessiert ist, kann sich gerne per Mail bei der Autorin melden.

- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht, in: S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch.* (S. 188–202). Bern: hep.
- Helbling, D. (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch.* (S. 262-278). Bern: hep.
- Hertig, N. & Israelitische Cultusgemeinde Zürich (Hg.) (2012). *Was i(s)t Religion? Rezepte, Traditionen, Rituale, Tabus.* Zürich: Werd.
- Kuruwita, P. (2010). *Serendip. Die echte Sri Lanka-Küche,* München: Christian.
- Leonhard, R. & Müllener, J. (2008). *Unterrichtsformen konkret. Effizient und erfolgreich mit Heterogenitäten umgehen.* Zug: Klett und Balmer.
- Oeser, E. (2004). *Hund und Mensch. Die Geschichte einer Beziehung.* Darmstadt: Primus.
- Peverelli, J. (2014). *Heterogenität der Essensbräuche in Religion und Kultur. Theoretische Hintergründe, Einblicke in die Praxis und Anwendungsmöglichkeiten zur Förderung der Verständigungskompetenz im schulischen Kontext. Vertiefungsarbeit zu Standard 4, Heterogenität.* PH Zürich, Fachbereich Religion und Kultur, Zürich: unpubliziert.
- Wiechmann, J. (2011). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.* Weinheim: Beltz.

Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge vom 7. Januar 2015 auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris“

Katharina Frank und Franzisca Pilgram-Frühauf

unter Mitarbeit von Milena Schellenbaum, Markus Karau, Anita Ledergerber,
Laura Quaglia, Urs Schellenberg und Sandra Zachmann

Der folgende Beitrag zeigt eine Unterrichtsreihe zum Thema „Anschläge auf das Satiremagazin Charlie Hebdo“ in einer religionswissenschaftlichen Sicht. Die Unterrichtsreihe wurde unmittelbar nach den Ereignissen, die am 7. Januar 2015 in Paris stattgefunden haben, entwickelt und im Frühjahr 2015 mit einer Maturaklasse der Kantonsschule Frauenfeld (12. Schuljahr) durchgeführt. In einer späteren Überarbeitung wurden einerseits die Unterrichtserfahrungen, andererseits auch weitere Lektionenkonzeptionen berücksichtigt, die zukünftige Gymnasiallehrpersonen in einer Lehrveranstaltung des Religionswissenschaftlichen Seminars entworfen haben. Die Verlaufsplanungen von drei realisierten Doppellektionen geben einen Einblick in Lehre und Rezeption der Thematik durch die Schüler/-innen sowie in die Herausforderungen, die sich durch die zeitliche Nähe zu den Ereignissen gestellt haben. Die Reflexion der Unterrichtsreihe aufgrund des abschliessenden Tests und der Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern rundet den Beitrag ab.

Résumé

Cet article présente une séquence d'enseignement sur la thématique « attentat contre la rédaction du magazine satirique Charlie Hebdo » selon une perspective de sciences des religions. Les auteures de cet article ont élaboré cette séquence d'enseignement immédiatement après l'attentat du 7 janvier 2015 à Paris et l'ont mise en œuvre dans une classe de maturité (12^e année scolaire) au printemps 2015. Suite aux expériences faites en classe, la séquence a été reprise dans le cadre d'un séminaire de didactique des sciences des religions à l'université de Zurich. La présentation du déroulement de trois cours de deux périodes donne un aperçu de l'enseignement donné et de la façon dont les élèves l'ont reçu ainsi que du défi que pose la proximité temporelle d'un tel événement. L'article se termine sur l'évaluation qui a conclu la séquence et les retours donnés par les élèves.

Summary

The contribution shows a series of lessons for the secondary school level II (12th class) with the topic „the attempts on the lives of members of the magazine Charlie Hebdo in Paris“ in a study of religion's perspective. The series was developed and carried out directly after the events of 7th Jan 2015. Some experiences and observations were integrated in a didactics course at the university of Zurich. The whole programme will be presented in the article. Three lessons will be introduced more deeply. They will give some ideas how the subject matter was conveyed and received by the students. They will show the challenges the teachers were confronted with in the face of the current events. The reflection of the series of lessons took place on the basis of tests and feedbacks by the students.

1 Einleitung

Viele Deutschschweizer Kantone kennen auf der Ebene der Volksschule einen obligatorischen Religionskundeunterricht. Auch einzelne kantonale Gymnasien schliessen sich der Auffassung an, dass ein Unterricht zum Thema Religion an öffentlichen Schulen obligatorisch und religionskundlich¹ unterrichtet werden sollte. Unterrichtsmaterial und Unterrichtsvorschläge, insbesondere für die Sekundarstufe II, liegen aber kaum vor. Die folgenden Ausführungen möchten diesbezüglich einen Beitrag leisten und aufzeigen, wie mit einem aktuellen Thema, bei dem u.a. Religion eine wichtige Rolle spielt, gearbeitet werden kann. Den Hintergrund bildeten die Anschläge, die im Januar 2015 auf die Redaktion der Zeitschrift Charlie Hebdo in Paris verübt worden waren.

Die im Folgenden beschriebene Unterrichtsreihe umfasst zehn Doppellektionen; sieben davon sind im Frühjahr 2015 an der Kantonsschule Frauenfeld auch tatsächlich durchgeführt worden, so dass die Planerinnen Unterrichtserfahrungen machen und entsprechende Modifikationen vornehmen konnten. Die thematischen Schwerpunkte sind modulartig aneinandergereiht. Es ist demnach auch möglich, dem Vorschlag lediglich einzelne (Doppel-) Lektionen zu entnehmen.

2 Voraussetzungen

Die hier präsentierte Unterrichtsreihe geht von inhaltlich-historischen Begebenheiten und didaktischen Prämissen aus, die wir erläutern möchten, bevor wir die Lektionen vorstellen.

2.1 Gesellschaftliche Situation

Seit dem Anschlag auf das Satiremagazin Charlie Hebdo wurden Paris, Brüssel sowie ganz Europa bereits wieder mit neuen Attentaten von Akteuren konfrontiert, welche ihre Taten als in ihren Augen islamisch² motiviert darstellen. Die Beweggründe für diese neuen Attentate auf die Pariser Bevölkerung am 13. November 2015 und am 22. März 2016 auf die Menschen in der Metro und am Flughafen in Brüssel sind in vielen Punkten nicht vergleichbar mit jenen der Anschläge auf die Redaktion von Charlie Hebdo. Den Anschlägen auf die Satire-Zeitschrift Charlie Hebdo durch die Brüder Kouachi am 7. Januar 2015 gingen Auseinandersetzungen um die satirischen Darstellungen religiöser Protagonisten durch Charlie Hebdo, aber auch durch die dänische Zeitung Jyllands-Posten voraus, die im Jahr 2005 Muhammad-Karikaturen veröffentlicht hatte. Vielen muslimischen Gemeinschaftsvertreterinnen und -vertretern fiel es beim Attentat auf die Karikaturisten in Paris schwer, sich mit der Zeitschriftenredaktion Charlie Hebdo zu solidarisieren, weil auch sie die satirischen Darstellungen als Beleidigung ihrer Religion auffassten und sich als Minderheit in Europa an den Rand gedrängt fühlten. Bei den neuerlichen Attentaten in Paris, die im Namen des so genannten Islamischen Staates IS verübt worden waren, verurteilten die hiesigen Musliminnen und Muslime die Taten jedoch umgehend.³

Die vorliegende Unterrichtsreihe eignet sich daher nur bedingt dafür, diese jüngsten Attentate zu thematisieren. Dennoch lassen sich etliche Lektionen unserer Unterrichtsreihe (wie Begriffe klären, Zeitungsartikel analysieren, das Leben in der Banlieue diskutieren, Gewalt und Religion thematisieren etc.) auch in eine Unterrichtsreihe zu den Anschlägen auf Pariser Freizeiteinrichtungen vom November 2015 oder zu den Anschlägen vom März 2016 in Brüssel integrieren, denn die Anschläge sind historisch betrachtet nicht unabhängig voneinander und zeigen ähnliche Voraussetzungen und Hintergründe der Attentäter sowie Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft. Die Unterrichtsreihe wurde für das Fach „Religion“ geplant und auch in diesem Fach durchgeführt. Die Erschliessung des Themas wäre auch in einer historischen oder politikwissenschaftlichen Sichtweise denkbar. Wir halten es allerdings sowohl angesichts der Selbstdarstellung der Attentäter als auch angesichts der Fremdwahrnehmung der Ereignisse in den Medien für angezeigt, die Frage aufzugreifen, was die Attentate vom 7. Januar 2015 in Paris mit Religion zu tun haben, und diese Frage religionskundlich anzugehen.

Den Nutzen unseres Aufsatzes sehen wir vor allem darin, dass er exemplarisch aufzeigt, wie man als Religionskunde-Lehrperson bei der Thematisierung eines aktuellen Themas im Unterricht vorgehen könnte.

1 Zum Begriff „Religionskunde“ vgl. den Beitrag von Katharina Frank in dieser Zeitschrift (2016, S. 19-33) sowie Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015.

2 „Religion“ bzw. „Islam“ wird in der Interpretation der Attentäter als alle Lebensbereiche umfassende und damit auch politische Orientierung betrachtet.

3 Seit dem Verfassen dieses Artikels gab es weitere Attentate, z.B. in Brüssel am 22. März 2016 oder in Nizza am 14. Juli 2016.

2.2 Religionskundendidaktische Prämissen

Ein Unterricht geht immer von Voraussetzungen aus, welche die Ziele und die Durchführung zu einem grossen Teil bestimmen. Sie müssen daher expliziert werden. Zunächst wird das Religionsverständnis erörtert (Abschnitt 2.2.1) und danach das religionswissenschaftliche Kompetenzmodell vorgestellt, auf welchem die vorgeschlagenen Lektionen aufgebaut sind (Abschnitt 2.2.2).

2.2.1 Das Religionsverständnis

Bei unserer Unterrichtsplanung gehen wir von einem religionswissenschaftlichen Verständnis von Religion aus. Wir betrachten „Religion“ als kommunikativen Begriff, der in der hiesigen funktional differenzierten Gesellschaft Redeweisen und Akteure bezeichnet, welche sich auf etwas Transzendentes beziehen und in der Regel Geltung für Geber und Nehmer beanspruchen (vgl. Frank, 2015 sowie in dieser Ausgabe, 2016, S. 19-33). Zu den Konstellationen, die mit „Religion“ bezeichnet sind, werden nicht nur die übernatürlichen, auf Transzendenz verweisenden Symbolbestände gezählt, sondern auch entsprechende Gemeinschaftsvertreter/-innen und Individuen, die diese Symbole (re)produzieren, systematisieren und an die Religionsangehörigen weitergeben (Bochinger & Frank, 2015). In Bezug auf den Unterricht bedeutet dieses Religionsverständnis, dass nicht nur die Symbolbestände selbst, sondern auch die Akteure sowie die umgebende Gesellschaft in die Vermittlung einbezogen werden müssen.

2.2.2 Die Förderung religionskundlicher Kompetenzen

Die Unterrichtsreihe steht in direktem Zusammenhang mit dem ebenfalls in dieser Ausgabe der Zeitschrift für Religionskunde dargelegten religionswissenschaftlichen Kompetenzmodell für die Fachperspektive Religionskunde von Katharina Frank (in dieser Ausgabe, 2016, S. 19-33). Das Kompetenzmodell liegt der Unterrichtsreihe zugrunde. Umgekehrt konnte das Kompetenzmodell durch die Unterrichtsreihe ein Stück weit qualitativ validiert und verbessert werden. Konkretisiert für die Sekundarstufe II geht es um folgende Kompetenzen:

Kontextualisierungskompetenz; Unterscheidung zwischen Selbstdarstellung und Fremddarstellung

Die Schüler/-innen sollen die ihnen vorliegenden Daten Autoren und Adressaten zuordnen sowie eine zeitliche, räumliche, gesellschaftliche (soziale sowie kulturelle) Kontextualisierung vornehmen können. Damit sollen sie erkennen, ob es beim vorliegenden Material (Texte, Bilder, Dialoge, Filme etc.) um Selbstdarstellungen der jeweiligen Religionsangehörigen oder um eine Fremddarstellung von Religion(en) geht. Die Schülerinnen und Schüler können mediale und politische Fremddarstellungen von wissenschaftlichen Fremddarstellungen unterscheiden. Sie sollen die vorliegende Quelle durch andere vergleichbare Quellen ergänzen und die Pluralität des vorliegenden Phänomens aufzeigen können.

Forschungskompetenz

Die Schüler/-innen sollen gesellschaftlich relevante, empirische Fragestellungen erkennen und solche Fragestellungen sowohl zu Selbst- als auch zu Fremddarstellungen von Religion(en) selber entwickeln können. Sie sind fähig zu bestimmen, ob es bei der Fragestellung um die Untersuchung einer Selbstdarstellung oder einer Fremddarstellung von Religion(en) geht. Sie können diesen Fragestellungen methodisch reflektiert nachgehen. Die Erkenntnisse können sie einordnen, mit den bestehenden Erkenntnissen zur selben Fragestellung vergleichen und diese in der ganzen Bandbreite (Pluralität) darstellen.

Theoriekompetenz

Die Schüler/-innen können einen wissenschaftlichen Begriff von „Religion“ entwickeln. Sie können weitere wissenschaftliche Begriffe auf Phänomene bzw. datennahe Forschungserkenntnisse anwenden und diese Anwendung reflektieren. Sie können Konzepte und Modelle (wie „Fundamentalismus“ oder „Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung“) auf ihre wissenschaftliche Tauglichkeit prüfen, erklären und Beispiele aus der Empirie nennen.

Kommunikationskompetenz

Die Schüler/-innen können gelesene Texte und selbst erarbeitete Erkenntnisse für bestimmte Adressatinnen und Adressaten aufbereiten und sie in verschiedenen Formen kommunizieren (Vortrag, Plakat, Essay etc.). Sie können ein Gespräch leiten und moderieren.

Urteilskompetenz

Die Schüler/-innen können Fremddarstellungen von Religionen mit der ganzen Bandbreite von Selbstdarstellungen vergleichen, wertende Aussagen erkennen und die vorliegende Fremddarstellung einordnen und beurteilen.

Neben diesen fachbezogenen Kompetenzen werden in Lehrplänen und Didaktiken auch allgemeine oder überfachliche Kompetenzen (im Folgenden abgekürzt ÜK) genannt: personale, soziale und methodische oder instrumentelle Kompetenzen. Auch die fachlichen Kompetenzen stützen sich zum Teil auf übergeordnete Kompetenzen. Sie sind in diesem Modell jedoch spezifisch auf den Gegenstand Religion(en), deren Selbstdarstellungen sowie Fremddarstellungen angewendet (vgl. Frank in dieser Ausgabe, 2016, S. 19-33). Der Unterrichtsgegenstand „Religion“ erfordert aufgrund der verfassungsrechtlich zu beachtenden negativen Religionsfreiheit (vgl. Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015) eine reflektierte Sicht auf allgemeine Kompetenzen.⁴

3 Grobplanung der Unterrichtsreihe

In den folgenden Abschnitten wird die Grobplanung der Unterrichtsreihe vorgestellt. Zur Erstellung stützen wir uns auf Raster, wie sie an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen weitergegeben werden. Dabei wird die Klasse, die Zahl der Schüler/-innen, das betreffende Quartal, das Datum und die jeweilige Uhrzeit, der Name der Lehrperson(en) und die Namen weiterer Anwesender, das Fach, der Bezug zum Lehrplan, der Themenbereich sowie das konkrete Thema und das Lernziel für die Unterrichtsreihe festgehalten.

<p>Klasse: 4. Klasse Gymnasium, 20 SuS Besonderheiten Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alle SuS sind christlich oder säkular sozialisiert; - die SuS stehen kurz vor der Matura - Hausaufgaben werden keine oder nur wenige gegeben; - keine Wissensvoraussetzungen bzw. sehr heterogene Wissensbestände und -niveaus in Bezug auf Religionen. 	<p>Quartal: 4. Quartal (Februar bis April)</p> <p>7 Doppellektionen inkl. Test</p>	<p>Datum und Uhrzeit: Do, 10-12 (2 Lektionen à 45 Min.)</p> <p>Raum: ein Schulzimmer an der Kantonsschule Frauenfeld</p>
<p>Fach: „Religionslehre“, obligatorisch für alle SuS</p> <p>Bezug zum Lehrplan (Kantonsschule Frauenfeld): Einüben in religionswissenschaftliches Denken</p>	<p>Themenbereich: Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen von Religionen</p> <p>Thema: Was haben die Attentate auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris mit Religion zu tun? Wahrnehmungen aus verschiedenen Perspektiven</p>	<p>Name Lehrperson: Franzisca Pilgram-Frühauf</p> <p>Zusätzliche Personen: Katharina Frank</p>
<p>Lernziel:</p> <p>Im öffentlichen Raum und in Sozialen Medien wird nach den Attentaten von Paris vom 7.1.2015 auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo zur Solidarität mit den Getöteten, mit der Zeitschrift sowie mit den „Werten der europäischen Gesellschaft“ (Meinungsäusserungsfreiheit) aufgerufen. Man wird oft angesprochen, selbst Position zu beziehen (Facebook etc.). Von islamischen Gemeinschaften, Musliminnen und Muslimen wird ebenfalls verlangt, dass sie sich gegen solche Angriffe aussprechen.</p> <p>Die SuS sollen diese Debatten wahrnehmen und historisch sowie gegenwartsbezogen kontextualisieren können. Sie sollen Fremd- und Selbstdarstellungen von Religionsgemeinschaften und -angehörigen identifizieren und verschiedenen Fragen eigenständig und in der Gruppe nachgehen können. Sie sollen sich in dieser Debatte positionieren bzw. Positionierungen ablehnen und ihre Haltung mittels religionskundlicher Wissensbestände und Kompetenzen, d.h. mittels empirischer Fakten sowie verschiedener Perspektivenwechsel begründen können. Sie sollen ihre eigene Haltung anderen Menschen in einer verständlichen Sprache kommunizieren können.</p>		

Tabelle 1: Voraussetzungen: Unterrichtsreihe (UR) „Attentate auf Charlie Hebdo, Paris 2015“

⁴ So kann bei den personalen Kompetenzen nicht – wie das in bestehenden Modellen oft der Fall ist – die Selbstreflexion bezüglich der eigenen religiösen Orientierung gefordert werden. Solche Kompetenzen gehören in den Religionsunterricht, den die Religionsgemeinschaften verantworten, bzw. in die Familie. Die Selbstreflexion im Religionskundeunterricht kann sich jedoch auf die eigenen Fremdbilder von Religionen beziehen.

In der folgenden Tabelle 2 wird die Grobplanung der ganzen Unterrichtsreihe vorgestellt. Sie ist eine revidierte Fassung des Programms, das an der Kantonsschule Frauenfeld tatsächlich durchgeführt wurde. Die Revision wurde im Rahmen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich im Frühjahr 2015 mit den Studierenden (vgl. Mitarbeitende dieses Artikels) erarbeitet. Die grau unterlegten Lektionen werden in einem nächsten Schritt (Abschnitt 4) näher ausgeführt.

DL	Thema und Vorgehen	Kompetenzen	Materialvorschläge für Unterricht (zu beziehen bei den Autorinnen)
		Kt: Kontextualisierungskompetenz; Fo: Forschungskompetenz; Th: Theoriekompetenz; Km: Kommunikationskompetenz; Ur: Urteilskompetenz; ÜK: Überfachliche Kompetenzen	
1a	Ausgehend von Statements zum Attentat auf Charlie Hebdo in Paris: Beobachtungen nennen, erste Kontextualisierungen vornehmen und Fragen entwickeln. Mindmaps mit Themen rund um die Ereignisse in Paris erstellen.	Kt: Thema erschliessen, kontextualisieren. Fo: Fragestellungen entwickeln.	
1b	Chronologie des Karikaturenstreits mit Fokus Islam aufzeigen, Input Powerpointpräsentation der Lehrperson.	Kt: Rekonstruktion des Karikaturenstreits nachvollziehen, in Geschichte einordnen, Fragen stellen.	Ppt Franzisca Pilgram-Frühauf
2a	Zeitungsartikel analysieren.	Fo: Zeitungsartikel anhand eines vorgegebenen Analyserasters analysieren Kt: Selbst- und Fremddarstellung von Religionen identifizieren, unterscheiden und unterschiedlich damit umzugehen wissen; wissenschaftliche Fremddarstellungen von anderen Fremddarstellungen unterscheiden.	Raster Analyse Zeitungsartikel
2b	Begriffsklärungen: Terrorismus Islamismus, Salafismus, Dschihadismus, Fundamentalismus	Th: Begriffe, die in Zusammenhang mit den Attentaten von Paris in Zeitungen auftreten, wissenschaftlich erschliessen, wiedergeben.	Islamismus: Bundeskoordination „Schule ohne Rassismus“: Zwischen Islam und Islamismus, pdf, 2014. Fundamentalismus: Henning Wrogemann: „Religionen im Gespräch – Ein Arbeitsbuch zum interreligiösen Lernen“, pdf, 2014. Salafismus: Bundeskoordination „Schule ohne Rassismus“: Zwischen Islam und Islamismus, pdf, 2014. Dschihadismus: Bundeskoordination „Schule ohne Rassismus“: Zwischen Islam und Islamismus, pdf, 2014. Terrorismus: Thomas Riegler: „Terrorismus – Akteure, Strukturen, Entwicklungslinien“, pdf, 2009. Fundamentalismus: Thomas Meyer: „Was ist Fundamentalismus? – Eine Einführung“, pdf (Auszug), 2011.

3a	<p>Ghetto und Parallelgesellschaft</p> <p>Begriffe Ghetto und Parallelgesellschaft klären (Pictionary – Begriffe malen; Texte zu den Begriffen lesen und den anderen vorstellen).</p>	<p>Th: Begriffe, die in Zusammenhang mit den Attentaten von Paris in Zeitungen auftreten, wissenschaftlich erschliessen, wiedergeben.</p>	<p>Halm, Dirk; Sauer, Martina: Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ. Parallelgesellschaften? bpb, 1-2/2006 http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30001/parallelgesellschaften</p> <p>Manea, Elham: Muslimische Parallelgesellschaften in der Schweiz? In Frauenfragen Nr. 1/2, November 2010; Schwerpunkt: Frauenrechte – Kultur – Religion. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen EKF, Bern. S. 55-61.</p> <p>Ravid, Benjamin: Alle Ghettos waren jüdische Viertel, aber nicht alle jüdischen Viertel waren Ghettos. In: Backhaus, Fritz; Engel, Gisela; Liberles, Robert; Schlüter, Margarete (Hg): Die Frankfurter Judengasse. Jüdisches Leben in der frühen Neuzeit. Frankfurt: Societäts-Verlag, 2006, S. 13-30.</p>
3b	<p>Zusammenhang zwischen Attentaten und „Aufklärung, Kritik/Satire und Meinungsfreiheit“</p>	<p>Kt/Th: Zusammenhang zwischen „Aufklärung“, „Kritik“ resp. „Satire“ sowie „Pressefreiheit“ herausarbeiten.</p>	<p>Tages-Anzeiger Magazin 9 (28.2.2015). Je suis Voltaire. Philipp Blom über den Schutzpatron der Meinungsfreiheit. http://blog.dasmagazin.ch/wp-content/uploads/2015/02/ma1509.pdf</p> <p>Historisches Lexikon der Schweiz (2012). Art. „Aufklärung“ mit verschiedenen Teilen. Online: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17433.php</p> <p>Grätzel, Stephan (1999). Art. „Aufklärung“, Stuttgart: Metzler, 114-116.</p> <p>Kant, Immanuel: „Was ist Aufklärung?“, Herausgegeben von Horst D. Brandt, Reihe Philosophische Bibliothek. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999, S. 20-27.</p>
4a	<p>Umgang mit Bildern im Islam; Verschiedene Texte zum „Bilderverbot im Islam“ vergleichen.</p> <p>Umgang mit Bildern in anderen Religionen aufzeigen,</p> <p>Input Lehrperson (Wandtafel)</p>	<p>Kt/Km: Theologische oder laientheologische Selbstdarstellungen bzw. Fremddarstellungen identifizieren; den Mitschüler/-innen präsentieren, theologische Pluralität des Umgangs mit Bildern erkennen.</p>	<p>Wikipedia (ohne Autorenanzeige und o.J.). Bilderverbot im Islam: http://de.wikipedia.org/wiki/Bilderverbot_im_Islam Naef, Silvia (16.2.2006). Der Prophet und seine Bilder. In Neue Zürcher Zeitung NZZ.: http://web.archive.org/web/20100924140146/http://www.nzz.ch/2006/02/16/fe/articleDKUC5.html; mit Buch von Silvia Naef: Naef, Silvia (2007). Bilder und Bilderverbot im Islam. München: C.H. Beck.</p> <p>Kaddor, Lamy & Müller, Rabeya (Hg.) (2008). Koran für Kinder und Erwachsene. München: C.H.Beck. Nachwort S. 225-228.</p> <p>Mit kritischer Rezension: Ablak, Sebiha (2008). Der Koran für Kinder und Erwachsene. Eine Rezension aus islamischer Sicht. In: Locomer Pelikan 4/08, S. 167.</p> <p>Transkribierte Auszüge aus der Sendung SWR2 Forum (29.1.2015). Der beleidigte Glaube. Was darf Spott über Gott?: http://www.ardmediathek.de/radio/SWR2-Forum/Was-darf-Spott-über-Gott/SWR2/Audio-Podcast?documentId=26166788&bcastId=3046</p>
4b	<p>Pluralität des Umgangs mit Bildern bei muslimisch sozialisierten Individuen: Vorbereitung der Befragung von Musliminnen und Muslimen in Gruppen.</p>	<p>Fo: Fragen für qualitative Forschung entwickeln.</p>	
5	<p>Interviews mit Musliminnen und Muslimen (Aufgabe)</p>	<p>Fo: Erhobene Interviews analysieren und Resultate an Klassenkolleginnen und -kollegen kommunizieren.</p>	

6	<p>Ausgrenzung und Religion:</p> <p>Zum Leben von jungen Menschen in der Pariser Banlieue,</p> <p>Film des ARD vom 8.6.2015; 44:15 Min.</p>	<p>Kt: Gattung des Films, Autoren und Adressaten identifizieren</p> <p>Fo: Film als Dokumentation: Beobachtungen notieren, Fragen stellen, Erkenntnisse bzw. Botschaft des Films wiedergeben, Fremdbilder und Selbstdarstellungen muslimischer Menschen herausarbeiten.</p> <p>Kt: in Unterrichtsthema integrieren.</p>	<p>Film des ARD vom 8.6.2015. Ich bin nicht Charlie: Die Gefahr aus den Pariser Vorstädten.</p> <p>http://www.ardmediathek.de/tv/die-story/Ich-bin-nicht-Charlie-Die-Gefahr-aus-de/WDR-Fernsehen/Video?documentId=28791974&bcastId=7486242 (verfügbar bis 8.6.2016).</p>
7a	<p>Religionsfeindlichkeit und Religionsfreundlichkeit in der Schweiz</p> <p>Islamfeindlichkeit</p>	<p>Kt: Wissen aktivieren; Argumente auflisten</p> <p>Km: Moderieren zwischen zwei fiktiven Gruppen (die religionsfreundliche und die religionsfeindliche Argumente ins Feld führen)</p> <p>Fo: Fragen entwickeln zur Islamfeindlichkeit in der Schweiz.</p>	
7b	<p>Oliver Wäckerlig, Doktorand zu diesem Thema am Religionswissenschaftlichen Seminar Zürich, beantwortet Fragen zur Islamfeindlichkeit in der Schweiz.</p>	<p>Kt/Km: Fragen stellen und Antworten zusammenfassend niederschreiben und weitergehende Fragen stellen.</p>	<p>Fragen der Schüler/-innen und Antworten von Oliver Wäckerlig</p>
8a	<p>Religion und Recht in der Schweiz</p> <p>Verschiedene Artikel aus StGB und BV sichten.</p>	<p>Kt: Gesetzes- und Verfassungsartikel wiedergeben und kontextualisieren.</p>	<p>Verschiedene Artikel aus StGB und BV</p>
8b	<p>Artikel auf konkretes Bsp. anwenden: Beschwerde an SRF wegen Satire zu Muslimen in der Sendung Giacobbo/Müller vom 4.5.2014</p>	<p>Km/Th/Ur: im Rückgriff auf die Gesetzgebung zwischen zwei Parteien vermitteln und den Fall beurteilen.</p>	<p>Sendungsausschnitt aus Giacobbo / Müller vom 4.5. 2014.</p>
9a	<p>Gewalt in den Religionen</p> <p>Bspe. aus Geschichte und Gegenwart. Ethische Grenzen von religiöser Gewaltlegitimation</p> <p>Fremddarstellungen von Religionen in den Medien.</p>	<p>Kt/Ur: Legitimierungen von Gewalttaten durch Religionsangehörige rekonstruieren.</p> <p>Fremddarstellungen von Religionen kontextualisieren und beurteilen.</p>	<p>Bumbacher, Stephan Peter (30.12.2014). Religion und Gewalt. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 302, S.17.</p> <p>Koch, Carmen (2009): Das Politische dominiert. Wie Schweizer Medien über Religionen berichten. In: Communicatio Socialis 42, H. 4, S. 365–381.</p>
9b	<p>Bsp. Gewalt von buddhistischen Mönchen gegenüber Muslim/-innen in Burma/Myanmar.</p>	<p>Kt/Km: Erkennen und kommunizieren, dass auch Religionen, die in der Regel nur als friedlich dargestellt werden, als Legitimierung von Gewalt genutzt werden.</p> <p>ÜK: Ethische Grenzen von Gewaltlegitimierung erkennen.</p>	<p>ARD-Sendung vom 9.6.13 „Myanmar: Buddhisten hetzten gegen Muslime“, (8:29 Min.):</p> <p>http://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/videos/myanmar-buddhisten-hetzen-gegen-muslime-100.html</p> <p>Oliver Freiberger & Christoph Kleine: „Buddhismus – Handbuch und kritische Einführung“ (Kapitel 12, Abschnitt 5), pdf, 2011</p> <p>Blickpunkt Religion (Radio DRS): „Buddhismus und Gewalt“, Podcast, 5:42, 19.05.13</p> <p>http://www.srf.ch/sendungen/blickpunkt-religion/buddhismus-und-gewalt</p>

10a	Als Test: einen Essay schreiben zur Frage, wie sich die Schüler/-innen selbst positionieren würden in Bezug auf die Attentate in Paris und den momentanen Diskurs.	Überprüfung aller Kompetenzen	Frage für den Test
10b	Feedbacks der SuS zur Unterrichtsreihe, einzeln und im Plenum, einholen.		

Tabelle 2: Grobplanung der Unterrichtsreihe. Die hier aufgeführten Doppellektionen dauern 90 Minuten, eine Lektion dauert in der Regel, aber nicht immer, 45 Minuten (vgl. Verlaufsplanungen).

4 Beispiele durchgeführter Lektionen (Februar bis April 2015)

In den folgenden Abschnitten werden drei durchgeführte Lektionen bzw. Doppellektionen vorgestellt: der Einstieg ins Thema (Abschnitt 4.1; Lektion 1a, Tab. 3), die Analyse von Zeitungsartikeln zum Thema (Abschnitt 4.2; Lektion 2a, Tab. 4) sowie eine Befragung islamisch sozialisierter Menschen zum Umgang mit religionsbezogenen Bildern (Abschnitt 4.3; Lektionen 4b und 5, Tab. 6 und 7). Die Verlaufsplanung richtet sich nach Rastern, wie sie in vielen Ausbildungsstätten üblich sind. Nach der Präsentation der jeweiligen Planung wird der tatsächliche Verlauf zusammenfassend geschildert und reflektiert. Die Auswertung der ganzen Unterrichtsreihe erfolgt in Abschnitt 5.

4.1 Lektion 1a: Einstieg ins Thema

Als wir im Herbst 2014 die gemeinsame Arbeit in der Schule planten, wollten wir mit dem Thema Ritual arbeiten. Nach den Anschlägen in Paris vom 7. Januar 2015 entschieden wir Ende Januar jedoch spontan, diese aktuellen Ereignisse, bei denen „der Islam“ sowohl in der Selbstdarstellung der Attentäter als auch bez. der Vorgeschichte und der medialen Fremddarstellungen eine wesentliche Rolle spielte, ins Zentrum der Unterrichtsreihe zu rücken. Dabei stellte sich die Frage, wie wir dieses Thema angehen sollten; die vielen Nachrichtenmeldungen waren kaum mehr überschaubar, die Einschätzungen und Hintergrundberichte in den Medien häuften sich. Wir machten ein Brainstorming, versammelten Informationen, Fragen und vertiefende Themen in einem Mindmap und beschlossen, dieses Vorgehen auch für den Einstieg mit den Schülerinnen und Schülern zu wählen.

Zeit	Unterrichtsphasen, Ziele	Lehrertätigkeit LP: Lehrperson	Sozialform	Schülertätigkeit SuS: Schülerinnen und Schüler	Material, Bemerkung
5'	<p>Einstieg:</p> <p>Vorwissen der SuS aktivieren</p> <p>ÜK: Ziel der Unterrichtsreihe erkennen:</p> <p>Anhand eines aktuellen Problems sollen wichtige Kompetenzen im Umgang mit religionsbezogenen Themen geübt werden.</p>	<p>Darlegung der Problemlage und des Ziels der Unterrichtsreihe</p> <p>LP hängt Bilder bzw. Texte an die Tafel: Bild von Kundgebung in Paris, von Attentat, Bundesrätin Doris Leuthard „Satire ist kein Freipass“, „Je suis Charlie“, „Je suis Ahmed“ etc.</p> <p>LP erklärt, worum es bei dieser Unterrichtsreihe geht.</p>	Plenum		Bilder A4
2'	Kt: damalige und heutige Sicht auf dieses Ereignis vergegenwärtigen können.	LP fordert SuS auf, aufzuschreiben, was ihnen zum Anschlag auf Charlie Hebdo in Paris in den Sinn kommt, was ihnen, als die Attentate passiert sind und sie davon gehört haben, durch den Kopf ging. Wären sie auch auf die Strasse gegangen mit einem dieser Plakate oder hätten eines dieser Statements auf Facebook gepostet?	Plenum		

13'	ÜK: SuS können sich selber in Gruppen organisieren.	LP verteilt den Gruppen je ein A3-Blatt.	Gruppen zu dritt oder viert	SuS organisieren sich selbst, diskutieren und halten ihre Gedanken schriftlich fest.	A3-Blätter
20'	Kt/Fo/Th: Problemlage erkennen, Probleme identifizieren und benennen können, Fragen stellen können, erste Kontextualisierungen vornehmen können.	Zusammentragen an Tafel, Aufforderung an die SuS, Fragen zu stellen (Foto machen)	Plenum	SuS kommen an die Tafel und schreiben Stichworte an die Tafel. SuS sollen Fragen, aber auch Rückfragen an die anderen Gruppen stellen.	Fotokamera
5'	Abschluss	LP kündigt an, dass wir in den kommenden Lektionen all diesen Punkten und Fragen nachgehen werden. Fachfokus: Inwiefern spielt „Religion“ eine Rolle?	Plenum		

Tabelle 3: Verlaufsplanung der Lektion 1a

Diese Lektion konnte wie geplant durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich überrascht,⁵ aber auch motiviert, mit dem Thema zu arbeiten, und schrieben nach einer ersten gruppeninternen Diskussion ihre Ideen kommentiert und stichwortartig an die Wandtafel (s. Abb.1).

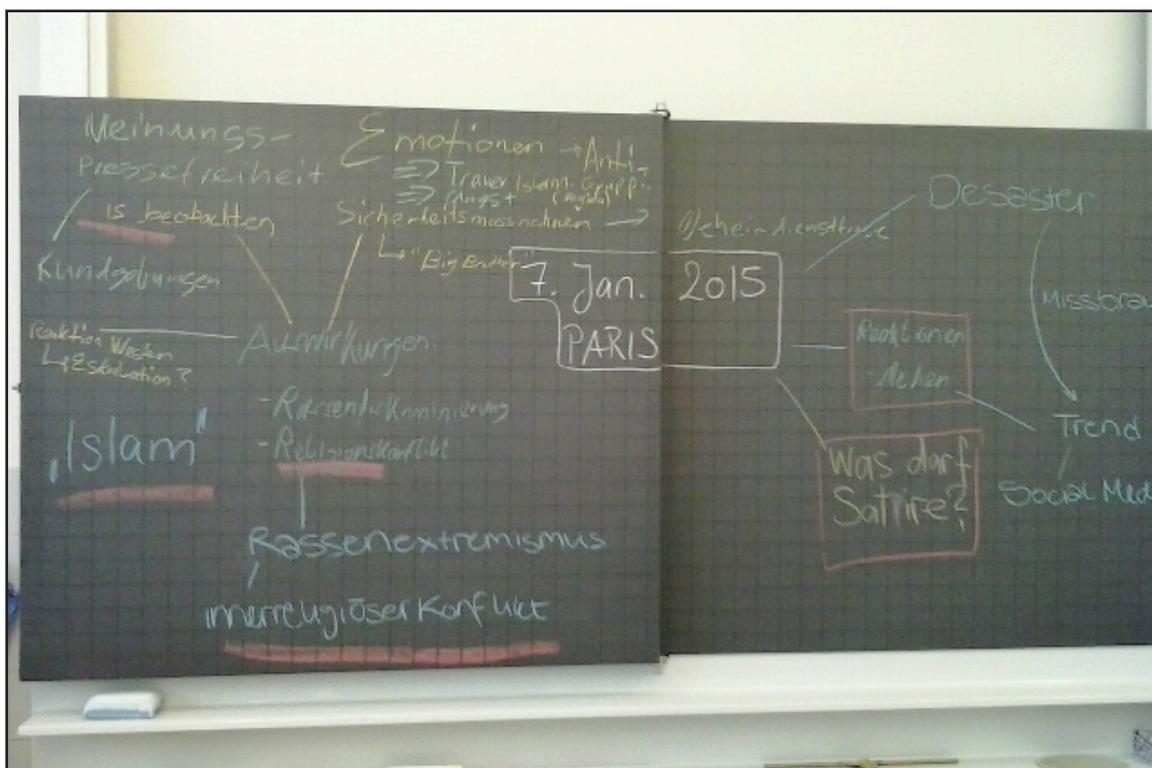


Abbildung 1: Die Wandtafel zeigt die Themen in Form eines Mindmaps, welche die Schüler/-innen zusammengetragen haben.

⁵ In den Rückmeldungen zur Unterrichtsreihe sagten die Schüler/-innen, dass sie in den anderen Fächern kaum jemals aktuelle Ereignisse zentral behandeln würden.

Diese Themen wurden nach der ersten Lektion von uns ergänzt und in folgendem Mindmap festgehalten (Abb. 2).

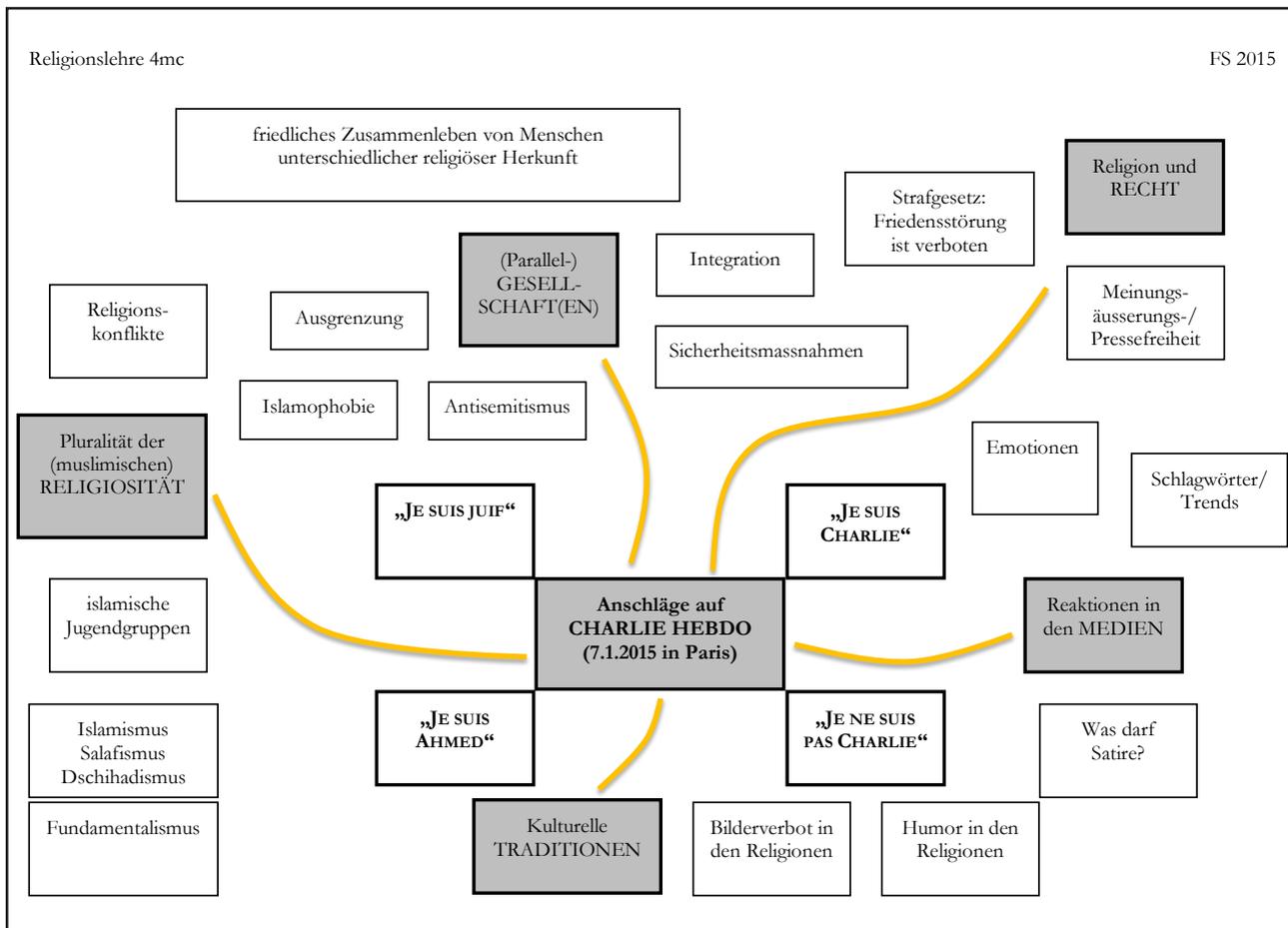


Abbildung 2: Für das Mindmap wurden die Themen gebündelt und die übergeordneten Themen grau unterlegt.

Dieses Mindmap leitete uns durch die ganze Unterrichtsreihe. Wir konnten den Schülerinnen und Schülern in jeder Lektion zeigen, wo wir thematisch stehen, was wir durchgenommen haben und was wir noch thematisieren werden. Damit war es auch für die Lernenden evident, wie die Einzelthemen zusammenhängen und ins Ganze einzuordnen sind.

4.2 Lektion 2a: Zeitungsartikel analysieren

Die Schülerinnen und Schüler hatten für diese Lektion die Aufgabe, mindestens einen Zeitungsartikel, der in Zusammenhang mit den Anschlägen von Paris steht, in den Unterricht mitzubringen.

Zeit	Unterrichtsphasen, Ziele	Lehrtätigkeit	Sozialform	Schülertätigkeit	Material
		LP: Lehrperson		SuS: Schülerinnen und Schüler	
2'	Kt: SuS nehmen wahr, wie man ein Thema kontextualisieren kann	LP nimmt Bezug auf Mindmap Hinweis auf das Stichwort „Medien“ als Thema für heute	Plenum		Mindmap für alle
3'	ÜK: Hausaufgabe eigenverantwortlich erledigen. Kt: Mediale Präsenz des Themas wahrnehmen	LP fordert SuS auf, ihren Zeitungsartikel hervorzunehmen, fragt nach Thema	Plenum	SuS sagen kurz, um welche Themen es bei ihrem Zeitungsartikel geht.	Zeitungsartikel, den die SuS mitgebracht haben

3'	Th: Vorgegebene Analyse-kriterien nachvollziehen können.	<p>LP verteilt Analyseraster, lässt es die SuS kurz lesen, beantwortet ggf. Fragen, ggf. Ergänzungen</p> <p>LP fordert SuS auf, 2er-Gruppen zu bilden (Banknachbar/-in), einen Zeitungsartikel zu wählen und mit Hilfe des abgegebenen Analyserasters zu analysieren.</p> <p>LP macht darauf aufmerksam, dass es letztlich um die Frage geht, welches „Bild“ der thematisierten Religion der Artikel entwirft.</p>		SuS lesen das Analyseraster.	Analyseraster (vgl. unten)
15'	Fo: Anhand vorgegebener Kriterien Gegenstand analysieren können.	LP betreut Gruppen	Zweiergruppe	Analyse der Zeitungsartikel im Zweierteam mit Analyseraster	
12'	Fo: Anhand vorgegebener Kategorien alle Zeitungsartikel auswerten können; Ergebnisse darstellen können → Fremd- resp. Selbstdarstellungen erkennen können	<p>LP notiert folgende Kategorien an die Tafel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen (Was?) <p>LP fragt, ob es sich um Fremd- oder Selbstdarstellung handelt (zumeist wird es Fremddarstellung sein)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akteure im Artikel: wer wird dargestellt? (Wer?) (-Autor, Art des Artikels und Stil der Berichterstattung) - Art der Darstellung (Wie?) - Fragen der SuS (Verständnisfragen, Begriffe, aber auch Anfragen, weiterführende Fragen) <p>→ Überleitung zur Hauptfrage:</p>	Plenum	SuS geben wieder, was mittels des Rasters herausgearbeitet wurde.	
10'	<p>Kt, Fo, Ur: Darstellungen rekonstruieren und Anfragen machen können</p> <p>Fremddarstellung beurteilen können</p>	LP: Was wird über die dargestellte Religion gesagt = Bild des Islam (anderer Religionen), das der Artikel vermittelt? Geht es um eine Selbstdarstellung oder um eine Fremddarstellung?	Plenum	Diskussion	

Tabelle 4: Verlaufsplanung zur Lektion 2a „Zeitungsartikel analysieren“.

Das Analyseraster wurde mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule ausprobiert und für die Verwendung auf der Sekundarstufe II modifiziert.

<p>1. Kontext</p> <p>1.1. Um was für eine Zeitung handelt es sich (Titel, Tages-/Wochen-/Onlinezeitung, Erscheinungsbild, politische Ausrichtung etc.)?</p> <p>1.2. Wann ist der Artikel erschienen (Datum)?</p> <p>1.3. Wer ist der Autor/die Autorin (In- oder Outsider/Selbst- oder Fremddarstellung)?</p> <p>1.4. Welche Stimmen lässt er/sie zu Wort kommen?</p> <p>1.5. Wer sind die Adressaten? Wer liest die Zeitung?</p>	<p>3. Welches Bild der thematisierten Religion wird entworfen?</p>
<p>2. Text</p> <p>2.1. Welche Themen werden angesprochen (Religion, Politik, Recht, Konflikt, Kriminalität etc.)?</p> <p>2.2. Welche Akteure werden genannt? Werden sie als Täter oder Opfer dargestellt?</p> <p>2.3. Gibt es Wertungen in Bezug auf Religion(en)?</p> <p>2.4. Was hätte man evtl. auch noch sagen können, das aber nicht gesagt wurde?</p> <p>2.5. Welche Botschaft vermittelt der Zeitungsartikel?</p>	<p>4. Welche Fragen habe ich an den Text? Welche Textstellen sind mir nicht klar?</p>

Tabelle 5: Analyseraster für den Zeitungsartikel

Die Lektion liess sich wie geplant durchführen (vgl. Abb.3). Auch hier zeigten sich die Schülerinnen und Schüler motiviert. Wie zu erwarten war, gab es in den Zeitungen etliche pauschalisierende negative Fremddarstellungen "des Islam". Muslime wurden zwar nicht generell verurteilt, dennoch gab es Stimmen, die von den Muslim/-innen in

der Schweiz verlangten, dass sie sich vom Anschlag, den Attentätern und deren Begründungen distanzieren sollten. Umgekehrt gab es aber auch Darstellungen, welche Stimmen einholten, die die pauschale Verurteilung von Muslimen beanstandeten und die friedvollen Seiten des Islam betonten. Den Schülerinnen und Schülern fiel auf, dass die Journalistinnen und Journalisten jene Stimmen zu Wort kommen liessen, die sie bzw. die Zeitungsredaktionen vermutlich selber favorisierten. Es sind somit nicht die Journalist/-innen selbst, die sich äussern, sondern sie geben einer bestimmten Gruppe die Stimme und damit ein Forum für Haltungen, die die Zeitung selbst vertritt.

Insgesamt erachteten wir die Durchführung der Lektion als gelungen, die Ziele wurden erreicht, was auch in den Feedbacks der Schülerinnen und Schüler (s. Abschnitt 5) zum Ausdruck kam.

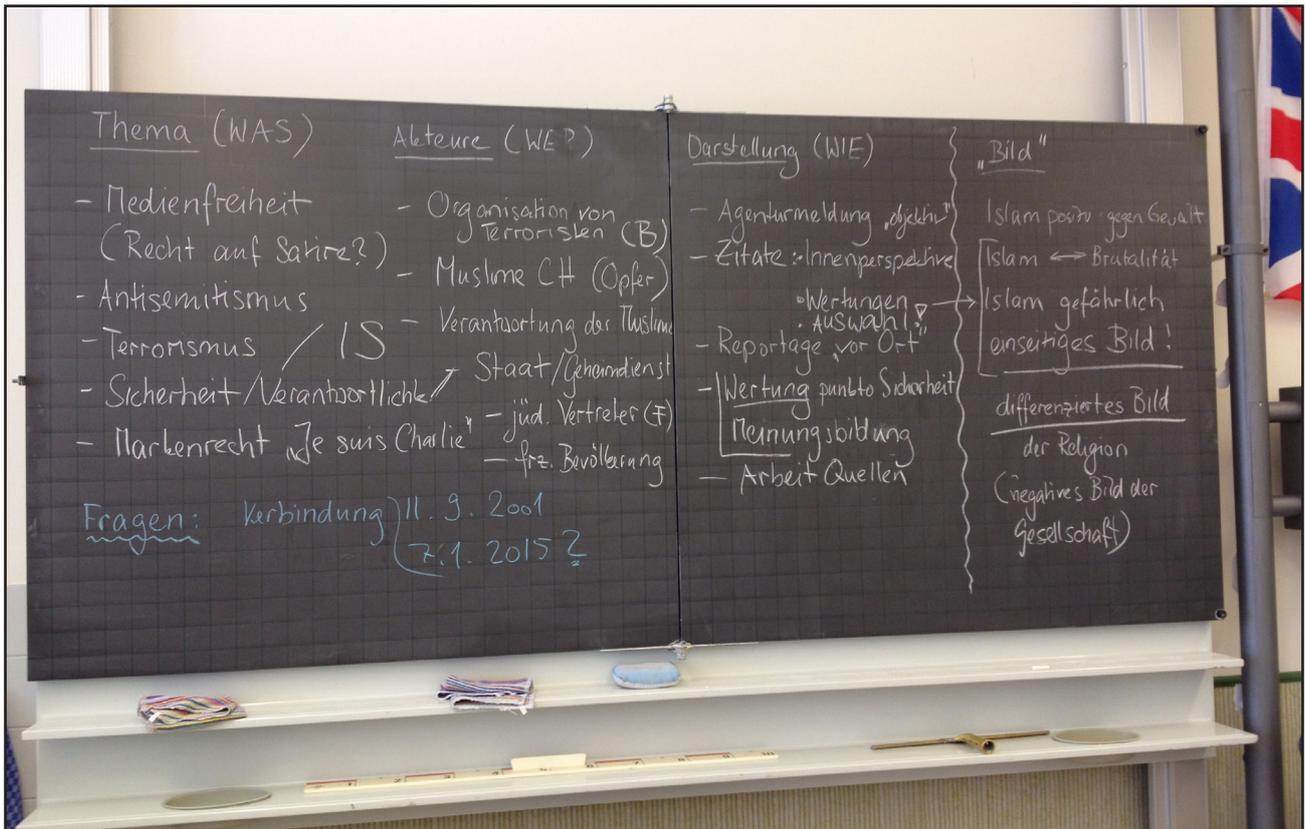


Abbildung 3: Die Notizen an der Tafel zeigen das Ergebnis der Analyse der Zeitungsartikel.

4.3 Lektionen 4b und 5: Interviews mit Musliminnen und Muslimen zum Umgang mit religionsbezogenen Bildern

Im ersten Teil dieser Doppellektion (60 Min.) wurden Texte zum Umgang mit Bildern in gegenwärtigen islamischen Theologien und „Laientheologien“ gelesen. Bereits in diesem Teil zum Thema trat eine gewisse Vielfalt der theologischen Positionen zutage. Im zweiten Teil beabsichtigten wir, Gespräche mit Musliminnen und Muslimen zu führen, um die Empirie, d.h. die Rezeption der Theologien bzw. den individuellen Umgang mit religionsbezogenen Bildern zu untersuchen. Mit diesem Vorhaben war jedoch noch ein weiteres Ziel verbunden: Die Schülerinnen und Schüler sollten erkennen, dass sie selbst nur bedingt gefühlsmässig nachvollziehen können, wie es einem Religionsangehörigen geht, wenn ein Tabu seiner Religion gebrochen wird (hier das Verbot, Muhammad bzw. sein Gesicht abzubilden) und/oder wenn seine Religion mit satirischen Darstellungen ins Lächerliche gezogen wird. Um einen Perspektivenwechsel machen zu können, müssen Musliminnen und Muslime daher selbst befragt werden. Diese Interviews wurden vorbereitet. Die Erstellung des Interviewleitfadens dauerte eine halbe Stunde (vgl. Tab. 6).

Zeit	Unterrichtsphasen, Ziele	Lehrertätigkeit	Sozial-form	Schülertätigkeit	Material, Bemerkungen
		LP: Lehrperson		SuS: Schülerinnen und Schüler	
5'	Übergang	LP referiert einleitend nochmals die im ersten Teil der Stunde gelesenen und referierten Texte zum Umgang mit Bildern gemäss muslimischen Gelehrten heute (1. Teil der Stunde).	Plenum		
2'		LP macht SuS darauf aufmerksam, dass islamische Lehren und gelebter Islam (Empirie) auch in Bezug auf den Umgang mit Bildern nicht dasselbe sind. LP macht die SuS darauf aufmerksam, dass sie diesen Umgang mit religionsbezogenen Bildern nur teilweise nachvollziehen können und dass sie für ein realistisches Bild Muslime/Musliminnen selbst befragen müssen.			
18'	Fo: Interviewfragen entwickeln können	LP leitet SuS dazu an, eine/n Muslim/in zu befragen, wie sie/er die Muhammad-Karikaturen und generell Bilder von religiösen Personen im Islam wahrnimmt (Einstieg). Der konkrete Interviewleitfaden wird mit den SuS zusammen entwickelt. LP notiert das Ergebnis (Leitfaden) an die Tafel. 1. Begrüssung 2. Sagen, wofür man Aussagen verwendet (Schulstunde; keine Veröffentlichung) 3. Anonymität zusichern 4. Fragen, ob Person um den Karikaturenstreit weiss, ob Interviewte/r schon einmal eine Muhammad-Karikatur gesehen hat, wie sie darauf reagierte und ob mit anderen darüber gesprochen wurde 5. Fragen, ob Abbildungen von Muhammad oder anderen islamisch-traditionellen Personen den Befragten verletzen 6. Am Schluss noch fragen, ob befragte Person religiös ist, praktizierend und falls ja, inwiefern 7. Demographische Daten wie Geschlecht, Alter, Beruf etc. erheben Das Interview protokollarisch festhalten	Plenum	SuS entwickeln Fragen, die sie an die Muslime und Musliminnen stellen könnten. SuS notieren Ablauf	Wandtafel
5'	ÜK: Gruppen organisieren, Kontakt mit Interviewpartner/-in aufnehmen können	LP fragt SuS nach Personen, die sie interviewen könnten, sie veranlasst Gruppenbildung. Aufgabe für das nächste Mal: <ul style="list-style-type: none">• Interview durchführen;• Interview transkribieren;• Transkript mitbringen.	Plenum	SuS sagen, ob sie jemanden kennen, der islamisch sozialisiert ist und den sie befragen könnten; sie bilden Gruppen.	

Tabelle 6: Verlaufsplanung der Lektion 4b „Interviews mit Musliminnen und Muslimen vorbereiten“

Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich sehr aktiv beim Entwickeln des Interviewleitfadens. Es zeigte sich jedoch bei der Gruppenbildung am Ende der Stunde, dass nicht alle gewillt waren, eine/n islamisch sozialisierte/n Bekannte/n zu kontaktieren, obschon alle solche Bekannte oder Freunde hatten. Wir hatten uns zu wenig darauf eingestellt, dass Befragungen zur Religiosität mit Hemmungen verbunden sind, selbst wenn die Interviewpartner/-innen einander bereits bekannt waren oder gerade deswegen. Wie Allenbach & Herzig (2011) aus ihrer Studie mit Schüler/-innen berichten, ist die Religionszugehörigkeit in Gesprächen unter Kindern und Jugendlichen kaum ein Thema. Es ist daher eine ungewohnte Situation, wenn ein Jugendlicher seinem Freund oder Kollegen von den eigenen religiösen Einstellungen und Handlungen erzählen soll.

Da wir am Ende der Stunde nicht mit Sicherheit sagen konnten, wie viele Interviews die Schüler/-innen machen werden, entschieden wir uns, selbst noch ein Interview in die kommende Doppelstunde mitzubringen.

Zeit	Unterrichtsphasen Ziele	Lehrertätigkeit LP: Lehrperson	Sozial-form	Schülertätigkeit SuS: Schüler/-innen	Material, Bemerkungen
10'	ÜK: SuS können sich motivieren, sich an der Auswertung der Interviews aktiv zu beteiligen, auch wenn nicht alle ein Interview machen konnten.	LP klärt zunächst, wer ein Interview machen konnte à 4 Interviews (plus 1 Interview der LP): Interviews: A – B – C – D (– E) LP klärt nochmals, worum es bei den Befragungen ging (s. oben). LP fragt nach Erfahrungen, die die Gruppen mit den Interviews machten.	Plenum	SuS reflektieren die Erhebung der Interviews	Nicht alle Schülergruppen konnten ein Interview machen; es melden sich insgesamt 4 Interviewgruppen, die je ein Interview gemacht haben.
5'		LP organisiert 3 Gruppen, in denen mind. je 1 Vertreter/ in von mind. 2 Interviewer-Teams ist. Moderator/-in wird bestimmt. LP erläutert Gruppenarbeit. Auftrag: - Diejenigen, die Interviews gemacht haben, berichten den anderen davon. - Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den folgenden vier Punkten herausarbeiten: 1. Reaktion des/der Befragten auf Muhammad-Karikatur. 2. Reaktion der/des Befragten generell auf Abbildungen von Muhammad oder anderen traditionell-religiösen Figuren. 3. Mit wem hat Befragte/r die Anschläge von Paris diskutiert. 4. Religiosität des/der Befragten (Selbsteinschätzung).	Plenum		Interviews, die SuS gemacht haben.
3'				SuS verteilen sich auf verschiedene Räume.	
25'	Fo: Auswertung der durchgeführten Interviews Erkenntnis der Pluralität der Einstellungen	LP geht von Gruppe zu Gruppe.	Arbeit in 6er- und 7er-Gruppen	SuS arbeiten in Gruppen, evtl. mit Moderator /-in.	
2'				SuS kommen zurück ins Schulzimmer.	

	PAUSE				
20'	Fo/Km: Die Ergebnisse reflektieren und in der Klasse kommunizieren können	LP protokolliert an der Tafel: A – B – C – D für Interviews; LP fügt die Auswertung ihres eigenen Interviews – E hinzu (vgl. Abb. 4).	Plenum	SuS berichten aus Gruppen, tragen gemäss den obigen Punkten 1-4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammen.	
5'	Kt/Th Empirisch generierte Typologie für Religiositäten von christlich und konfessionslos Sozialisierten nachvollziehen können	LP gibt Informationen zu einer Typologie religiöser Zugehörigkeit (bzgl. Christentum), die im Rahmen einer quantitativen Studie zur Religiosität in der Schweiz von Stolz et al. (2011) erhoben wurde: - Institutionelle - Alternative - Distanzierte - Säkulare LP leitet die SuS dazu an, eine Zuordnung der Selbsteinschätzungen der Religiosität der befragten Musliminnen und Muslime zu diesen Typen zu versuchen und damit die Anwendung der Typologie auf die muslimischen Religiositäten zu überprüfen.	Plenum		vgl. z.B. NFP 58, Themenheft IV: Die Religiosität der Christen in der Schweiz, 2011, S. 5; http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Themenheft04_DE.pdf
5'	Fo/Th: Selbstaussagen muslimischer Personen in die Typologie einordnen können		Arbeit in 2er-Gruppen	SuS diskutieren in 2er-Gruppen eine mögliche Zuordnung von A – B – C – D – E.	
10'	Fo/Th: Zusammenhänge zwischen den Daten eruieren, theoretische Konzepte anwenden können	LP stellt Frage, inwiefern Punkt 4 (Religiosität) mit den anderen Punkten (1-3) zusammenhängt.	Plenum		
5'	Abschluss	LP zeigt anhand der Resultate an der Tafel, wie vielfältig Islam gelebt wird und wie unterschiedlich die Reaktionen von Muslimen/-innen zu den islambezogenen Karikaturen von Charlie Hebdo ausfallen. LP zeigt aber auch, dass Muhammad-Karikaturen für religiöse Muslim/innen eine Verletzung darstellen, d.h.: dass die Forderung an die Muslim/-innen, die Attentate zu verurteilen, keine Probleme bietet, dass die Karikaturen selbst aber von Muslimen/-innen nicht unbedingt verteidigt werden können.	Plenum		

Tabelle 7: Verlaufsplanung der Doppellektion 5 „Auswertung der Interviews mit den Musliminnen und Muslimen“

Wie der Besuch in den Gruppen und das Tafelbild (Abb. 4) zeigen, konnten die Schüler/-innen eine grosse Bandbreite muslimischer Einstellungen zu den bildlichen Darstellungen religiöser Protagonisten und eine beachtliche Variation von Religiositäten bei ihren Interviews erheben.

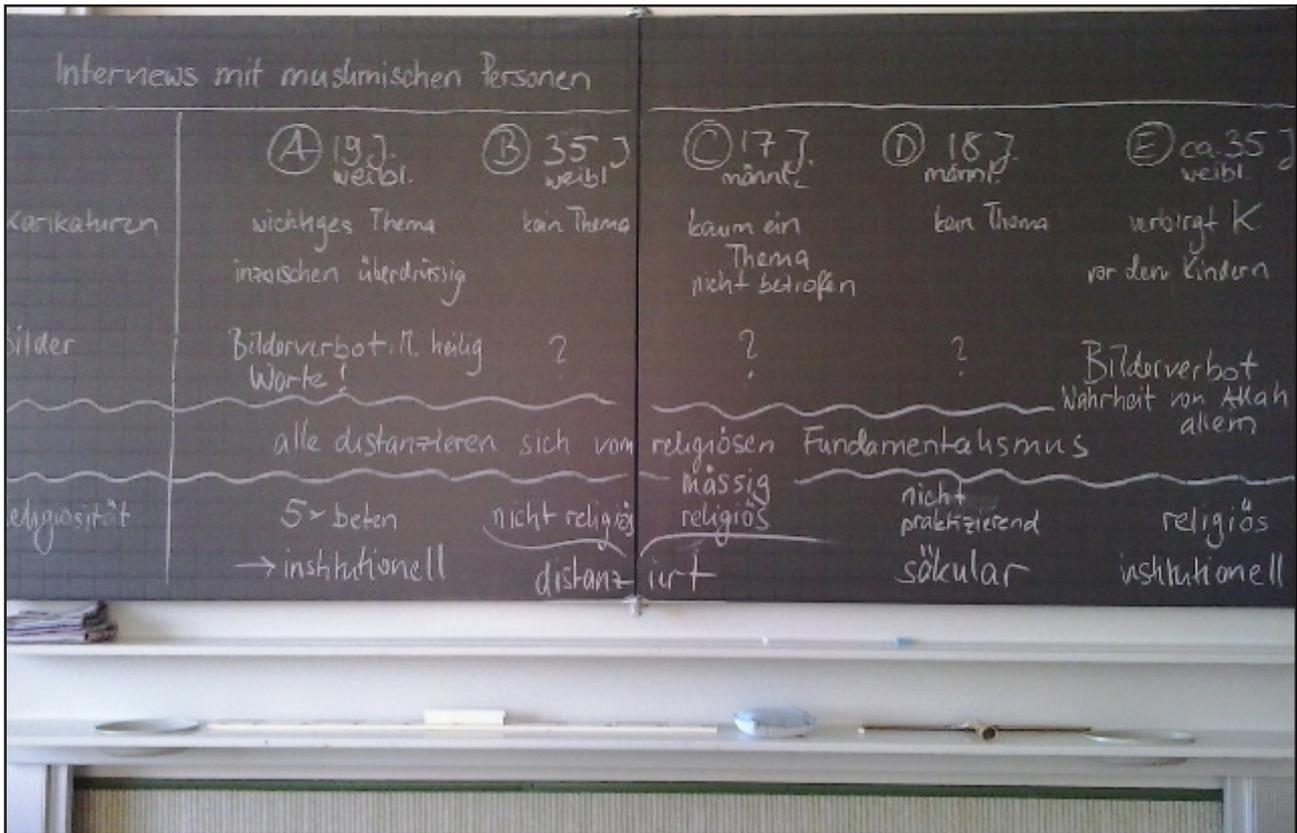


Abbildung 4: Die Wandtafel zeigt das Ergebnis der Analyse der Interviews mit Musliminnen und Muslimen.

Wie die Doppellektion 5 zeigte, waren die durchgeführten Interviews insofern ein Erfolg, als die erhobenen Haltungen der Befragten sehr unterschiedlich ausfielen und sich die Schülerinnen und Schüler rege an der Auswertung beteiligten. Wir würden eine solche Befragung wieder durchführen, würden der Vorbereitung der Interviews sowie der Reflexion des Forschungsprozesses inkl. des Problems, Menschen zu ihren religiösen Einstellungen und Praktiken zu befragen, jedoch mehr Platz einräumen.

5 Auswertung der ganzen Unterrichtsreihe

Um einen Unterricht zu evaluieren, werden in der didaktischen Literatur verschiedene Möglichkeiten genannt (vgl. etwa Meyer, 2010). Neben den Auswertungen der Doppellektionen, die wir jeweils spontan vorgenommen haben (s. Abschnitt 4), bedienten wir uns am Ende der Unterrichtsreihe folgender evaluativer Verfahren:

Wir führten einen Test durch, der zeigen sollte, wie die von uns vermittelten Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt und in einer Performanz zu einer bestimmten Frage umgesetzt werden. Ausgehend von der eingangs dargestellten Herausforderung des Sich-Positionierens, mit der auch Jugendliche in den Sozialen Medien konfrontiert sind, bestand der Test in einem Essay zu dieser Frage (Tab. 8).

<p>„Je suis Charlie“, „Je suis Ahmed“, „Je suis juif“, „Je ne suis pas Charlie“ . . .</p> <p>Mit solchen Ich-Botschaften haben die Menschen im Januar 2015 an Kundgebungen auf die Anschläge in Paris reagiert.</p> <p>Welcher Botschaft schliessen Sie sich an? Begründen Sie Ihre Wahl in einem Essay!</p> <p>Selbstverständlich können Sie sich auch für mehrere, keine oder andere „Je suis...“-Aussagen entscheiden. Wichtig ist, 1. dass Sie Stellung beziehen und 2. wie Sie argumentieren.</p> <p>Sie dürfen Ihre Unterlagen und Notizen aus dem Unterricht verwenden.</p>
--

Tabelle 8: Frage für die Erstellung eines Essays zur Unterrichtsreihe „Religion und die Anschläge auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris vom 7. Januar 2015“

Des Weiteren erstellten wir einen Evaluationsbogen, der von allen Schülerinnen und Schülern schriftlich beantwortet wurde und der ein flächendeckendes Bild der Unterrichtsreihe abgab. Durch die offene Befragung von einzelnen, gezielt ausgewählten Schülerinnen und Schülern wollten wir eine möglichst grosse Bandbreite an Eindrücken erheben, was uns mehrheitlich gelang.

Da wir die oben vorgestellte Unterrichtsreihe auch aufgrund der Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler modifizierten, ergäbe es für den Leser/die Leserin ein falsches Bild, wenn wir die Aussagen der Lernenden hier im Einzelnen aufführen würden. Grundsätzlich kann jedoch gesagt werden, dass es den Schülerinnen und Schülern gefiel, ein aktuelles Thema zu behandeln. Viele gaben in den Befragungen spontan an, Zeitungen in Bezug auf das untersuchte Thema (und allgemein) kritischer zu lesen als vorher. Auch zeigte sich diese Performanz in den Essays der Schüler/-innen. Ein konkreter Lernzuwachs betraf zudem das Wissen, dass Bilder religiöser Protagonisten für Musliminnen und Muslime grundsätzlich problematisch sein können, d.h. nicht allein durch die *satirischen* Darstellungen als Verletzungen ihrer religiösen Identität wahrgenommen werden. Gelernt wurde jedoch auch, dass die Bandbreite der Reaktionen auf die satirischen Fremddarstellungen gross ist und zwar sowohl innerhalb der islamischen Theologien als auch bei muslimischen Laien (Selbstdarstellungen). Die Essays zeigten, dass viele Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Perspektiven, die wir in der Unterrichtsreihe erarbeitet hatten, gut wiedergeben und mit eigenen Überlegungen anreichern konnten. Es gelang ihnen, sowohl die Position der Muslime in der Geschichte der satirischen Darstellungen europäischer Medien als auch die Position der Redaktionen dieser Medien darzustellen und beides miteinander ins Gespräch zu bringen. Und selbstverständlich verurteilten alle die Attentate.

Als eher negativ werteten einige, dass der Anschlag auf den jüdischen Supermarkt am 8. Januar 2015 nur am Rande thematisiert wurde. Zudem schien vielen Schüler/-innen die Unterrichtsreihe als zu lang. Etliche hätten sich gewünscht, mehr zu anderen Religionen zu erfahren und sich vermehrt mit der europäischen Aufklärung und der Meinungsäusserungsfreiheit zu befassen. Diese letzten beiden Kritiken wurden in der hier vorgestellten Unterrichtsreihe berücksichtigt. Erwähnenswert scheint uns auch, dass es einen Schüler gab, der Muslimen und "dem Islam" in Europa von Beginn weg bis zum Schluss generalisierend ablehnend gegenüberstand und nicht bereit war, den Islam differenzierter zu betrachten.

6 Fazit und Reflexion

Die Unterrichtsreihe bezog sich zum Zeitpunkt der Durchführung auf ein sehr aktuelles Ereignis. Die Schülerinnen und Schüler konnten einen direkten Zusammenhang zu den täglichen Nachrichteninformationen und zu ihrer Zeitungslektüre herstellen. Das erwies sich als grosser Vorteil, was die Motivation betraf (s. oben). Es ergaben sich aber auch Nachteile für uns Planerinnen: Wir mussten von Woche zu Woche die jüngsten Ereignisse festhalten, uns Gedanken zu Hintergründen und zur Beschaffung von Informationen machen. Es stellt sich daher grundsätzlich die Frage, ob die Rezeption aktueller Ereignisse im Unterricht sinnvoll, d.h. der Lerneffekt für die Schüler/-innen nachhaltig und der Aufwand für die Lehrperson(en) zumutbar ist. Um die Nachhaltigkeit des Erlernten zu prüfen, müsste man die Gelegenheit haben, Schüler/-innen zu einem späteren Zeitpunkt zu befragen. Da die Klasse kurz vor der Matura stand, wird das nur vereinzelt möglich sein.

Hilfreich und richtungsweisend war bei der Planung auch das Kompetenzmodell, das zwischen Selbstdarstellungen von religiösen Akteuren und Fremddarstellungen von Religionen durch Medien, Politik etc. und durch die Wissenschaft unterscheidet. Durch das anfängliche Brainstorming zu den Ereignissen im Team sowie die Erstellung eines Mindmaps mit der Klasse konnten wir die Unterrichtsreihe sinnvoll strukturieren und die Motivationen und Wissensbestände der Schüler/-innen einbeziehen. Die bei der Vorbereitung ständig mitlaufende Diskussion zu unseren eigenen Positionierungen war wichtig, denn auch diese änderten bzw. profilierten sich mit unserer Recherche und dem Hintergrundwissen zu diesem Thema.

Wir haben den Unterricht zu den Attentaten auf die Redaktion von Charlie Hebdo im gymnasialen Fach „Religionslehre“ durchgeführt. Denkbar wäre die Behandlung dieses aktuellen Themas auch im Fach Geschichte oder Humangeographie gewesen. Die Verortung in einem dieser Fächer hätte u.E. jedoch ebenfalls eine religionswissenschaftliche Perspektive bedingt, da – wie unsere Einleitung ins Thema aufzeigt – die Verbindung zwischen den „Ereignissen in Paris und Religion“ nicht nur in der Selbstdarstellung der Attentäter zum Ausdruck kommt, sondern auch in der medialen Fremdwahrnehmung sowie der Geschichte, die dem Ereignis voranging.

Die Schülerinnen und Schüler sowie andere Lehrkräfte der Klasse bestätigten uns, dass das Thema nicht in einem anderen Fach aufgegriffen wurde. Eine Zusammenarbeit mit einer Geschichtslehrperson wäre zwar ideal, aber stundenplantechnisch nicht machbar gewesen, zumal die Planungszeit äusserst kurz war.

In unserer Einführung ins Thema sowie im Verlaufe der Unterrichtsreihe haben wir immer wieder deutlich gemacht, welche Akteure die Anschläge mit „dem Islam“ in Verbindung brachten/bringen. Wir haben den Schülerinnen und Schülern auch viele andere Zusammenhänge aufgezeigt, sodass unser Unterrichtshandeln wohl nicht den Eindruck erweckt hat, selbst eine Verbindung von „Attentaten und Religion“ zu konstruieren. Dass die Weitergabe eines solchen differenzierten Blicks auf die Ereignisse gelungen ist, kam auch in den Essays deutlich zum Ausdruck: Die Schülerinnen und Schüler haben bei Weitem nicht nur Aspekte von Religion genannt.

Aus unserer Sicht können wir das Aufgreifen eines aktuellen Themas im Unterricht in Anlehnung an das Kompetenzmodell sehr empfehlen, auch wenn der Aufwand gross ist. Dass wir die Planung und Reflexion sowie zum Teil auch die Durchführung selbst zu zweit bewerkstelligt haben, gab uns die notwendige Sicherheit sowie Kreativität und verschaffte uns Diskussionsmöglichkeiten, die das ganze Vorhaben bereicherten.



Zu den Autorinnen:

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerbildung „Religion und Kultur“ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich.
katharina.frank@access.uzh.ch

Franziska Pilgram-Frühauf ist promovierte Germanistin und Theologin. Sie war zum Zeitpunkt des beschriebenen Unterrichtsprojekts Gymnasiallehrerin für Deutsch und Religionslehre an der Kantonsschule Frauenfeld. Inzwischen arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Spiritual Care (Universität Zürich) und am Institut Neumünster (Zollikerberg).
franzisca.pilgram@bluewin.ch

Literatur

Allenbach, B. & Herzig, P. (2010). Der Islam aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.), *Muslimen in der Schweiz*, (S. 296-332). Zürich: Seismo.

Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik/ *Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions. Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 6-23.

Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft ZfR 23 (2)*, 343-370.

Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR 1*, 43-61.

Frank, K. (2016). Ein religionswissenschaftliches Kompetenzmodell für die Fachperspektive Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / Revue de didactique des sciences des religions RDSR* 3, 19-33.

Meyer, H. (2010). Achte Lektion: Unterrichtsauswertung. In H. Meyer, *Unterrichtsvorbereitung*, 5. Aufl. (S. 215-238). Berlin: Cornelsen.

Hintergrundliteratur und weitere Materialien zum Thema für die Lehrperson

Zur Geschichte des Karikaturenstreites vgl. Koch, A.; Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). Was im Muhammad Karikaturenstreit schief lief. Lektion Karikaturenstreit. In *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart* (S. 64-83). Münster: LIT-Verlag.

Eine genaue Rekonstruktion der Tathergänge von Paris am 7. und 8. Januar 2015 liefern folgende Autoren: Polke-Meyewski, K.; Faigle, Ph.; Biermann, K.; Meiborg, M. & Joeres, A. (2015). *Drei Tage Terror*. Am 12. Januar 2016 bezogen von <http://www.zeit.de/feature/attentat-charlie-hebdo-rekonstruktion>.

Zur Lage von Musliminnen und Muslimen sowie zu anderen religiösen Minderheiten und Religionsgemeinschaften in der Schweiz vgl. www.nfp58.ch.

Eine etwas schwierige, aber sinnvolle Mediationsübung mit am Karikaturenstreit beteiligten Parteien findet sich in: Koch, A.; Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Münster: LIT-Verlag.

Ein Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe I zu den Ereignissen in Paris vom 7. und 8. Januar 2015 wurde in der Zwischenzeit vom elektronischen Verlag „pfannenfertig“ veröffentlicht (vgl. <http://www.pfannen-fertig.ch>). Die Autoren sind in Geographie und Geschichte, Germanistik und Anglistik sowie als Lehrer ausgebildet. Die Unterrichtsreihe behandelt „den Islam“ u.E. nicht mit dem dafür notwendigen Wissen, sodass Vorurteilen Vorschub geleistet wird. Dies zeigt einmal mehr, wie notwendig ein Fach „Religionskunde“ ist und „Religion“ nur dann in „Geschichte oder Geographie“ einbezogen werden kann, wenn bei Religionsthemen eine religionswissenschaftliche Perspektive beibehalten wird.

Weitere Materialien zum Hintergrundwissen sowie zum verwendeten bzw. vorgeschlagenen Material können bei folgender Adresse bezogen werden: katharina.frank@access.uzh.ch

Religion und Gesellschaft
Religions et sociétés

Kreuze und Kruzifixe an Oberwalliser Grundschulen. Die Debatte um christliche Symbole aus der Sicht ehemaliger muslimischer Schülerinnen und Schüler

Anita Noll¹

Kreuze und Kruzifixe in öffentlichen Gebäuden beschäftigen die Menschen und die Gerichte seit geraumer Zeit. Zum Thema religiöser Symbole in staatlichen Einrichtungen existieren bereits etliche Veröffentlichungen; sie sind jedoch meistens aus rechtswissenschaftlicher Perspektive verfasst. Der folgende Beitrag widmet sich der selten gestellten Frage, wie junge muslimische Erwachsene Kreuz und Kruzifix im Schulzimmer als Kinder wahrgenommen haben und wie sie dieses Phänomen heute einschätzen. Die qualitative Analyse zeigt eine grosse Bandbreite von Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen. Allen Befragten gemeinsam ist eine gewisse Irritation, die die christlichen Symbole während ihrer Schulzeit auslösten; die Massnahmen, die sie in Bezug auf diese Probleme heute ergreifen würden, sind jedoch unterschiedlich.

Résumé

La présence de croix et de crucifix dans des bâtiments publics occupe les gens et les tribunaux depuis longtemps. Un certain nombre de publications existe sur la thématique des symboles religieux dans les espaces étatiques, mais ces publications adoptent généralement une perspective juridique. Cet article se propose d'étudier comment de jeunes adultes musulman-e-s ont perçu les croix et crucifix présents dans les classes lorsqu'ils étaient enfants et comment ils et elles évaluent aujourd'hui ce phénomène. L'analyse qualitative montre un vaste éventail de façon d'approcher cette expérience. Les symboles chrétiens ont provoqué chez toutes les personnes interrogées une certaine irritation durant leur scolarité. Cependant, les mesures qu'ils ou elles prendraient aujourd'hui par rapport à ce problème diffèrent.

Summary

Crosses and crucifixes in public buildings have been an issue for people and courts for a long time. There exist numerous publications dealing with religious symbols in state institutions; they are, however, written from a juridical perspective. The following contribution addresses a question seldom asked: how have young Muslim adults perceived cross and crucifix in the schoolroom during their childhood and how do they assess this phenomenon today. The qualitative analysis shows great variety in dealing with these experiences. All interviewees report having felt annoyance with the Christian symbols while in school. However, they disagree on the ways to deal with such a situation.

¹ Dieser Beitrag entstand auf der Grundlage einer Seminararbeit bei Katharina Frank im Fach Religionswissenschaft an der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2013.

1 Einleitung

Gestützt auf Beobachtungen stellt der deutsche Islamwissenschaftler Wolf Dieter Ahmed Aries fest, dass die in den letzten Jahrzehnten europaweit entbrannte Debatte um das Kreuz bzw. Kruzifix¹ an öffentlichen Schulen in muslimischen Kreisen Deutschlands kaum auf Interesse gestossen ist, sondern als grundsätzlich innerchristliche Angelegenheit wahrgenommen wurde (Aries, 1998, S. 191). Dieses Desinteresse gegenüber einer von der Mehrheitsgesellschaft heftig diskutierten Angelegenheit begründet Aries damit, dass der gesamte Diskurs lediglich in einem von „Staat vs. Kirche“ geprägten Kontext von Bedeutung sein könne und somit den meisten Muslim/-innen a priori fremd sei (Aries, 1998, S. 193-194). Zudem würden Muslim/-innen der Kreuz/Kruzifix-Debatte im Vergleich zu anderen Themen nur wenig Bedeutung zuschreiben:

So dünkt es der Minderheit merkwürdig, wie die Mehrheitsgesellschaft zwar sensibel auf das Kruzifix-Urteil reagiert, aber die Sorgen der Minderheit hinsichtlich jener strukturellen Diskrimination nicht wahrnimmt. (Aries, 1998, S. 198)

Schliesslich sei ein Kreuz oder ein Kruzifix an den Schulzimmerwänden nur ein weiteres auf der christlichen Tradition beruhendes Zeichen, das neben Glockengeläut, den Heiligenfiguren und den christlichen Feiertagen bestehen würde und für welches viele Muslim/-innen nichts weiter als ein unbefangenes Schulterzucken übrig hätten (Aries, 1995, S. 9). Aries Ausführungen erscheinen bemerkenswert, zumal in Gerichtsurteilen, die sich gegen die Anbringung von Kreuzen bzw. Kruzifixen an öffentlichen Schulen aussprechen, die Wahrung der negativen Religionsfreiheit stets eine zentrale Rolle spielt. So wurde zum Beispiel im Entscheid des Schweizerischen Bundesgerichts vom 26. September 1990 bezüglich des Tessiner Kruzifix-Falls die zwingende Rücksichtnahme auf Andersgläubige, die sich durch die Gegenwart eines christlichen Symbols gestört fühlen könnten, als wesentliches Argument gegen die Anbringung des Kruzifixes in Schulräumen angeführt:

Non è neppure escluso che alcune persone si sentano lese nelle loro convinzioni religiose dalla presenza costante nella scuola di un simbolo di una religione alla quale non appartengono. (BGE 116 Ia 252 7b: 262)²

Ähnlich wurde im Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichtes vom 16. Mai 1995 im Fall Bayern argumentiert. Auch hier wurde es als rechtswidrig erachtet, wenn ein Individuum im schulischen Rahmen dem Einfluss eines fremden Glaubenssystems und dessen Symbolen ständig ausgesetzt ist.³

In beiden Fällen wurde das Verbot des Kreuzes/Kruzifixes in öffentlichen Schulen auf das jeweilige Verfassungsrecht bzw. Grundgesetz des Landes und die darin verankerte Glaubens- und Gewissensfreiheit zurückgeführt, welche im Sinne einer Neutralitätspflicht für staatliche Schulen ausgelegt wurde. Im Tessiner Fall wird dies unter anderem anhand folgender Passage ersichtlich:

Lo Stato garante della neutralità confessionale della scuola sancita dall'art. 27 cpv. 3 Cost., non può tuttavia prevalersi della facoltà di manifestare in ogni circostanza, nell'ambito dell'insegnamento, il proprio attaccamento ad una confessione.“ (BGE 116 Ia 252 7b: 262)⁴

Mit anderen Worten wurde zur Wahrung der staatlichen Neutralität in beiden Fällen für das Entfernen der Kreuze und Kruzifixe an öffentlichen Schulen entschieden. Die gefällten Urteile blieben in der juristischen Literatur jedoch nicht unumstritten. So wurde den jeweiligen Gerichten unter anderem vorgeworfen, Partei für die Klägerschaft, die in beiden Fällen eine säkulare Gesinnung vertrat, ergriffen zu haben. Denn wo die streitenden Parteien zwei unterschiedliche religiöse Traditionen vertreten, entspricht es der wahrscheinlich neutralsten Lösung des Konflikts, entweder beiden Parteien in gleichem Masse religiöse Sichtbarkeit zu gewähren oder eben keine religiösen Symbole zuzulassen. Wenn die streitenden Parteien hingegen aus christlich-religiösen Kreuz-Befürwortern und säkularen Kreuz-Gegnerinnen aus einem christlichen Umfeld bestehen, so stellt der richterliche Entscheid, Kreuze zu entfer-

1 Anders als beim einfachen Kreuz stellt das Kruzifix auch den gekreuzigten Körper Jesu dar.

2 Deutsche Übersetzung: „Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass sich einige Personen in ihrer religiösen Überzeugung verletzt fühlen, wenn in der Schule dauernd ein Symbol einer Religion gegenwärtig ist, der sie nicht angehören.“ (nach Peter Karlen, *Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Verwaltungsrecht (ZBI)* 1991, Bd. 92 (2), 70-79, S. 78)

3 „Art. 4 Abs. 1 GG überlässt es dem Einzelnen zu entscheiden, welche religiösen Symbole er anerkennt und verehrt und welche er ablehnt. Zwar hat er in einer Gesellschaft, die unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen Raum gibt, kein Recht darauf, von fremden [...] religiösen Symbolen verschont zu bleiben. Davon zu unterscheiden ist aber eine vom Staat geschaffene Lage, in der der Einzelne ohne Ausweichmöglichkeiten dem Einfluss eines bestimmten Glaubens [...] und den Symbolen, in denen er sich darstellt, ausgesetzt ist.“ (BVerfGE 93, 1 [15])

4 Deutsche Übersetzung: „Der Staat als Garant der von Art. 27 Abs. 3 BV bestätigten konfessionellen Neutralität der Schule kann sich jedoch nicht die Befugnis herausnehmen, die eigene Verbundenheit mit einer Konfession in jedem Fall deutlich zu zeigen.“ (nach Peter Karlen, *Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Verwaltungsrecht (ZBI)* 1991, Bd. 92 (2), 70-79, S. 79)

nen, nach Ansicht mancher Autor/-innen keinen neutralen Lösungsweg mehr dar (vgl. u.a. Cavelti, 1998, S. 53-56; Gut, 1997, S. 71-72; Weilert, 2012, S. 102). Aus dieser Argumentation heraus stimmt der juristische Grundkonsens heute darin überein, dass bei richterlichen Urteilen, die den Schutz von konkreten Menschenrechten betreffen, nie von einem *leading case* gesprochen werden kann (Pahud de Mortanges, 2012, S. 91). Diese seien vielmehr stets Einzelfallentscheidungen, bei denen die Frage nach der „wahren“ Neutralität in der jeweiligen Situation eine wesentliche Rolle spiele. Diese Ansicht widerspiegelt ferner auch das letzte Kruzifix-Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, welches im März 2011 den einzelnen Staaten einen breiten Beurteilungsspielraum zur Ausgestaltung der religiösen Neutralität eingeräumt hat. René Pahud de Mortanges brachte das Urteil mit folgenden Worten auf den Punkt:

Es kommt stets auf den Einzelfall – die religiösen Verhältnisse und Sensibilitäten vor Ort – an. Wo niemand an Kruzifixen Anstoss nimmt, sind sie nicht zu entfernen. Wo sich Menschen durch ihre Präsenz in ihren eigenen religiösen Auffassungen verletzt fühlen, ist eine für alle Seiten akzeptable Lösung zu suchen. (Pahud de Mortanges, 2012, S. 89)

Diese Überlegungen werfen die Frage auf, wie Muslim/-innen zur aufgeworfenen Debatte über die Anwesenheit von Kreuz und Kruzifix in öffentlichen Schulräumen stehen. In Übereinstimmung mit der oben dargelegten juristischen Forderung, das Augenmerk auf Einzelfälle zu richten, werde ich mich im Rahmen des vorliegenden Beitrags betroffenen Individuen widmen.

2 Problemlage, Fragestellung und Untersuchungsvorgehen

Im Herbst 2010 machte ein Kreuz in der öffentlichen Schule der Oberwalliser Gemeinde Stalden Schlagzeilen. Vergleichbar mit dem Tessiner Fall des Jahres 1990 drehte sich auch hier der mediale Wirbel um eine Lehrperson, die damals bereits der religionskritischen Freidenker-Vereinigung angehörte und das Kreuz in ihrem Schulzimmer abgehängt hatte. Anders als beim Tessiner Fall musste der Lehrer aus Stalden, Valentin Abgottspon, der an der Orientierungsschule der Gemeinde unterrichtete, jedoch mit unerfreulichen Konsequenzen rechnen. So wurde Abgottspon anfangs Oktober vom Gemeindepräsidenten fristlos gekündigt mit der Begründung, das Vertrauensverhältnis sei gestört (Bregy, 2010, S. 2). Als verantwortlich für den angeblichen Vertrauensverlust wurden verschiedene Vorkommnisse und Initiativen seitens der Lehrperson geltend gemacht (Glenz, 2010, S. 3), welche mit der Forderung Abgottspons nach einer konsequent religionsfreien Schule in Verbindung standen⁵. Der Oberwalliser Kreuz-Fall und die damit einhergehende Kündigung lösten eine Welle der Empörung in den Medien aus und das Thema „Schulkreuz“ wurde von verschiedenen Zeitungen, Zeitschriften und TV-Sendungen aufgegriffen. Während die Schweizer Mehrheitsgesellschaft auf den Oberwalliser Kreuz-Fall energisch reagierte, fand der Vorfall in muslimischen Kreisen, analog zu Aries' Beobachtungen für Deutschland, so gut wie kein Echo. Von den 16 islamischen Vereinigungen und kantonalen Verbänden⁶ der Schweiz, deren Websites ich angeschaut habe, äusserte sich nur ein Verein zur geführten Debatte; der „Islamische Zentralrat Schweiz“ (IZRS), dem unter anderem viele Deutsch sprechende Konvertit/-innen angehören. So sprach sich die vergleichsweise konservative islamische Gemeinschaft IZRS mit Sitz in Biel via Pressemitteilung für mehr Toleranz im Umgang mit Kreuz und Kruzifix aus. Muslime würden sich an den katholischen Symbolen jedenfalls nicht stören, hiess es in der Mitteilung. Begründet wurde diese Haltung damit, dass die Präsenz des Kreuzes kein Problem biete, solange die Lehrperson keinen Druck auf die Schülerinnen und Schüler ausübe, das Christentum zu praktizieren. Der Oberwalliser Fall wurde vom IZRS auch als Chance genutzt, um seine Forderung nach mehr religiöser Toleranz in einer religionspluralen Gesellschaft zu bekräftigen:

Der Islamische Zentralrat respektiert die katholische Tradition, ihren Glauben an die Kreuzigung Jesu im öffentlichen Raum mit Kruzifixen kundzutun und appelliert an die Freidenker, diesen Streit als Anlass für Reflexion auch ihrerseits über das bewährte Prinzip interreligiöser Toleranz zu nehmen. (IZRS, 2010, Pressemitteilung)

⁵ Die fristlose Entlassung Abgottspons wurde am 15.11.2012 durch das Walliser Kantonsgericht als nicht gerechtfertigt beurteilt.

⁶ Die Webseiten der folgenden islamischen Gemeinschaften und Dachverbände der Schweiz wurden auf Äusserungen zum Thema „Schulkreuz/-kruzifix“ durchsucht (Stand 01.07.2014): Association Culturelle des Femmes Musulmanes de Suisse (ACFMS), Association des Musulmans de Fribourg (UAMF), Basler Muslim Kommission (BMK), Comunita Islamica nel Canton Ticino, Dachverband Islamischer Gemeinden der Ostschweiz und des Fürstentums Liechtenstein (DIGO), Fédération Islamischer Dachorganisationen Schweiz (FIDS), Gesellschaft Schweiz-Islamische Welt (GSIW), Islamische Gemeinde Luzern (IGL), Islamische Gemeinschaft der Bosniaken (IGB), Islamischer Zentralrat Schweiz (IZRS), Ligue des Musulmans de Suisse (LMS), Schweizerische Islamische Glaubensgemeinschaft (SIG), Türkische Islamische Stiftung (TISS), Union Vaudoise des Associations Musulmanes (UVAM), Verband Aargauer Muslime (VAM), Vereinigung der Islamischen Organisationen in Zürich (VIOZ).

Während Aries von einem muslimischen Desinteresse gegenüber den christlichen Symbolen ausgeht, greift der Islamische Zentralrat Schweiz demnach auf den kategorischen Imperativ zurück, wenn es um religiöse Zeichen in den Schulräumen geht.

Doch wie sieht das die muslimische Schülerschaft selbst? Bislang ist mir keine empirische Studie bekannt, die sich mit der muslimischen Minderheit an Schweizer Schulen in Bezug auf die angeführte Thematik auseinandergesetzt hätte. Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung mit Fokus auf Oberwalliser Grundschulen möchte ich dieser Forschungslücke ein Stück weit entgegenreten. Meine Fragestellung lautet daher: *Wie nehmen ehemalige muslimische Schülerinnen und Schüler das Kreuz/Kruzifix in öffentlichen Schulen wahr?*

Die Interviews, die ich mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern führte, erfolgten in drei Frageblöcken, wobei ich diese möglichst offen gestaltete (s. hierzu Flick, 2011, S. 194). Im Fokus standen die persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einstellungen der Interviewten. Befragt wurden vier ehemalige muslimische Schülerinnen (Zafina, Jetmire, Nafije und Sabile) und drei ehemalige muslimische Schüler (Leon, Kujtim und Tarek).⁷ Sie haben alle zumindest einen Teil ihrer elementaren Ausbildung im Oberwallis genossen. Es wurde darauf geachtet, dass die befragten Personen unterschiedliche Schulen besuchten, um die Fälle nicht auf eine einzige Gemeinde zu beschränken.⁸ Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die Befragten alle zwischen ihrem 21. und 26. Lebensjahr. Diese Eingrenzung auf eine bestimmte Altersgruppe hatte sowohl praktische wie auch methodische Gründe. Zum einen erwies sich diese Altersgruppe für mich als besonders gut zugänglich, da ich mich selbst in derselben befand. Zum anderen handelte es sich um eine Altersgruppe, die zwar schon eine gewisse Distanz zur Schulzeit hatte, sodass sie retrospektiv darüber reflektieren konnte, gleichzeitig aber nicht zu weit weg davon war, sodass sich die Interviewten in der Regel noch gut an die eigenen Erfahrungen erinnern konnten. Die Kontaktaufnahme erfolgte auf unterschiedliche Weise. Die Anfragen zum Interviewgespräch wurden telefonisch, via Social Media oder E-Mail vorgenommen. Die Einzelgespräche konnten mit dem Einverständnis der interviewten Person auf Tonband aufgenommen und danach transkribiert werden. Die Schweizer Mundart – in diesem Fall das Walliserdeutsch – wurde beibehalten, da bei einer Übersetzung ins Hochdeutsche entscheidende Sprachfeinheiten, die für ein gelingendes Verständnis von Vorteil sind, verloren gegangen wären.⁹ Mittels vergleichender Analyse konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Kategorien und Antwortmuster sowie weitere Auffälligkeiten erschlossen werden, welche schliesslich zur Herausbildung von Thesen verwendet wurden.

3 Resultate

Die Resultate meiner Interviewanalysen werden entlang von sieben Thesen dargelegt. Die ersten vier Thesen betreffen die Wahrnehmung des Kreuzes oder Kruzifixes seitens der ehemaligen muslimischen Schülerinnen und Schüler. Die darauf folgenden zwei Thesen befassen sich mit der Oberwalliser Kreuz-Debatte und verdeutlichen die persönlichen Einstellungen der Befragten. Die letzte These verdeutlicht die Meinung der Befragten zum Spannungsverhältnis von „Schulkreuz/-kruzifix“ und Religionsfreiheit.

These 1

Kreuz und Kruzifix nehmen in der Wahrnehmung der Befragten eine herausragende Stellung ein und zwar besonders dann, wenn die Erstbegegnung mit Kreuz und Kruzifix erst in fortgeschrittenem Alter stattgefunden hat.

Auf die Frage, ob in den von ihnen besuchten Schulzimmern der Grundschule ein Kreuz oder Kruzifix gehangen hätte, haben mit Ausnahme einer Person alle Befragten mit Ja geantwortet. Obwohl die Erinnerung bei einigen etwas vage ausfiel und sie zum Beispiel nicht mehr mit Sicherheit sagen konnten, ob es sich um ein Kreuz oder Kruzifix gehandelt hatte, konnten sich sechs von sieben Befragten im Laufe des Interviews an die Anwesenheit eines der beiden Symbole (oder beider) erinnern. Leon stellte hier die Ausnahme dar. Als Einziger erklärte er, sich nicht mehr daran erinnern zu können. Diese Tatsache kann mit der frühen Sozialisierung Leons in einem christlichen Umfeld in Verbindung gebracht werden. So war Leon bemerkenswerterweise schon seit seinem dritten Lebensmonat in der Schweiz wohnhaft, während die anderen Befragten erst im Kindesalter mit ihren jeweiligen Familien in die Schweiz gezogen sind (mehrheitlich zwischen dem siebten und zehnten Lebensjahr). Auf meine Frage, ob er das Kreuz/Kruzifix schon im Vorschulalter kannte, antwortete Leon zustimmend und erzählte von einer Kirche in der Nähe des

⁷ Alle Namen wurden zur Wahrung der Anonymität geändert.

⁸ Das geografische Spektrum der besuchten Volksschulen reicht von Grächen (Bezirk Visp) bis Münster-Geschinen (Bezirk Goms).

⁹ Standarddeutsche Übersetzungen finden sich in diesem Aufsatz an den entsprechenden Stellen in den Fussnoten.

Kindergartens, von welcher er rückblickend annimmt, die christlichen Symbole schon gekannt zu haben. Demnach kann von einer frühen Begegnung Leons mit christlichen Symbolen ausgegangen werden, was zur Begründung für seine fehlende Erinnerung betreffend des „Schulkreuzes/-kruzifixes“ im Primarschulalter herangezogen werden kann. Das Kreuz/Kruzifix gehörte für ihn seit frühester Kindheit zur Oberwalliser Öffentlichkeit. In Übereinstimmung mit den unten erläuterten Eindrücken und Gefühlen angesichts des Kreuzes/Kruzifixes (siehe hierzu These 2) kann also davon ausgegangen werden, dass für die Befragten, die nicht seit frühester Kindheit im Oberwallis leben, das Kreuz/Kruzifix im Schulsetting eine prägnantere Stellung in der Wahrnehmung und Erinnerung einnimmt, als bei anderen Schülerinnen und Schülern, denen die christliche Symbolik seit frühester Kindheit vertraut ist. Diese Annahme wird durch die Beobachtung einer ehemaligen muslimischen Schülerin, die sich an die Anwesenheit beider Symbole – Kreuz und Kruzifix – im Schulzimmer erinnern konnte, gestützt. Auf die Frage, ob die anderen, christlich sozialisierten Kinder auf die Symbole anders reagiert hätten, gab sie folgende Antwort:

Ich ha z Gfühl ka, ja (bestätigend). Wil t andri sind veli an Settigs gigwennt gsi, es isch veli eu eppis Normals gsi. Also ich ha's so wahrgnu, dass es fer t andri sehr normal gsi isch (...) und di hend's veli eu mehrmals gseh, und da ich es eu nur fascht im Schüelzimmer gseh ha, isch das so (...) speziell gsi, so (...) üffallend. (Interview Nafije)¹⁰

These 2

Kreuz und Kruzifix in Räumen der öffentlichen Schule rufen bei den ehemaligen muslimischen Schülerinnen und Schülern negative Gefühle hervor – insbesondere das Gefühl, anders zu sein bzw. nicht dazuzugehören.

Die Erinnerung an das Kreuz/Kruzifix in schulischen Räumen vorausgesetzt, ist zunächst auffallend, dass fünf von sechs Befragten ihre Gefühle in Bezug auf das christliche Symbol mithilfe des Wortes „Angst“ erläuterten. Nur Zafina erklärte, sie hätte keine Angst gehabt; interessanterweise nimmt aber auch sie auf dieses Empfinden Bezug. Das Gefühl, etwas Fremdem zu begegnen, nannten hingegen alle. So hat der Anblick des Kreuzes/Kruzifixes bei diesen Schülerinnen und Schülern das Gefühl verursacht, anders als die anderen zu sein oder nicht dazuzugehören, wie dies den folgenden drei Zitaten zu entnehmen ist:

[W]enn das [gemeint: das Kreuz, AN] da isch, sind halt di Gedanke wieder da, (...) dass me da halt andersch isch als t andre. (Interview Sabile)¹¹

[W]il bim Chriz da deichsch eifach da sind nit Moslems, und ich bi jez Moslem, das sind nit Muslime (...) Ich mein, dü bisch in ma fremde Land/ in ma christliche Land, de müesch mit dem läbe. (Interview Kujtim)¹²

Es isch eu so gsi, dass ich mich am Afang fehl am Platz gfunde ha, wil ich ja eu fa ra ganz andri Kultur hie här bi cho. Und hie in jedem Zimmer äbe es Chriz isch dri gsi, und de ha ich mich irgendwie fascht wie inra Chircha gfüht (lachend). Oder wie/ irgendwie: ‚Ich darf ja da fascht nit (...) unner dem Chriz si‘. Also unner dem/ also es isch so gsi, wie, das Chriz WACHT über alli in der Schüel, und das het ja über mich ja nit (...) selle. [...] Und de isch scho so en Diskussion in mier dri gsi, isch das falsch oder richtig, dass ich jez da bi. Aber mit der Zit hesch ja de glehrt mit dem z läbe und ich ha gwisst, es isch nit fer mich da, es isch fer andri da. (Interview Nafije)¹³

Weitere Wahrnehmungen und Reaktionen, die von den interviewten Personen erwähnt wurden, sind ein Gefühl von Traurigkeit sowie das Aufwerfen von Fragen, wie am folgenden Zitat beispielhaft ersichtlich ist:

Das het mich eu/ irgendwie eu trürig gmacht und ich ha mich immer so gfrägt, warum mu so eppis immer müess alüege/ irgendiwe/ isch das en Gedenk/ also ich ha wirkli kei Ahnig fa dem ka (...). Müessme das irgendwie immer vor schich ha, damit me dra deicht, dass t Mänsche so (...) grausam sind gsi oder eu/ ich weiss ja nit (...). (Interview Nafije)¹⁴

¹⁰ Standarddeutsch: Ich hatte das Gefühl gehabt, ja (bestätigend). Weil die anderen sind vielleicht an solches gewöhnt, es ist vielleicht auch etwas Normales gewesen. Also ich hab's so wahrgenommen, dass es für die anderen sehr normal gewesen ist. (...) und die haben es vielleicht auch mehrmals gesehen, und da ich es fast nur im Schulzimmer gesehen habe, war es so speziell..., so auffallend.

¹¹ Standarddeutsch: Wenn das [gemeint: das Kreuz, AN] da ist, sind halt die Gedanken wieder da, (...) dass man halt anders ist als die anderen.

¹² Standarddeutsch: Weil beim Kreuz, da denkst Du einfach, das sind keine Moslems und ich bin jetzt Moslem, das sind keine Muslime (...) Ich meine, da bist Du in einem fremden Land/ in einem christlichen Land, da musst Du damit leben.

¹³ Standarddeutsch: Es ist auch so gewesen, dass ich mich am Anfang fehl am Platz gefunden habe, weil ich ja auch von einer ganz anderen Kultur hierher gekommen bin. Und hier in jedem Zimmer eben ein Kreuz gewesen ist, und da habe ich mich irgendwie fast wie in einer Kirche gefühlt (lachend) oder wie irgendwie „Ich darf ja fast nicht unter dem Kreuz sein“. Also unter dem/ also es war so, wie, das Kreuz WACHT über allen in der Schule, und das sollte es ja über mich nicht [...]. Und dann war so eine Diskussion in mir drin, ist das falsch oder richtig, dass ich jetzt da bin. Aber mit der Zeit hast Du dann ja gelernt, damit zu leben, und ich habe gewusst, es ist nicht für mich da, es ist für die anderen da.

¹⁴ Standarddeutsch: Das hat mich auch irgendwie auch traurig gemacht und ich habe mich immer so gefragt, warum man so etwas immer anschauen muss/ irgendiwe/ ist das ein Gedanke/ also ich hatte wirklich keine Ahnung davon gehabt (...). Muss man das immer vor sich haben, damit man daran denkt, dass die Menschen so (...) grausam gewesen sind/ oder auch/ ich weiss ja nicht.

Unaufgefordert fügten meine Gesprächspartner/-innen manchmal die Begründung für die geschilderten Gefühle hinzu: das Unwissen über die Bedeutung des Kreuzes/Kruzifixes, das relativ junge Alter bei der Begegnung mit den Symbolen im Schulzimmer sowie die Erscheinung insbesondere des Kruzifixes, das als „unschön“, „grausam“ oder „schlimm“ geschildert wurde. Darüber hinaus wurde in einigen Fällen auch der eigene religiös-kulturelle Hintergrund erwähnt. So erklärte Jetmire, dass sie die negative Gefühlsstimmung beim Anblick eines Kreuzes bereits von ihrem Heimatland her kannte:

[U]nd es isch eu fa ischer Kultur und Religion (...) isch me (...) wie solli sage (...) het's gschichtlich eu en Hintergrund. Gäll Mazedonie/ wier Albaner si ja vorher eu christlich gsi – gschichtlich gseh – und ähm (...) mu het scho so Geschichte kehrt, dass Chrize üfgitäucht sind in Mazedonie ine Hiischer und de hetme das wie uuh (Aufschrei-Geräusch) ganz schlimm gfunde. Und ich ha das scho als Chind so biz mitvercho und darum het's eu biz mit Angst/so uuh (Aufschrei-Geräusch) und ich ha nit amal gwisst, was das fer es Symbol isch, aber es het wie eu biz Angst gmacht und es isch biz fremd gsi. (Interview Jetmire)¹⁵

Es lässt sich demnach folgern, dass bei allen Befragten, die sich an ein „Schulkreuz/-kruzifix“ erinnerten, dieses vornehmlich negative Empfindungen ausgelöst hat. Die Gründe dafür sind vielfältig und individuell. Allen gemeinsam war jedoch das Gefühl, etwas Fremdem ausgesetzt zu sein, sowie die Selbstwahrnehmung, anders zu sein als die anderen, oder gar nicht dazuzugehören.

These 3

Im Vergleich zu christlichen Aktivitäten in der Schule (z.B. Gebet, Kirchenbesuch usw.) spielen Kreuz und Kruzifix in der Wahrnehmung der ehemaligen muslimischen Schülerinnen und Schüler eine tendenziell weniger, manchmal gleich gewichtete, aber nie wichtigere Rolle.

Im Laufe der jeweiligen Interviewgespräche erwähnten einige meiner Gesprächspartner/-innen nebst dem Kreuz bzw. Kruzifix weitere christliche Symbole oder Tätigkeiten, denen sie im Rahmen der Schule begegnet sind. Am häufigsten wurde das Gebet erwähnt (meistens „das Vaterunser“), gefolgt vom Kirchenbesuch. Darüber hinaus wurden vereinzelt die christlichen Lieder, christlich geprägter Lernstoff, sowie Kreuzesanhänger genannt, die von anderen Schülerinnen und Schüler um den Hals getragen wurden. Die Gefühle, die dabei mitschwangen, weichen nicht sehr stark vom oben Dargestellten ab: Während einige Befragte über Ängste berichteten – dies insbesondere in Verbindung mit dem Kirchenbesuch – meinten andere, sich kaum an den erwähnten Tätigkeiten gestört bzw. sich ihnen gut entzogen zu haben. Die folgenden zwei Zitate veranschaulichen beide Positionen:

Mol, ich/ also ans Schüelzimmer chani mich nit eso güet erinnre, aber wennwer int Chircha sii gange mit der Schüel, isch das biz es ängstlichs Erläbnis gsi fer mich. Z Chriz [gemeint: Kruzifix, AN] vor allem. (Interview Jetmire)¹⁶

Es isch eigentli ganz güet gluffe, mu het jede Morge z Vaterunser gmacht, ich bi eifach üs Respäkt mit üfgstande. Schi hend das gmacht, und ich ha keis Problem mit dem kä. Schi hend ihri Religion ka, schi hend das üsgiebt und ähm (...) das isch okay gsi. Ich ha nix dergäge, wenn epper schini Religion üsiebt. (Interview Tarek)¹⁷

Nafije jedoch erinnerte sich daran, beim Gebet sowie beim Singen gezwungen worden zu sein, sich den anderen anzuschliessen:

[A]lso wier hei in ischer Schüel am Morge und am Mittag immer müesse üfstah und z Vaterunser müesse bätte. Und ja, ich ha eu immer müesse üfstah und müesse mitbätte, obwohl ich ja mit dem gar nix z tüe ha (...) Aber mit der Zit, wenn ich nachher verstande ha, uber was ich singe, ähm, bin ich zerscht trürig gsi, wil ich ja gezwunge

15 Standarddeutsch: Und es ist auch von unserer Kultur und Religion (...) ist man (...) wie soll ich sagen (...) hat es geschichtlich auch einen Hintergrund. Gell Mazedonien/ wir Albaner sind ja vorher auch christlich gewesen – geschichtlich gesehen – und ähm (...) man hat schon solche Geschichten gehört, dass Kreuze aufgetaucht sind in Mazedonien in den Häusern und dann hat man das wie uuh (Aufschrei-Geräusch) ganz schlimm gefunden. Und ich habe das schon als Kind so ein wenig mitbekommen und daher hat es auch ein bisschen mit Angst/ so uuh (Aufschrei-Geräusch) und ich habe nicht mal gewusst, was das für ein Symbol ist, aber es hat auch wie ein bisschen Angst gemacht und es ist ein wenig fremd gewesen.

16 Standarddeutsch: Doch ich/ also ans Schulzimmer kann ich mich nicht so gut erinnern, aber wenn wir in die Kirche gegangen sind mit der Schule, ist das ein wenig ein ängstliches Erlebnis gewesen für mich. Das Kreuz [gemeint: Kruzifix, AN] vor allem.

17 Standarddeutsch: Es ist eigentlich ganz gut gelaufen, man hat jeden Morgen das Vaterunser gemacht, ich bin einfach aus Respekt mit aufgestanden. Sie haben das gemacht und ich habe kein Problem damit gehabt. Sie haben ihre Religion gehabt, sie haben das ausgeübt und ähm (...) das war okay. Ich habe nichts dagegen, wenn jemand seine Religion ausübt.

worde bi, di christliche Sache z singe. (Interview Nafije)¹⁸

Schliesslich erwähnte Nafije, sich gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern benachteiligt gefühlt zu haben, als im Französisch-Unterricht „das Vaterunser“ auf Französisch, das jeweils von der gesamten Schulklasse zu Beginn jeder Stunde gesprochen wurde, bei jedem Einzelnen geprüft wurde und sie als einzige stattdessen ein französisches Gedicht erlernen musste:

Und denn bin ich so z sage fascht benachteiligt gsi, wenn me das so tüpflerisch will beurteile. Das het mich irgendwie trürig gmacht, wil ich da halt meh Arbeit ha ka. (Interview Nafije)¹⁹

Aus den Berichten und aufgrund der Erzählweise lässt sich feststellen, dass andere christliche Symbole bzw. Praktiken im Vergleich zum Kreuz/Kruzifix bei den befragten Personen eine grössere Stellung in der Wahrnehmung einnehmen. Auch bei Zafina, die sich von den christlichen Elementen in der Schule generell eher ungestört fühlte, lässt sich diese andere Gewichtung erkennen. So erzählte sie, dass sie ihrer Mutter nach dem ersten Schultag über das Gebet im Klassenzimmer berichtet hätte. Meine Frage, ob sie ihrer Mutter nicht auch vom Kruzifix erzählt hätte, verneinte sie. Die Vermutung ist naheliegend, dass aktive (Sprech-)Handlungen bei Zafina einprägendere Gefühle auslösten als die blossе Wahrnehmung eines christlichen Symbols. Im Gebet wurde sie aktiv und hat das Kreuzzeichen nachgeahmt, während sie das aufgehängte Kruzifix „nur“ passiv wahrnahm. Dasselbe gilt auch für Jetmire, die sich an das Kreuz zunächst nur vage erinnern konnte, den Kirchenbesuch jedoch stark in Erinnerung behielt. Interessant ist die Tatsache, dass sie sich auch an den kreuzförmigen Schmuck ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen erinnern konnte:

Was mier üfgfalle isch, sind eifach t Chättine, wa Persone mit ma Chriz hend ka. [...] Das isch mier sehr, sehr üfgfalle. (Interview Jetmire)²⁰

Der Halsschmuck der Mitschülerinnen und Mitschüler scheint auf Jetmire stärker gewirkt zu haben als das Kreuz oder Kruzifix an der Schulzimmerwand, weil die Halsketten eine konkrete (und bewusster gelebte) christliche Präsenz im Schulraum ausdrückten als das Symbol an der Wand. Für Kujtim und Tarek hingegen stehen die genannten christlichen Praktiken auf derselben Ebene wie das Kreuz/Kruzifix. Diese Differenz in der Wahrnehmung der befragten Personen könnte auf die unterschiedliche religiöse Erziehung zurückgeführt werden. Denn während Kujtim und Tarek eine umfassende muslimische Erziehung sowohl von den Eltern als auch durch den Islam-Unterricht erhielten, beschränkte sich die religiöse Sozialisation der erwähnten Frauen allein auf die elterliche Vermittlung, dem Islam anzugehören. Es ist daher vorstellbar, dass die beiden ehemaligen Schüler Kujtim und Tarek die wahrgenommenen Elemente aus der Schule als dem Christentum gleichwertig zuschrieben, während Zafina, Nafije und Jetmire von jedem einzelnen Element aufs Neue herausgefordert wurden und diese eigenständig einordnen mussten.

These 4

Dem Kruzifix wird von den Befragten tendenziell eine störendere, manchmal gleiche, aber nie geringere Wirkung auf die eigenen Gefühle zugeschrieben als dem Kreuz.

Während zwei Befragte sagten, auf Kreuz und auf Kruzifix gleich reagiert zu haben – Sabile empfand beide als gleich beängstigend, Zafina fühlte sich von beiden eher ungestört – machten die anderen Befragten eine klare Unterscheidung in der Wahrnehmung zwischen Kreuz und Kruzifix. So empfanden Nafije, Jetmire, Kujtim, Tarek und Leon das Kruzifix als das beängstigendere Symbol oder schrieben ihm die grössere störende Wirkung zu. Die angegebenen Gründe hierfür fielen unterschiedlich aus. Während ein Teil der Befragten die geschilderten Gefühle vornehmlich auf die herbe Ausstrahlung des abgebildeten Körpers auf dem Kruzifix zurückführten, nannten andere als Begründung den Widerspruch zur islamisch-theologischen Lehre. Die folgenden beiden Zitate verdeutlichen jeweils eines der beiden Erklärungsmuster.

Und da hesch an dem so ane Händ eu so Blüet gseh (...) ja so (...) also so dargestellt, und eu so Nagel/ also so irgendwie/ so z Loch da in der Hand. Das sind so Details gsi, wa mier eu sehr üfgfalle sind/ ane Fie/ also ich ha

18 Standarddeutsch: [A]lso wir haben in unserer Schule am Morgen und am Mittag immer aufstehen müssen und das Vaterunser beten müssen. Und ja, ich musste auch immer aufstehen und musste mitbeten, obwohl ich ja mit dem gar nichts zu tun habe (...). Aber mit der Zeit, als ich nachher verstanden habe, was ich singe, ähm, war ich zuerst traurig, weil ich ja gezwungen wurde, diese christlichen Sachen zu singen.

19 Standarddeutsch: Und dann bin ich sozusagen benachteiligt gewesen, wenn man das so „tüpflerisch“ beurteilen will. Das hat mich irgendwie traurig gemacht, weil ich da mehr Arbeit gehabt habe.

20 Standarddeutsch: Was mir aufgefallen ist, sind einfach die Halsketten mit Kreuz, die Personen gehabt haben. Das ist mir sehr, sehr aufgefallen.

wirkli, wenn ich das aglüegt ha, eso/ wenn ich träumt ha während dem Unnerricht (lächelnd), wenn ich t Äuge so druf ka ha sind mier immer di Lecher ane Händ und Fiess (...) immer so üfgfalle. Und di Wunde ja (...) und eifach eu z Gsicht vor allem. (Interview Nafije)²¹

Fer isch (...) also wenni jez würdi wähle zwische Chriz und Chruzifix, de würdi es Chriz wähle. Also wenn jez MÜESSTI eis wähle, de würdi z Chriz wähle, wil z andra ja en Prophet verkörpret, wa wier eigentli gar nit chenne verkörpere, wil wier ja gar nit wisse, wie er üsgseh het. Ähm, drum würdi's mich veli meh steere, es Chruzifix im Zimmer z ha, anstatt nur es Chriz. Wil es Chriz isch jez eifach – fer mich – okay, es Symbol fam Christetum, oder. Und wenni jez es Chruzifix immer müessti gseh, de isch der Gedanke immer fam Tod Jesus, oder/ also und nacher t Üferstähig. Und bi isch isch är ja gar nit gchrizigt worde. Drum isch ähm (...) fer mich ähm (...) es normals Chriz weniger schlimm (...) als es Chruzifix. (Interview Tarek)²²

Wie bei der Erklärung der dritten These lässt sich auch hier eine Entsprechung zwischen der angeführten Begründung und der jeweiligen religiösen Erziehung der befragten Personen feststellen: So nennen die Befragten mit einer geringeren religiösen Schulung in der Kindheit eher das schmerz erfüllte Erscheinungsbild des Kreuzifixes als Grund für dessen störendere Wirkung, während diejenigen Befragten, die sich der theologischen Argumentation bedienen, eine umfangreichere islamische Erziehung sowohl auf familiärer wie auch auf institutioneller Ebene erhielten.

These 5

Hinsichtlich des bevorzugten Verhältnisses von Religion und Schule gibt es keine einstimmige Meinung seitens der Befragten. Während praktizierende Muslime/-innen keine strikte Trennung von Religion und Schule fordern, ziehen die anderen Befragten mehrheitlich eine religionsfreie Schule vor.

Auf den Oberwalliser Kreuz-Fall und das Schule-Religion-Verhältnis angesprochen gaben die Befragten ein breites Spektrum an Einstellungen wieder. Insgesamt konnte ich hierzu vier Positionen herausarbeiten: Während sich die einen für eine grundsätzlich religionsfreie Schule aussprachen, forderten andere mehr Freiräume für Muslime und andere nicht-christliche Religionsangehörige. Eine dritte Position war für die Beibehaltung des Status Quo, während die Vierte sich bezüglich einer „besseren Lösung“ unentschlossen zeigte. Die folgenden Zitate zeigen drei der vier genannten Standpunkte:

Ich sage, in so mas Klassezimmer sellti's eifach fa mier üs KEI religiösi Symboli Gä. (...) Egal was. Das isch fer mich eifach (...) es sellti religionsfrei sii. Ich ha nit Gäre di Vermischig eu fam Staat und Religion (...) das sind zwei paar Schüeh. (Interview Leon)²³

Also, mu het ja/ als Muslime hei wier kei Möglichkeite ka zum Biispiel eppis fer ische Gläube z mache. Es het wirkli immer nur z Christetum betroffe, ob jez äbe wägs dem Chriz, oder schüsch eu Sache, wa – so wie dü gseit hesch – mu gebastlet het. Das het einem scho gfehlt. Also, wenn me zum Biispiel lüegt, wie di Liit üs ischem Land zum Biispiel an (...) an (...) ische Fäschttag, oder eu schusch eifach im Islam (...) dass da eifach, vill gmacht wird. Und das fehlt scho. (Interview Sabile)²⁴

Ich finde das normal so, ich finde das güet so (...), längere Pause). Jede het en Religion, jedes Land het schini Religion, und ähm (...) das isch normal, dass t Schüel in Richtig Religion geit, wo der Staat het/ oder wa t Mehrheit het. (Interview Tarek)²⁵

21 Standarddeutsch: Und da hast Du an dem so an den Händen auch so Blut gesehen (...) ja so (...) also so dargestellt, und auch solche Nägel/ also so irgendwie so das Loch in der Hand. Das waren so Details, die mir auch sehr aufgefallen sind/ an den Fü/ also ich habe wirklich, wenn ich das angeschaut habe, so/ wenn ich geträumt habe während dem Unterricht (lächelnd), wenn ich die Augen so darauf gerichtet habe, sind mir immer diese Löcher an den Händen und Füßen (...) immer so aufgefallen. Und die Wunden ja (...) und einfach auch das Gesicht vor allem.

22 Standarddeutsch: Für uns (...) also wenn ich jetzt wählen würde zwischen Kreuz und Kreuzifix, dann würde ich das Kreuz wählen. Also wenn ich jetzt eines wählen MÜSSTE, dann würde ich das Kreuz wählen, weil das andere ja einen Propheten verkörpert, den wir eigentlich gar nicht verkörpern können, weil wir ja gar nicht wissen, wie er ausgesehen hat. Ähm, darum würde es mich vielleicht mehr stören, ein Kreuzifix im Zimmer zu haben als nur ein Kreuz. Denn ein Kreuz ist jetzt einfach – für mich – okay, ein Symbol vom Christentum, oder. Und wenn ich jetzt immer ein Kreuzifix sehen müsste, dann ist immer der Gedanke vom Tod Jesu, oder/ also und nachher die Auferstehung. Und bei uns ist er gar nicht gekreuzigt worden. Darum ist ähm (...) für mich ähm (...) ein normales Kreuz weniger schlimm (...) als ein Kreuzifix.

23 Standarddeutsch: Ich sage, in so einem Klassenzimmer sollte es von mir aus betrachtet einfach KEINE religiösen Symbole geben (...). Egal was. Das ist für mich einfach (...) es sollte religionsfrei sein. Ich habe nicht gerne eine Vermischung von Staat und Religion (...) das sind zwei Paar Schuhe.

24 Standarddeutsch: Also, man hat ja/ als Muslime haben wir keine Möglichkeit gehabt zum Beispiel etwas für unseren Glauben zu machen. Es hat wirklich immer nur das Christentum betroffen, ob nun wegen dem Kreuz, oder sonst auch Dinge, die man – so wie Du gesagt hast – gebastelt hat. Das hat einem schon gefehlt. Also wenn man zum Beispiel schaut, wie die Leute aus unserem Land zum Beispiel an (...) an (...) unseren Festtagen, oder sonst einfach im Islam (...) dass da einfach viel gemacht wird. Und das fehlt schon.

25 Standarddeutsch: Ich finde das normal so, ich finde das gut so (...), längere Pause). Jeder hat eine Religion, jedes Land hat seine Religion, und ähm (...) das ist normal, dass die Schule in Richtung der Religion geht, die der Staat hat/ oder die Mehrheit hat.

Augenfällig bei der Interviewanalyse war die Entsprechung der geäußerten Standpunkte zur jeweiligen angegebenen Religiosität: So gaben alle Interviewten, die sich als praktizierende Muslim/-innen bezeichneten, an, die Schule solle ihrer Ansicht nach nicht religionsfrei sein (Sabile, Kujtim, Tarek), wobei Sabile und Kujtim zugleich den Wunsch nach mehr Freiräumen für Muslim/-innen äusserten. Demgegenüber sprachen sich andere Befragte zugunsten einer konsequenten Trennung von Religion und Schule aus, darunter Leon (moderat praktizierender Muslim), Nafije (nicht praktizierende Muslimin) und Jetmire (muslimisch sozialisierte junge Frau, versteht sich heute als „Deistin“). Zafina zeigte sich als Einzige unentschlossen. Während die praktizierenden Muslim/-innen also keine Trennung von Schule und Religion fordern, sondern ihrerseits mehr Einbringungsmöglichkeiten für die muslimische Minderheit wünschen, grenzen sich die anderen davon ab. Für sie stellt eine religionsfreie Schule die bessere Lösung dar.

Zafina, die sich heute wie Jetmira als „Deistin“ versteht, lässt sich keiner der beiden Gruppen zuordnen. Bezeichnend in ihrem Fall ist die Tatsache, dass sie als einzige der Nicht-Praktizierenden die christlichen Schulelemente nicht als Störfaktor beurteilt hat.

These 6

Die Befragten würden das Entfernen der Kreuze und Kruzifixe aus den Schulzimmern mehrheitlich favorisieren, wobei diese Ansicht mit den während der Schulzeit evozierten Gefühlen zusammenhängt.

In Zusammenhang mit dem Oberwalliser Kreuz-Fall lässt sich die Frage aufwerfen, ob die muslimischen Befragten das Kreuz oder Kruzifix in den Schulzimmern belassen oder diese abhängen würden. Fünf der sieben Befragten erklärten, dass sie das Abhängen von Kreuz und Kruzifix in den Schulzimmern grundsätzlich begrüssen würden. So gaben Nafije, Sabile, Jetmire, Kujtim und Leon bekannt, ein Klassenzimmer ohne christliche Zeichen einem Klassenzimmer mit Kreuz oder Kruzifix persönlich vorzuziehen. Zwei der Befragten wichen in ihren Aussagen von dieser Meinung ab: Tarek erklärte, sich ohne das Kreuz zwar „fast wie Zuhause“ zu fühlen, er befürwortete dennoch nicht grundsätzlich eine „kreuzfreie“ Schule. In diesem Sinne bemerkte er, dass es normal und gut sei, dass die Mehrheitsgesellschaft ihre Religion auch im öffentlichen Rahmen ausüben könne.

Etwas anders argumentierte Zafina, die für die gesamte Diskussion um das Kreuz/Kruzifix in öffentlichen Schulen nur wenig Verständnis aufbringen konnte:

Fa dem her isch mier das glich, ob das (Kreuz) jez heicht oder nit. (Interview Zafina)²⁶

Während also in Bezug auf das Schule-Religion Verhältnis die Ansichten und Vorstellungen der Interviewten ihrer jeweiligen Religiosität entsprechend ausfielen, d.h. praktizierende und moderat bis nicht-praktizierende Muslim/-innen zwei entgegengesetzte Positionen darstellten (These 5), sind bei der vorliegenden Frage keine solchen Entsprechungen feststellbar: Die Mehrheit der ehemaligen Schülerinnen und Schüler favorisiert ein Schulzimmer ohne Kreuz/Kruzifix und zwar unabhängig von der eigenen Religiosität. Während es bei der Frage in der vorangegangenen These um eine Änderung im Sinne einer besseren Lösung für alle Schüler/-innen ging, wurden bei der vorliegenden Perspektive die persönlichen Empfindungen angesprochen. So ist es nicht erstaunlich, dass auch diejenigen Befragten, die keine grundsätzlich religionsfreie Schule fordern, sich für ein Schulzimmer ohne solche Symbole entscheiden, wenn sie persönlich angesprochen werden und sich an die beängstigenden Gefühle, die Kreuz oder Kruzifix auslösten, erinnern. Dieser Zusammenhang kommt in den Aussagen Kujtims deutlich zum Ausdruck. So erklärte der praktizierende Muslim im Laufe des Interviews, sich zu Schulzeiten vor dem Kruzifix gefürchtet zu haben und meint bezüglich des Abhängens von Kreuzen und Kruzifixen in den Schulräumen:

Oder zumindest di Chruzifixe wäg tüe. Wil di sind scho biz verletzend. (Interview Kujtim)²⁷

Tarek und Zafina hingegen, die ihre Erinnerungen an das Kreuz/Kruzifix nicht mit einem Angstgefühl in Verbindung brachten (vgl. These 2), forderten als einzige kein Entfernen der Kreuze/ Kruzifixe aus den Schulzimmern. In diesem Sinne lässt sich die These aufstellen, dass die Einstellung gegenüber dem „Schulkreuz/-kruzifix“ von den damit evozierten Gefühlen abhängig ist: Fühlte ein Schüler oder eine Schülerin beim Anblick des Kreuzes bzw. Kruzifixes Angst (Nafije, Sabile, Jetmire und Kujtim) so ist es wahrscheinlich, dass diese/-r sich retrospektiv für das Abhängen desselben ausspricht. Verursachte das religiöse Symbol hingegen keine Angstgefühle (Zafina, Tarek) so fällt die Einstellung anders aus.

26 Standarddeutsch: Von da her ist es mir egal, ob das (Kreuz) nun hängt oder nicht.

27 Standarddeutsch: Oder zumindest die Kruzifixe weg tun. Denn die sind schon etwas verletzend.

These 7

Die Anwesenheit eines Kreuzes/Kruzifixes im Schulzimmer wird von den Befragten nicht unbedingt als Verletzung der negativen Religionsfreiheit gesehen. Hingegen wird argumentiert, dass die positive Religionsfreiheit verletzt würde bzw. muslimische Schülerinnen und Schüler in ihrer Religionsausübung eine Benachteiligung erfahren, wenn nur christliche Symbole in den Schulräumen präsent sind.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, gewährt die Schweizerische Bundesverfassung mit Art. 15 das Recht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit, welche die positive und negative Religionsfreiheit beinhaltet.²⁸ Da die negative Religionsfreiheit in rechtlichen Urteilen oft als Argument gegen die Anbringung von Kreuz und Kruzifix an staatlichen Schulen verwendet wird,²⁹ wollte ich von meinen Interviewpartner/-innen wissen, ob sie sich durch die Anwesenheit des Kreuzes/Kruzifixes in ihrer Religionsfreiheit verletzt fühlten.

Auch diese Frage wurde von meinen Interviewpartner/-innen unterschiedlich beantwortet. Drei der Befragten verneinten eine Verletzung der Religionsfreiheit in diesem Falle und betonten, selbst bei Anwesenheit eines Kreuzes/Kruzifixes im Schulzimmer weiterhin frei und eigenständig über religiöse Belange entscheiden zu können. So etwa Jetmire, als sie erklärte:

Ähm (...) nei, eigentli nit. Das bliibt ja nacher eigentlich jedem frii z gläube, was er will, eu wenn jez z Chriz da heicht. (Interview Jetmire)³⁰

Während sich also Jetmire in dieser Frage auf den negativen Aspekt der Religionsfreiheit berief und das Aufzwingen oder Auferlegen religiöser Inhalte durch das „Schulkreuz/-kruzifix“ negierte, betrachtete Sabile in ihrer Einschätzung vor allem den positiven Aspekt der rechtlich gewährten Religionsfreiheit. Sie beanstandete, dass sie im Unterschied zu den christlichen Schülerinnen und Schülern keine Möglichkeit gehabt hätte, etwas für ihren Glauben zu tun. In eine wiederum andere Richtung verlief Nafijes Argumentation. Zwar sah auch sie sich gewissermassen als Opfer einer Ungleichbehandlung in der Schule, würde aber diesem Defizit durch die Privatisierung aller Religionen begegnen.

Mmh Jein. Irgendwie Ja und Nein. Also, verletzt nit. Störe würdi es mich eu nit. Aber es müssti ja nit sii. Also, ich ha ja eu mini Religion und ich heiche jetzt eu nit mini Symbol da irgendwo da häre. Und in der Schwiiz gits ja so vill Religione, wa verträtte sind. Wenn, de veli fa allne eppis, aber es isch denn eu sehr schwierig (lachend). Und es wäri ja eu wieder fies gägenuber dene, wa gar kei Religion hend. Ich denke, mu müess versüeche ses allne rächt z mache und ich denke, allne rächt mache chamu, indem mu veli weniger iner Schüel vor allem – daheime chamu ja mache wasme will. (Interview Nafije)³¹

Interessant ist auch die Tatsache, dass zwei der praktizierenden Muslime in diesem Zusammenhang einen Vergleich mit der Minarettverbots-Initiative anstellten. Offenbar sahen sie die Frage nach der Verletzung der „Religionsfreiheit“ vor allem im Kontext der Minarettverbotsdebatte vertreten, bei welcher von den Gegner/-innen der Initiative die positive Religionsfreiheit ins Feld geführt wurde.

28 BV Art. 15: [1] Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist gewährleistet. [2] Jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen. [3] Jede Person hat das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen. [4] Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.

29 Vgl. hierzu das in der Einleitung erwähnte Urteil des Schweizerischen Bundesgerichts vom 26. September 1990 über den Tessiner Fall sowie den Entscheid des deutschen Bundesverfassungsgerichtes vom 16. Mai 1995 im Fall Bayern. Weniger oft wurde die (positive) Religionsfreiheit auch als Argument zugunsten des Kreuzes/Kruzifixes in Schulräumen herangezogen, als es darum ging, die Rechte der Mehrheitsgesellschaft zu verteidigen.

30 Standarddeutsch: Ähm (...) nein, eigentlich nicht. Das bleibt ja nachher jedem eigentlich frei zu glauben, was er will, auch wenn das Kreuz da hängt.

31 Standarddeutsch: Mmh Jein. Irgendwie Ja und Nein. Also, verletzt nicht. Stören würde es mich auch nicht. Aber es müsste ja nicht sein. Also, ich habe ja auch meine Religion und ich hänge jetzt auch nicht meine Symbole da irgendwo hin. Und in der Schweiz gibt es ja so viele Religionen, die vertreten sind. Wenn, dann vielleicht von allen etwas, aber es ist dann auch sehr schwierig (lachend). Und es wäre ja auch wieder fies gegenüber jenen, die gar keine Religion haben. Ich denke, man müsste versuchen, es allen recht zu machen, und ich denke, es allen recht zu machen kann man, indem man vielleicht weniger in der Schule vor allem – daheim kann man ja machen, was man will.

4 Fazit

Eröffnet wurde der vorliegende Beitrag mit der Behauptung Aries', es handle sich bei der Debatte um das Kreuz/Kruzifix in Schulräumen um eine innerchristliche Angelegenheit, für welche Muslim/-innen weder Interesse hätten noch Verständnis aufbringen würden. Unter Berücksichtigung des Oberwalliser Kreuz-Falls und mittels Interviewgesprächen, die mit sieben ehemaligen Schülerinnen und Schülern muslimischer Herkunft aus Oberwalliser Volksschulen geführt wurden, lässt sich die Behauptung Aries' für mein beschränktes Forschungsfeld widerlegen. Immerhin stellte sich heraus, dass die Befragten an der Thematik durchaus interessiert sind. Die geäußerten Wünsche und Verbesserungsvorschläge zeigten, dass die Kreuz-Debatte keinesfalls nur christliche Kreise betrifft. Zuzustimmen ist Aries allerdings darin, dass das Kreuz/Kruzifix bei Muslimen und Musliminnen im Vergleich zu anderen christlichen Phänomenen in Oberwalliser Schulen wie Gottesdienstbesuch oder Gebet einen eher untergeordneten Stellenwert einnimmt.

Meine anfängliche Fragestellung lautete: Wie nehmen ehemalige muslimische Schülerinnen und Schüler das Kreuz/Kruzifix in öffentlichen Schulen wahr? Wie stehen sie zur geführten Debatte?

Hierzu möchte ich abschliessend zwei Hauptthesen aufstellen:

1. Das Kreuz/Kruzifix in Schulzimmern ruft bei muslimischen Schülerinnen und Schülern vornehmlich Eindrücke und Gefühle hervor, die dem Wohlbefinden der Schüler/-innen und dem schulischen sowie gesellschaftlichen Zugehörigkeitsgefühl entgegenstehen.
2. Die Einstellungen in der Kreuz/Kruzifix-Debatte hängen wesentlich mit zwei Faktoren zusammen: zum einen mit der heutigen Religiosität der befragten Person, zum anderen von den im Schulalter durch den Anblick des Kreuzes/Kruzifixes erzeugten Gefühlen. Je ausgeprägter die heutige Religiosität ist und je weniger negative Gefühle angesichts der christlichen Symbole im Schulzimmer erlebt wurden, desto schwächer ist die Forderung nach einer religionsfreien Schule und umso grösser ist die Akzeptanz von Kreuz und Kruzifix in den Schulräumlichkeiten, wobei unter Umständen die Repräsentation von Symbolen der eigenen Religion gefordert wird.

Mit meiner Studie hoffe ich, einen bescheidenen Beitrag zum bisher noch kaum behandelten Thema „Kreuz und Kruzifix aus der Sicht einer religiösen Minderheit“ geleistet zu haben. Die generierten Thesen sollen grundsätzlich als Denkanstösse dienen und, so hoffe ich, Forschende zu Tiefgang und Ausweitung der dargelegten Thematik motivieren.



Zur Autorin

Anita Noll ist Religionswissenschaftlerin (B.A.) und arbeitet zur Zeit als Sozialarbeiterin beim Schweizerischen Roten Kreuz in der Betreuung und Beratung von Personen aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich.
anita.noll@gmx.ch

Literatur

- Aries, W.-D.A. (1995). Falsches Thema zur falschen Zeit. *Süddeutsche Zeitung (190)*, 19.08.1995, 9.
- Aries, W.-D.A. (1998). Das Kreuz in der Schule aus islamischer Sicht. In W. Brugger, S. Huster, (Hg.), *Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 191-201.
- Bregy, A. (2010). Fristlose Kündigung nach Kruzifix-Konflikt. *Walliser Bote (236)*, 11.10.2010, 2.
- Cavelti, U. J. (1998). Die Religionsfreiheit bei Sonderstatusverhältnissen. In R. Pahud de Mortage, R. Süess (Hg.), *Religiöse Minderheiten und Recht / Minorites religieuses et droit*. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz, S. 39-58.
- Dresing, Th. & Pehl, Th. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag. Am 1.7.2014 bezogen von: www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Glenz, S. (2010). Kündigungsgrund war nicht das Kreuz. *Walliser Bote (237)*, 12.10.2014, 3.
- Gut, W. (1997). *Kreuz und Kruzifix in öffentlichen Räumen*. Zürich: NZN Buchverlag.
- Islamischer Zentralrat Schweiz (IZRS) (2010). *Der Islamische Zentralrat spricht sich für Toleranz im Umgang mit Kruzifixen aus. Pressemitteilung vom 11. Oktober 2010*. Am 1.7.2014 bezogen von <http://www.izrs.ch/der-islamische-zentralrat-spricht-sich-fur-toleranz-im-umgang-mit-kruzifixen-aus.html>
- Pahud de Mortage, R. & Süess, R. (2012). Religiöse Symbole in der Schule. Die Rechtslage in der Schweiz. In Ch. Danz & A. Ritter (Hg.), *Zwischen Kruzifix und Minarett. Religion in Fokus der Öffentlichkeit*. Münster: Waxmann, S. 39-58.
- Weilert, A. K. (2012). Kruzifix und Kopftuch in der Schule im Spiegel der Rechtsprechung. Das deutsche Recht und der nationale Spielraum in Europa. In Ch. Danz & A. Ritter (Hg.), *Zwischen Kruzifix und Minarett. Religion in Fokus der Öffentlichkeit*. Münster: Waxmann, S. 95-112.

Amtliche Dokumente

- BGE 116 Ia 252. Bundesgerichtsentscheid in italienischer Originalsprache. Am 1.7.2014 bezogen von der Webseite des Schweizerischen Bundesgerichtes: <http://www.bger.ch/index/jurisdiction/jurisdiction-inherit-template/jurisdiction-recht-leitentscheide1954-direct.htm>
- BGE 116 Ia 252. Bundesgerichtsentscheid in deutscher Übersetzung von P. Karlen: *Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Verwaltungsrecht (ZBI)* 1991, Bd. 92 (2), S. 70-79.
- BVerfGE 93. Bundesverfassungsgericht. *Servat Universität Bern*. Am 1.7.2014 bezogen von <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv093001.html#Rn002>

Vom Kruzifix bis zum Händedruck. Die neuere Rechtsprechung des schweizerischen Bundesgerichts im Bereich Religion und öffentliche Schulen

Burim Ramaj

Die Religionsfreiheit ist in Art. 15 der Schweizer Bundesverfassung (BV) verankert, wodurch die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet werden. Dieser Schutz wird allen natürlichen Personen gewährt. Wie jedes andere Grundrecht kann die Religionsfreiheit aber auch – bei Vorliegen der verfassungsrechtlichen Bedingungen – eingeschränkt werden. Im Bereich von öffentlichen Schulen musste das Bundesgericht in verschiedenen Fällen die Tragweite der Religionsfreiheit ermitteln.

Résumé

La liberté religieuse est ancrée dans l'art. 15 de la Constitution fédérale suisse (Cst.) qui garantit la liberté de conscience et de croyance. Cette protection concerne toutes les personnes physiques. Comme tout autre droit fondamental, la liberté religieuse peut être limitée si les conditions constitutionnelles sont remplies. Dans le domaine des écoles publiques, le Tribunal fédéral a été tenu, dans divers cas, de déterminer la portée de la liberté religieuse.

Summary

Freedom of religion is enshrined in art. 15 of the Swiss Federal Constitution (Cst.), whereby freedom of religion and conscience is guaranteed. This protection is available to all individuals. Like every other fundamental right, freedom of religion can be limited if the constitutional conditions are met. In various cases involving public schools, the Federal Court had to determine the scope of religious freedom.

1 Einleitung

Enorme mediale Aufmerksamkeit erhielt vor kurzem der Fall¹ zweier Schüler im Kanton Basel-Landschaft, welche ihren Lehrerinnen den üblichen Händedruck vor und nach dem Unterricht verweigerten. Diese Weigerung wurde mit religiösen Vorgaben begründet. Für Jurist/-innen stellt sich in diesen und ähnlichen Fällen die Frage, in welchem Verhältnis religiös motivierte Vorschriften und weltliches Schulrecht stehen. Das Schweizerische Bundesgericht muss, anders gesagt, die Tragweite der verfassungsrechtlich verankerten Religionsfreiheit ermitteln, denn als staatliche Institutionen sind die öffentlichen Schulen² nicht nur an das Schulrecht, sondern auch an die Religionsfreiheit und die religiöse Neutralität gebunden.

Deswegen soll hier zuerst das Grundrecht der Religionsfreiheit und das – wenig klar umrissene – Neutralitätsgebot erläutert werden, um in einem zweiten Schritt eine Übersicht³ über die Bundesgerichtrechtsprechung der letzten Jahre im Bereich der Schule wiederzugeben (für eingehende Ausführungen vgl. Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2007; Schwarzenberger, 2011).

1 Hinweis: Dieser Fall ist (gegenwärtig) zwar nicht ans Bundesgericht gelangt, dient jedoch zu Illustrationszwecken von medialen Aktualitäten.

2 Hinweis: Wird im weiteren Textverlauf von Schulen gesprochen, sind damit öffentliche Schulen gemeint.

3 Hinweis: Aufgeführt werden ausgewählte Bundesgerichtsentscheide ab dem Jahr 1990.

2 Religionsfreiheit

Verfassungsrechtlich⁴ findet die Religionsfreiheit ihre Verankerung in Art. 15⁵ der Schweizer Bundesverfassung (BV), welcher die Glaubens- und Gewissensfreiheit garantiert.

2.1 Sachlicher Schutzbereich

Durch die Glaubens- und Gewissensfreiheit werden der Glaube bzw. die Religion, die weltanschauliche Überzeugung und das Gewissen geschützt. Die Übergänge zwischen diesen Schutzobjekten sind jedoch fließend (Pahud de Mortanges, 2015, S. 35).

Weil das Bundesgericht bei der Konkretisierung des verfassungsrechtlichen Religionsbegriffes vorsichtig ist, setzt es sich mit der Religion hauptsächlich als sozialem Phänomen auseinander. Dabei befindet es insbesondere darüber, ob ein gewisses Verhalten aus dem Glauben oder in anderer Weise begründet wird (BGE 119 Ia 178 E. 4c; vgl. Pahud de Mortanges, 2015, S. 335). Von der Glaubens- und Gewissensfreiheit werden daher grundsätzlich alle Arten von Vorstellungen über die Beziehung des Menschen zum Göttlichen bzw. zum Transzendenten erfasst (BGE 119 Ia 178 E. 4b; vgl. Pahud de Mortanges, 2015, S. 335). Das Schutzobjekt der Weltanschauung wird „mehr durch eine nicht zu hinterfragende Überzeugung betreffend die existentielle Aufgabe des Menschen in dieser Welt“ (Müller & Schefer, 2008, S. 257 f.; vgl. Pahud de Mortanges, 2015, S. 336) charakterisiert. Unter dem Begriff Gewissen versteht die heutige Lehre jene kritische Instanz, welche dem Einzelnen in seinem Leben und Handeln ethische oder moralische Massstäbe setzt (Belser & Waldmann, 2012, S. 106 f.; Calveti & Kley, 2014, S. 397; Müller & Schefer, 2008, S. 258; Pahud de Mortanges, 2015, S. 336 f.).

Inhaltlich lässt sich aus der Formulierung in Art. 15 Abs. 2–4 BV ein positiver und ein negativer Teilgehalt ableiten. Ersterer umfasst das Recht, die religiöse oder weltanschauliche Überzeugung frei von jedweder staatlichen Beeinflussung zu bilden, zu wählen, zu ändern und allein oder gemeinschaftlich zu bekennen und zu praktizieren (BGE 119 Ia 178 E. 4c; vgl. Pahud de Mortanges, 2015, S. 337). Letzterer schützt vor fremder, insbesondere vor staatlicher Beeinflussung und beinhaltet das Recht auf Nichtzugehörigkeit und Austritt, auf Nichtvornahme einer religiösen Handlung sowie auf Nichtteilnahme an einem religiösen Unterricht (Pahud de Mortanges, 2015, S. 337 ff.).

Um die religiösen Anspruchs- und Abwehrrechte von Art. 15 BV zu gewährleisten, muss sich der Staat an den Grundsatz der religiösen Neutralität halten (Pahud de Mortanges, 2015, S. 339 f.).

2.2 Träger und Adressaten

Die Religionsfreiheit steht allen natürlichen Personen zu; unabhängig vom Grad ihrer Religiosität. Dabei beginnt die Trägerschaft dieses Grundrechts mit der Geburt und endet mit dem Tod. Dies ist auch bei Kindern der Fall, jedoch bestimmen ihre Eltern bis zum 16. Lebensjahr über ihre religiöse Erziehung (Art. 303 Abs. 1 ZGB). Für Personen in Sonderstatusverhältnissen können sich aus der Religionsfreiheit sowohl besondere Rechte als auch besondere Pflichten ergeben. So sind bspw. Angestellte im öffentlichen Dienst dazu verpflichtet, die religiöse Neutralität des Staates zu wahren, auch wenn dadurch ihre persönliche Religionsfreiheit eingeschränkt wird (Pahud de Mortanges, 2015, S. 342 f.).

Adressat der Religionsfreiheit ist primär der Staat. Im Rahmen der Verwirklichung der Grundrechte wird der Staat in Art. 35 Abs. 1 BV als Legislative und in Art. 35 Abs. 2 BV als Exekutive verpflichtet. Dies bedeutet in Bezug auf die Religionsfreiheit, dass der Staat der Religionsfreiheit in seiner Rechtsordnung Geltung verschaffen muss und dass die Staatsangestellten zur Verwirklichung derselben beizutragen haben, d.h. sie müssen sich ungerechtfertigter staatlicher Eingriffe in religiöse Belange enthalten und religiöse sowie weltanschauliche Handlungen der Grundrechtsträger dulden (Karlen, 1988, S. 266; Pahud de Mortanges, 2015, S. 344). Der Staat ist sodann auch verpflichtet (Art. 15 BV i.V. m. Art. 35 Abs. 3 BV), die Grundrechtsträger vor unrechtmässigen Beeinträchtigungen durch Dritte zu schützen (Pahud de Mortanges, 2015, S. 345 f.).

Zwar ist die Religionsfreiheit in erster Linie ein Abwehrrecht der natürlichen Personen gegenüber dem Staat. Wo dies jedoch möglich ist, müssen ihr die Behörden auch unter Privaten zum Durchbruch verhelfen. Zum Beispiel

4 Hinweis: Auf andere Rechtsquellen der Religionsfreiheit, wie z.B. Art. 18 UNO-Pakt II und Art. 9 EMRK oder das kantonale Recht, wird hier nicht eingegangen.

5 Hinweis: Vor der Revision der Bundesverfassung war die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Art. 49 aBV verankert.

können Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren ihre Religionsfreiheit gegenüber ihren Eltern geltend machen, sowie gegenüber Personen, die eine ihnen vom Staat übertragene Aufgabe wahrnehmen und in dieser Tätigkeit die Religionsfreiheit anderer wahren müssen (Pahud de Mortanges, 2015, S. 345).

2.3 Einschränkungen

Die Religionsfreiheit kann – wie jedes andere Grundrecht – unter den in Art. 36 BV aufgeführten Voraussetzungen eingeschränkt werden. Diese sind: (1) Eine gesetzliche Grundlage, (2) ein öffentliches Interesse oder der Schutz der Grundrechte Dritter und (3) die Verhältnismässigkeit. Unantastbar bleibt jedoch (4) der Kerngehalt (Pahud de Mortanges, 2015, S. 346 f.).

1. Je gravierender eine Einschränkung ist, desto höher sind die Anforderungen an die gesetzliche Grundlage. Bei schweren Eingriffen fordert das Bundesgericht in den wesentlichen Punkten eine klare, unzweideutige Grundlage in einem formellen Gesetz. Bei leichteren Eingriffen ist auch eine Grundlage unterhalb der Gesetzesstufe möglich (BGE 99 Ia 247 E.2; vgl. Pahud de Mortanges, 2015, S. 346 f.).
2. Verschiedene öffentliche Interessen rechtfertigen eine Einschränkung. Zunächst sind die sog. Polizeigüter zu nennen, welche unter dem Oberbegriff „öffentliche Ordnung und Sicherheit“ zusammengefasst werden (Häfelin, Müller & Uhlmann, 2016, S. 577; Pahud de Mortanges, 2015, S. 347 ff.; Tschannen, Zimmerli & Müller, 2014, S. 156 ff.). Andere besonders wichtige öffentliche Interessen sind der religiöse Frieden sowie die religiöse Neutralität des Staates. Auch die Erfüllung der bürgerlichen Pflichten gilt als öffentliches Interesse (Pahud de Mortanges, 2015, S. 349).
3. Eine Einschränkung muss verhältnismässig sein. Das bedeutet, dass eine Massnahme erforderlich und tauglich sein muss zur Erreichung des Zieles und nur die geringstmögliche Nachteile nach sich ziehen darf. In der Literatur wird die Meinung vertreten, die Grundrechtseinschränkung müsse für den Betroffenen zumutbar sein (Pahud de Mortanges, 2015, S. 348).
4. Gemäss Bundesgericht gehört zum Kernbereich einzig die innere Religionsfreiheit, welche die Freiheit zu glauben, nicht zu glauben und die jederzeitige Auffassungsänderung umfasst (BGE 135 I 79 E. 5.1; Calveti & Kley, 2014, S. 405 f.; Pahud de Mortanges, 2015, S. 353).

3 Religiöse Neutralität

Der Begriff „Religiöse Neutralität des Staates“ findet sich in der BV nicht; der Grundsatz wird aus der Religionsfreiheit abgeleitet (BGE 118 Ia 46, E. 4a; Calveti & Kley, 2014, S. 401; Friedrich, 1993, S. 314 f.; Hafner, 2001, S. 716; Winzeler, 2009, S. 50 f.). Demnach müssen sich staatliche Handlungen sämtlicher Bevorzugungen oder Parteinahmen zugunsten einer bestimmten Religion bzw. Weltanschauung enthalten (BGE 123 I 296 E. 4b; Calveti & Kley, 2014, S. 401; Friedrich, 1993, S. 319 ff.; Hafner, 2001, S. 716 f.; Schwarzenberger, 2011, S. 11 ff.). Dieses staatliche Neutralitätsgebot gilt nicht absolut und kann daher religiöse oder philosophische Aspekte berücksichtigen (BGE 123 I 296 E. 4b; Calveti & Kley, 2014, S. 401 f.). Es ist als eine Art Konfliktlösungsprinzip zu verstehen, welches dafür sorgen soll, dass nicht Einzelne in ihren Glaubensansichten minorisiert werden.

Nach diesen allgemeinen Informationen gilt es nun, die neuere Bundesgerichtspraxis anzuschauen.

4 Bundesgerichtsentscheide im Bereich Schule und Religion

4.1 Religiöse Symbole in der Schule

Kruzifix im Schulzimmer

In einem inzwischen etwas älteren Fall (BGE 116 Ia 252; siehe für die deutsche Übersetzung des italienischsprachigen Entscheides: Cs./ Th., 1992, S. 271 ff.) bezüglich der Primarschule Cadro (TI)⁶ hatte das Bundesgericht u.a. zu prüfen, ob das Anbringen eines Kruzifixes⁷ in Schulzimmern das Prinzip der konfessionellen Neutralität der Schule (Art. 27 Abs. 3 aBV) und die Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 49 aBV) verletzt. Dabei entschied es, dass in den Schulräumen der genannten Schule keine Kruzifixe aufgehängt werden dürfen, weil damit ihre konfessionelle Neutralität in Frage gestellt sei. Das Symbol könne – insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Schüler religiös noch nicht mündig seien – den Eindruck erwecken, dass die schulischen Lerninhalte christlich geprägt vermittelt würden (BGE 116 Ia 252 E. 7c; Karlen, S. 12 ff., 1989; Kley, 2010, S. 243; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2007, S. 1418; Zweifel, 1955, S. 591 ff.). Eine Anbringung ausserhalb des eigentlichen Unterrichtsortes, bspw. im Gang oder im Speisesaal, wurde vom Bundesgericht als weniger problematisch erachtet (BGE 116 Ia 252 E. 7c; kritisch Plotke, 2003, S. 202 ff.; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2007, S. 1418).

Kleidervorschriften im Unterricht

Kleiderordnungen können von verschiedenen Faktoren – z.B. von Land, Region oder Religion – beeinflusst werden. In Bezug auf die Religion vertrat das Bundesgericht die Ansicht, dass Lehrkräfte im Gewande eines religiösen Ordens keine Überschreitung der zulässigen Wertevermittlung bzw. der konfessionellen Neutralität darstellen würden, selbst dann nicht, wenn sie damit den ordentlichen Unterricht erteilen (BGE 116 Ia 252 E. 6b; vgl. Plotke, 2003, S. 197 f.; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2007, S. 1418). Hingegen wurde im Fall einer Genfer Lehrerin (BGE 123 I 296; siehe für die deutsche Übersetzung des französischsprachigen Entscheides Schwob, 1998, S. 295 ff.), welche das Kopftuch aus religiösen Motiven trug, eine Beeinträchtigung der religiösen Neutralität festgestellt. Dies wurde damit begründet, dass für Lehrkräfte eine Verpflichtung bestehe, die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler zu achten. Die Neutralität sei nicht mehr gewährleistet, wenn Lehrkräfte als Vertreter des Staates „starke religiöse Symbole“ tragen würden (BGE 123 I 296; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2007, S. 1418).

Anders entschied das Bundesgericht hingegen im Fall (BGE 139 I 280) zweier Schülerinnen an einer Thurgauer Volksschule, denen das Tragen von Kopftüchern während der Schulzeit zunächst untersagt wurde. Streitgegenstand war hier, ob die Schulordnung eine genügende gesetzliche Grundlage (i. S. v. Art. 36 Abs. 1 BV) darstelle, um ein Verbot des Tragens eines Kopftuches aus religiösen Gründen zu rechtfertigen (BGE 139 I 280 E. 5). Dies wurde vom Bundesgericht verneint (BGE 139 I 280 E. 5.3.2, E. 5.4.1 und E. 5.4.2). Das Bundesgericht führte aus, dass für kopftuchtragende Schülerinnen nicht dieselbe Pflicht zur konfessionellen Neutralität bestehe wie für die Schule bzw. für Lehrerinnen (BGE 123 I 296; BGE 139 I 280 E. 5.5).

Vor kurzem wurde diese bundesgerichtliche Rechtsprechung⁸ im Fall einer Schülerin (BGer, 2C_121/2015, 11.12.2015) an einer Volksschule in St. Gallen bestätigt. Das von der Schulgemeinde St. Margrethen gegenüber einem muslimischen Mädchen ausgesprochene (Kopfbedeckungs-)Verbot, das Kopftuch (Hijab) in der Schule zu tragen, war gemäss Bundesgericht nicht mit dem Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit vereinbar (BGer, 2C_121/2015 E. 11.1, 11.12.2015).

4.2 Dispensationen vom Schulunterricht

Enthaltung weltlicher Betätigung am Samstag

Das Bundesgericht wird auch regelmässig mit Fällen konfrontiert, in denen aufgrund religiöser Gebote eine Dispensation vom Unterricht verlangt wird. In diesem Sinne verlangten Mitglieder der Weltweiten Kirche Gottes (BGE

6 Hinweis: Streitfälle bezüglich Kruzifixe gab es später auch in der Gemeinde Stalden (VS) sowie in Triengen (LU).

7 Hinweis: Weil das Kruzifix den Körper des gekreuzigten Jesus trägt, ist es abzugrenzen vom einfachen Kreuz, das Gemeingut aller christlichen Konfessionen ist und somit ein eigentliches christliches Symbol darstellt.

8 Hinweis: In BGer, 2C_121/2015 E. 4.2, E. 4.3 und E. 4.4, 11.12.2015 findet sich ein Überblick über die bisherig behandelten Fallkonstellationen zu religiösen Verhaltensweisen der Schüler sowie zum Verwenden religiöser Symbole in der Schule.

117 la 311) eine Freistellung ihres Sohnes vom Schulbetrieb an Samstagen, weil sie sich am Sabbat weltlicher Betätigung zu enthalten haben. Das Bundesgericht war hier der Ansicht, dass es unverhältnismässig sei, keine Dispensation zu gewähren (BGE 117 la 311 E. 5c), weswegen der betreffende Schüler vom Schulbetrieb am Samstag freigestellt wurde. Auch im Fall eines Angehörigen der Freikirche der Siebenten-Tages-Adventisten wurde diese Rechtsprechung bestätigt. Bei der bundesgerichtlichen Abwägung wurde das Interesse der Durchführung aller Prüfungen an einem Samstag niedriger gewichtet als dasjenige der Einhaltung des religiösen Ruhetages (BGE 134 I 114; siehe für die deutsche Übersetzung des italienischsprachigen Entscheides Bosco, 2008, S. 717 ff.).

Schwimmunterricht

Während der 90er-Jahre gewährte das Bundesgericht einem muslimischen Mädchen die Befreiung vom obligatorischen Schwimmunterricht aus religiösen Gründen (BGE 119 la 178). Es kam damals zum Schluss, dass das Interesse der Gesuchsteller, ihren Glaubensvorstellungen als Familie nachleben zu können, gewichtiger sei als das öffentliche Interesse an der Einhaltung des Schulobligatoriums (BGE 119 la 178 E. 4b ff.). In einem ähnlich gelagerten Fall (BGE 135 I 79) des Jahres 2008 wurden hingegen die Gesuche zweier muslimischer Knaben um Dispens vom (gemischtgeschlechtlichen) Schwimmunterricht zurückgewiesen. Das Gesuch war damit begründet worden, den Knaben sei der Anblick von – aus der Sicht des Glaubens – nicht hinreichend bekleideten Mädchen im Schwimmunterricht nicht zuzumuten. Das Bundesgericht anerkannte zwar, dass das Schwimmobligatorium einen Eingriff in die Religionsfreiheit der Beschwerdeführenden darstelle. Indessen erachtete es das öffentliche Interesse an der Integration der Zugewanderten und damit die Aufgabe der Schule, die soziale Einbindung der Schüler durch die Teilnahme an den Unterrichtsfächern inklusive Sportunterricht zu fördern, als höherrangig (BGE 135 I 79 E. 7.2 und 7.3). Diese Praxisänderung wurde in weiteren Fällen bestätigt, so auch bei einem Dispensationsgesuch für muslimische Mädchen (BGer, 2C_666/2011, 07.03.2012). Den schulischen Pflichten wurde der Vorrang gegeben vor der Beachtung religiöser Gebote. Das öffentliche Interesse an der Integration aller Schülerinnen und Schüler sei höher zu werten als die persönlichen religiösen Überzeugungen der Beschwerdeführenden (BGer, 2C_666/2011 E. 2.6.4, 07.03.2012). In einem späteren Entscheid (BGer, 2C_1079/2012, 11.04.2013) wurde es als zulässig erachtet, eine Schülerin muslimischen Glaubens (nach der Geschlechtsreife) zur Teilnahme am (getrenntgeschlechtlichen) Schwimmunterricht zu verpflichten, weil ihr das Tragen eines nicht eng anliegenden, Arme und Beine verdeckenden Badegewandes mit integrierter Kopfbedeckung (sog. Burkini) erlaubt wurde (BGer, 2C_1079/2012 E. 3.4 ff., 11.04.2013).

Religiöse Tätigkeiten im Unterricht

2012 entschied das Bundesgericht (BGer, 2C_724/2011, 11.04.2012), dass Kinder von Angehörigen der palmarianisch-katholischen Kirche keinen Anspruch hätten auf eine generelle Dispensation von Stunden, in denen religiöse Lieder gesungen oder Ausflüge zu religiös konnotierten Stätten unternommen würden; solange das Singen nicht einem glaubensmässigen Akt gleichkomme und diesen Ausflügen nicht religiöse Absichten zugrunde lägen, sei beides zumutbar. Art. 15 BV verleihe grundsätzlich keinen Anspruch darauf, nicht mit den religiösen Handlungen Anderer konfrontiert zu werden (BGE 2C_724/2011 E. 3.1).

Sexualkundeunterricht

In einem anderen Fall (BGE 2C_105/2012) verlangten die Beschwerdeführer eine Dispensation vom Sexualkundeunterricht für mehrere Schuljahre und als vorsorgliche Massnahme eine sofortige Dispensation. Diese vorsorgliche Massnahme wurde abgelehnt. Das Bundesgericht anerkannte zwar, dass eine Beeinträchtigung von Grundrechten durch den Besuch des Sexualunterrichts möglich sei (BGer, 2C_724/2011 E. 3.1, 11.04.2012), für die Anordnung vorsorglicher Massnahmen sah es aber keinen zwingenden Grund. Dies weil die Beschwerdeführer nur in abstrakter Weise die Dringlichkeit einer Gefahr von Grundrechtseingriffen vorgebracht hätten. Es fehlte also an einer konkreten Geltendmachung, an welchen – ihren Überzeugungen widersprechenden – Unterrichtsinhalten die betroffenen Kinder hätten teilnehmen müssen (BGer, 2C_105/2012 E. 4.5, 29.02.2012). In einem anderen Urteil (BGer, 2C_132/2014, 15.11.2014) mit Bezug zum Sexualkundeunterricht entschied das Bundesgericht, dass der umstrittene Unterricht zwar in das Erziehungsrecht der Eltern eingreife und ihre Glaubens- und Gewissensfreiheit tangiere (BGer, 2C_132/2014 E. 4.1 ff., 15.11.2014). Dieser Eingriff sei indes verhältnismässig, weil es vorab um das „passive Erleben“ des Unterrichts gehe und nicht ein bestimmtes Verhalten aufgezwungen werde (BGer, 2C_132/2014 E. 5.3.2, 15.11.2014). Zudem gelte u.a. die Prävention vor sexuellen Übergriffen als relevantes öffentliches Interesse. Um dieses Ziel zu erreichen, sei der Sexualkundeunterricht – mittels Aufklärung über die grundlegenden Begriffe und Zusammenhänge des menschlichen Körpers und der Sexualität – grundsätzlich geeignet (BGer, 2C_132/2014 E. 5.4 ff., 15.11.2014).

Yoga-Übungen

Bei einem Dispensations- bzw. Umteilungsgesuch wegen Yoga-Übungen im Kindergarten beurteilte das Bundesgericht diese Entspannungsübungen als Eingriff in die negative Religionsfreiheit der sich als gläubige Christen bezeichnenden Eltern des Kindes (BGer, 2C_897/2012, 14.02.2013). Da die Übungen indessen motorisch-akrobatisch praktiziert wurden und von keiner Vermittlung von religiösen Glaubensinhalten begleitet waren, seien sie – auch unter Berücksichtigung der Gestaltungsfreiheit der Lehrperson für den Unterricht – von den Eltern hinzunehmen (BGer, 2C_897/2012 E. 4.2 und E. 4.3, 14.02.2013).

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte prägt auch die bundesgerichtliche Rechtsprechung bezüglich Schule und Religion. Es zeigen sich klare Linien in Bezug auf die Religionsfreiheit und die Durchsetzung der konfessionellen Neutralität in Schulen:

Zum einen hat sich das Bundesgericht seit dem Kruzifixfall gegen starke religiöse Symbole in der Schule entschieden. Auch im Kopftuchfall der Genfer Lehrerin wurde diese Argumentation weitergeführt. Zudem wurde hier die Neutralität der Schule höher gewertet als der Wunsch der Lehrerin, sich nach islamischen Kleidervorschriften anzuziehen. Hingegen erachtete das Bundesgericht das Interesse der religiösen Bekleidung einzelner Schülerinnen als gewichtiger, weil sie nicht der gleichen Pflicht zur religiösen Neutralität unterliegen wie Lehrerinnen.

Zum anderen werden bei Konfliktfällen religionsrechtlicher Natur stets dann Dispensen erteilt, wenn ein geordneter und effizienter Schulbetrieb aufrechterhalten werden kann. In diesem Sinne wurden auch Freistellungen vom Unterricht in Fällen religiöser Feiertage gewährt. Auch beim gemischtgeschlechtlichen Schwimmunterricht entschied sich das Bundesgericht früher für die Gewährung von Dispensen. Seit 2008 hat es jedoch die Rechtsprechung in diesem Bereich geändert und erachtet es für zulässig, den gemischtgeschlechtlichen Unterricht für obligatorisch zu erklären. Begründet wird dies mit dem höherrangigen Stellenwert der Integration.

Der moderne Rechtsstaat hat, um dem Gebot der konfessionellen Neutralität nachzukommen, „die in einer pluralistischen Gesellschaft auftretenden religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen unparteiisch und gleichmässig“ (BGE 118 Ia 46 E. 4a; BGE 123 I 296 E. 4b; Karlen, 1988, S. 188; Winzeler, 2009, S. 23 ff.) zu berücksichtigen. Es müssen also die verschiedenen Interessen gegeneinander abgewogen werden. Zudem Bedarf es der Toleranz in der Gesellschaft selber, dies insbesondere in der Schule, wo Menschen aus unterschiedlichen Religionen, Kulturen und anderen Prägungen zusammenkommen. Die Grenze der Toleranz muss aber dort enden, wo die grundlegenden rechtsstaatlichen Prinzipien nicht eingehalten werden. Wie schwierig diese Trennlinie zu ziehen ist, zeigt sich anhand des eingangs erwähnten Falles, bei dem zwei Schüler ihren Lehrerinnen aufgrund islamischer Vorgaben den Handschlag verweigern. Wie in anderen Urteilen ist auch hier der Schutzbereich der Glaubens- und Gewissensfreiheit zu ermitteln. Sodann müssen die öffentlichen Interessen, etwa der ordentliche Betrieb der Schule oder die Integration der ausländischen Schüler/-innen gegen die privaten (religiösen) Interessen abgewogen werden. Hierbei kommt es immer auf den Einzelfall an. Zum Glück muss nicht jeder Konflikt in der Schule durch Gerichte entschieden werden. Vieles lässt sich durch den Dialog zwischen den involvierten Parteien und durch Kompromisse lösen. Die gelegentlichen Gerichtsfälle dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den allermeisten Fällen Konflikte um Religion in der Schule auf diese Weise beigelegt werden.



Zum Autor

Burim Ramaj wurde 1988 in Prishtina geboren. Er studierte Rechtswissenschaften an der Universität Freiburg i. Ue., 2014 MLaw mit dem Zusatz beider Rechte, Mag. utr. iur. Seit 2014 ist er Diplomassistent bei Prof. René Pahud de Mortanges am Institut für Religionsrecht an der Universität Freiburg i. Ue. und arbeitet an einer Dissertation. burim.ramaj@unifr.ch

Literatur

- Belser, E. M. & Waldmann, B. (2012). *Grundrechte II: die einzelnen Grundrechte*. Zürich: Schulthess.
- Bosco, M. (2008). *Die Praxis* 114, 717-725.
- Calveti, U. & Kley, A. (2014). Art. 15 BV SG Komm. In B. Ehrenzeller, P. Mastronardi, R. Schweizer und K. A. Vallender (Hg.). *Die Schweizerische Bundesverfassung – Kommentar* (S. 349-408). Zürich: Dike/Schulthess.
- Cs./ Th. (1992). *Die Praxis* 72, 271-278.
- Friederich, U. (1993). *Kirchen und Glaubensgemeinschaften im pluralistischen Staat: zur Bedeutung der Religionsfreiheit im schweizerischen Staatskirchenrecht*. Bern: Stämpfli.
- Hafner, F. (2001). Glaubens- und Gewissensfreiheit. In D. Thürer, J.-F. Aubert und J.P Müller (Hg.). *Verfassungsrecht der Schweiz* (S. 707-719). Zürich: Schulthess.
- Häfelin, U. & Müller, G. & Uhlmann, F. (2016). *Allgemeines Verwaltungsrecht*. Zürich: Dike.
- Karlen, P. (1988). *Das Grundrecht der Religionsfreiheit in der Schweiz*. Zürich: Schulthess.
- Karlen, P. (1989). Religiöse Symbole in öffentlichen Räumen: zum Kruzifix-Entscheid des Bundesrates vom 29. Juni 1988. *Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Verwaltungsrecht* (S. 12-18). Zürich: Schulthess.
- Kley, A. (2010). Kutten, Kopftücher, Kreuze und Minarette – religiöse Symbole im öffentlichen Raum. In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religion und Integration aus Sicht des Rechts: Grundlagen – Problemfelder – Perspektiven* (S. 229-257). Zürich: Schulthess.
- Müller, J.P. & Schefer, M. (2008). *Grundrechte in der Schweiz: im Rahmen der Bundesverfassung, der EMRK und der UNO-Pakte*. Bern: Stämpfli.
- Pahud de Mortanges, R. (2015). Art. 15 BV BSK. In B. Waldmann, E. M. Belser und A. Epiney (Hg.). *Basler Kommentar Bundesverfassung* (S. 328-356). Basel: Schulthess.
- Plotke H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: P. Haupt.
- Schwarzenberger, S. (2011). *Die Glaubens- und Gewissensfreiheit im Kontext der öffentlichen Schule: rechtliche Leitplanken zu religiöser und weltanschaulicher Identität, Toleranz und Neutralität*. Zürich: Schulthess.
- Schwob, J. (1988). *Die Praxis* 47, 295-311.
- Tappenbeck, C. R. & Pahud de Mortanges R. (2007). Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule. *Akutelle juristische Praxis AJP*, 1413-1426.
- Tschannen, P. & Zimmerli U. & Müller M. (2014). *Allgemeines Verwaltungsrecht*. Bern: Stämpfli.
- Winzeler, Ch. (2009). *Einführung in das Religionsverfassungsrecht der Schweiz*. Zürich: Schulthess.
- Zweifel, P. (1995). Religiöse Symbole und Kleidervorschriften im Zwielflicht: zu BGE 116 Ia 252 und 119 Ia 178. In *Zeitschrift des Bernischen Juristenvereins* 131, 591-597.

Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns

Petra Bleisch

Im November 2015 entschieden zwei Brüder aus Therwil (BL), ihrer Lehrerin aus religiösen Gründen nicht mehr die Hand zu reichen. Während die Schule zuerst intern eine provisorische Lösung gefunden hatte, wurde der Fall im April 2016 publik und sowohl in den Medien als auch in der Politik intensiv diskutiert. Dieser Beitrag möchte die ursprünglich hinter dem Fall stehende interessante berufsethische Frage aufgreifen und analysieren. Dabei soll auch die Rolle der Medien diskutiert werden.

Résumé

En Novembre 2015, à Therwil (BL), deux frères âgés de 14 et 15 ans décident de ne plus serrer la main à leur enseignante pour motif religieux. Alors que l'école a trouvé à l'interne une entente provisoire, le « cas Therwil » est débattu intensément dans les médias et dans la politique lorsqu'il devient public, en avril 2016. Cette contribution s'empare de la question d'éthique professionnelle qui se trouve à la base de ce cas. Ce faisant, le rôle des médias est également discuté.

Summary

In November 2015, two brothers (at that time 14 and 15 years old), decided to stop shaking hands with their female teacher for religious reasons. The school found a provisional solution. In April 2016, the "Therwil case" was made public triggering heated debates in media and politics. This contribution discusses the underlying question concerning professional ethos as well as the role of the media.

1 Einführung

Im November 2015 entschieden zwei Brüder (damals 14 und 15 Jahre alt) aus Therwil (BL), ihrer Lehrerin aus religiösen Gründen nicht mehr die Hand zu reichen. In der Folge handelte die Schule zusammen mit den Jugendlichen und Eltern aus, dass die beiden keiner Lehrperson mehr die Hand reichen, aber weiterhin mündlich freundlich grüssen. Im April 2016 wurde dieses Ereignis durch die Mitteilung einer Frau in der Sendung „Arena“ vom Schweizer Fernsehen schweizweit bekannt und in zahlreichen Radio- und Fernsehsendungen, Zeitungsartikeln, Leser/-innenbriefen und Onlinekommentaren diskutiert. In der Folge entschied die Bildungsdirektorin des Kantons Baselland aufgrund eines juristischen Gutachtens, dass die Jugendlichen zum Händeschütteln verpflichtet sind. Eine Nichtbeachtung kann eine Busse von bis zu 5'000.- CHF oder einen Schulverweis zur Folge haben. Medien berichteten, dass die Familie diesen Entscheid nicht akzeptiert habe und bereit sei, bis vor Bundesgericht zu gehen. Ihr Einbürgerungsgesuch sei inzwischen sistiert worden. Ende September hat der Landrat des Kantons Basel-Landschaft Vorstösse zu religiösen Sonderregelungen gutgeheissen, die einen neuen Artikel in der Kantonsverfassung sowie Gesetzesänderungen verlangen. Was ursprünglich pragmatisch zwischen den Beteiligten gelöst wurde, hat sich im Sommer 2016 zu einem medialen Ereignis entwickelt und ist zu einem politischen und juristischen Streit eskaliert.

Dieser Beitrag analysiert die verschiedenen, in den Diskussionen vorgebrachten Argumente und diskutiert sie aus einer berufsethischen Perspektive. Dabei soll auch die Rolle der Medien beleuchtet werden.

2 Hintergründe des „Falls Therwil“

Die konkreten Hintergründe des „Falls Therwil“ sind nicht direkt zugänglich, da sich die Beteiligten nicht äussern oder nicht mehr äussern dürfen, und müssen aus den Medienberichten rekonstruiert werden. Dies ist ein heikles Unterfangen, da die Medien an der (Re)Konstruktion der Geschichte wesentlich mitbeteiligt zu sein scheinen. Die beiden Brüder gelten nach verschiedenen Medienberichten als höflich. In einem Anfang Mai auf Facebook veröffentlichten Interview mit Al Jazeera (AJ), einem arabischen Nachrichtensender, erklärte einer der beiden Jugendlichen, sie hätten beide viele Kollegen in der Schule, was sich auch nach dem Vorfall nicht geändert habe. Laut Aussagen von Janina Rashidi, Sprecherin des Islamischen Zentralrats der Schweiz (IZRS), welche die Familie begleitet, seien die beiden Brüder durch eigene Recherchen – vermutlich über das Internet – auf die Idee gekommen, dass sie Frauen aus religiösen Gründen nicht mehr die Hand geben sollten. Ihr Vater habe ihnen diese religiöse Norm bestätigt. Die Schule habe daraufhin das Gespräch gesucht und sei zur Lösung gekommen, die Jugendlichen müssten allen Lehrpersonen, unabhängig ihres Geschlechts, die Hand nicht mehr geben; eine höfliche mündliche Begrüssung werde aber eingefordert (SRF, Der Club vom 14. Juli 2016).

3 Kritische Betrachtung der Deutungen des (Nicht-)Händeschüttelns

In den zugänglichen Medienberichten, Sendungen und Kommentaren wird das (Nicht-)Händeschütteln unterschiedlich gedeutet. Da diese Deutungen in den Argumentationen eine zentrale Rolle spielen, sollen diese kritisch untersucht werden.

3.1 Nichthändeschütteln als islamische Vorschrift

Die Frage, ob ein Mensch muslimischen Glaubens dem anderen Geschlecht die Hand reichen darf oder nicht, ist islamrechtlich umstritten. Ein Teil der islamischen Gelehrten spricht sich in Internet-Fatwas (islamische Rechtsgutachten) gegen den Händedruck aus. Mit einem Verweis auf verschiedene Hadithe (Geschichten aus dem Leben Muhammads) argumentieren sie, dass Muhammad keine geschlechtsreifen, nicht zur Familie gehörenden und damit grundsätzlich zur Heirat erlaubten Frauen berührt habe. Die gegenseitige Berührung von erwachsenen Menschen des jeweils anderen Geschlechts könnte zu sexueller Versuchung und unmoralischem Handeln führen, was vermieden werden sollte. Für diese Gelehrten und die Muslim/-innen, die diesen Ansichten folgen, ist das Nichthändeschütteln ein Ausdruck von Bescheidenheit, Anstand und Respekt. Andere Gelehrte argumentieren, ebenfalls mit dem Hinweis auf Hadithe, der Händedruck sei nicht verboten. Sollte der Händedruck aber mit sexuellem Begehren verbunden sein, so sei er zu vermeiden. In der alltäglichen Praxis von Muslim/-innen in Europa wird das Nichthändeschütteln sehr unterschiedlich angewandt und ist selbst unter frommen, konservativen Muslim/-innen umstritten. Letztere argumentieren etwa, dass es ihnen bewusst sei, dass sie mit einer Praxis des Nichthändeschüttelns Menschen vor den Kopf stossen würden, und sie würden deshalb sehr pragmatisch, je nach Situation, die Hand doch geben (Fadil, 2009). In den Medien wurde immer wieder die Frage gestellt, ob das Nichthändeschütteln nicht als Zeichen für einen religiösen Extremismus wahrgenommen werden muss. Nach Einschätzungen von Reinhard Schulze, Professor für Islamwissenschaften, kann dies zwar nicht ausgeschlossen werden, solange sich aber das puritanische fromme Verhalten der Jungen auf deren Lebenswelt beschränke und sie keine Machtansprüche erheben, sei dies harmlos (Tagesanzeiger vom 7. April 2016).

Das Nichthändeschütteln kann somit als bestimmte, durch den Verweis auf potenzielle Versuchung und die Bestätigung traditioneller Geschlechtergrenzen konservative, fromme religiöse Praxis eines Teils der Muslim/-innen bezeichnet werden.

3.2 Händeschütteln als Teil der Schweizer (Schul-)Kultur

Auf den Therwiler Fall angesprochen, kommentierte Bundesrätin Simonetta Sommaruga, das Händeschütteln würde zur Schweizer Kultur gehören (SRF, Tagesschau vom 4. April 2016). Tatsächlich ist der Handschlag in Europa eine weit verbreitete Sitte der Begrüssung. Sein Ursprung ist unklar und wird, je nach Quelle, auf altgriechische, christliche und/oder römische Gepflogenheiten zurückgeführt und mit Frieden, Vertrauen und Respekt in Verbindung gebracht (Bloom, 2012). Je nach sozialem Umfeld gibt es informelle Normen darüber, etwa wer den Händedruck anbieten darf (z.B. die Chefin dem Angestellten), oder aber, wie lange er dauern und wie stark er sein sollte. Im Falle einer Prävention vor von über die Haut übertragbaren Krankheitserregern allerdings wird das Nichthändeschütteln in der Regel nicht nur toleriert, sondern empfohlen.

Der Händedruck in Schweizer Schulen ist kein allgemein verbreiteter Brauch der Begrüssung und abhängig von Kantonen (in der Westschweiz und im Wallis scheint das Händeschütteln weitgehend unbekannt zu sein), Schulhäusern oder einzelnen Lehrpersonen (so beobachtet auf Schulbesuchen im Kanton Freiburg). Nach Beat W. Zemp, Präsident des Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, würde man sich sogar an den meisten Schulen in der Schweiz nicht die Hand geben und Therwil sei ein Einzelfall (Blick vom 4. April 2016).

Das Händeschütteln ist somit in der Schweiz zwar eine verbreitete Sitte, kann aber nicht per se als Teil der Schweizer Schulkultur verstanden werden kann. Sehr wohl aber kann ein gegenseitiger respektvoller Umgang als zentraler Teil der Schweizer Schulkultur verstanden werden (D-EDK 2014).

3.3 (Nicht-)Händeschütteln als Ausdruck des Respekts

Begrüßungsformen und die damit verbundene Frage des gegenseitigen Respekts sind kulturell und sozial sehr verschieden: Formen der Verbeugung (Japan, China), Handschlag (Europa), Wangenküsse (Frankreich), Zunicken, offene Handfläche wird zum Herz geführt (arabischer Raum, Reggae-Kultur), offene Handfläche (Militär), Knicks (vor Königen und Königinnen), Umarmung (im Freundeskreis), etc. Begrüßungsformen können geschlechtsunabhängig oder geschlechtsspezifisch sein. Letzteres zeigt sich nicht nur in religiösen Traditionen des Nichthändeschüttelns, das nicht nur in islamischen, sondern auch in jüdischen und hinduistischen Traditionen vorkommt, sondern etwa auch im „Wangenkussverhalten“ unter Jugendlichen, bei dem in der Regel Mädchen sowohl Mädchen als auch Jungen „wangenküssen“, dies unter männlichen Jugendlichen aber nur selten beobachtet werden kann. Respekt in Begrüßungsformen bezieht sich dabei entweder auf einen Ausdruck von Gleichrangigkeit oder auf die Anerkennung von Unterschieden, bzw. Untergebenheit. Im Therwiler Fall findet sich das Argument des Respekts auf beiden Seiten. Während die betroffene Lehrperson den Handschlag als respektvolle Begrüßung wertet, argumentieren die Jugendlichen, dass sie mit dem Nichthändeschütteln die Lehrerin als Frau respektieren würden. Während Janina Rashidi vom IZRS erklärte, die Lehrerin müsste das Nichthändeschütteln akzeptieren, um die Selbstbestimmung und Integrität der Jugendlichen zu respektieren (SRF, Der Club vom 14. Juli 2016), argumentierte Montassar Ben-Mrad, Präsident Islamischer Dachorganisationen der Schweiz (FIDS), die Jugendlichen sollten der Lehrerin die Hand reichen und sie so in ihrer Rolle als Lehrperson respektieren (SRF, Arena vom 1. April 2016).

Eine respektvolle, der jeweilige Sitte entsprechende Begrüßung kann somit nicht objektiv und allgemeingültig festgelegt werden, sondern sie wird je nach sozialem und kulturellem Kontext immer wieder von neuem bestätigt oder muss im Falle unterschiedlicher Normen entweder über Machtstrukturen bestimmt, oder aber partizipativ ausgehandelt werden.

3.4 (Nicht-)Händeschütteln zwischen Religionsfreiheit, Gleichstellung und Integration

Das (Nicht-)Händeschütteln ist (bislang) weder Gegenstand des Schweizer Rechts noch Gegenstand der Weisungen von Erziehungsdirektionen, sondern muss als Brauch oder Sitte gewertet werden. In der Begründung der Therwiler Schuldirektion, den medialen Diskussionen und dem juristischen Gutachten (BKSD 2016) wurde deshalb auf die Grundrechte und allgemeine Bestimmungen aus dem Baslerbieter Bildungsgesetz zurückgegriffen. Grundsätzlich stehen sich dabei die Religionsfreiheit auf der einen, sowie die Gleichstellung und die Integration auf der anderen Seite gegenüber. Es stellt sich die (interessante) grundlegende Frage, ob in diesem Fall die Religionsfreiheit oder die Gleichstellung höher zu gewichten sei und inwieweit das Nichthändeschütteln ein Hindernis für die Integration der Jugendlichen darstellt.

Das Nichthändeschütteln aus religiösen Gründen fällt grundsätzlich unter die Religionsfreiheit (BV 15). Diese gilt auch dann, wenn eine religiöse Handlung nur von einer Minderheit der Religionsangehörigen ausgeführt wird. Sie kann dann beschränkt werden, wenn eine gesetzliche Grundlage vorhanden ist, ein öffentliches Interesse besteht und die Einschränkung verhältnismässig ist, also kein schwerer Eingriff in die Religionsausübung zur Folge hat. Das Rechtsgutachten argumentiert, dass die Schüler/-innen verpflichtet sind, allgemeine Anstandsregeln (und damit auch den Händedruck) zu befolgen. Die gesetzliche Grundlage sei damit gegeben. Es sei im öffentlichen Interesse, dass die Jugendlichen Männer und Frauen nicht diskriminieren und ihre Lehrperson respektieren, den Integrationsbemühungen nicht entgegenstehen sowie keine Grundrechte von Dritten verletzen. Letzteres ist laut dem Gutachten darum gegeben, weil die negative Religionsfreiheit der Lehrerinnen und Mitschülerinnen verletzt sei. Diese hätten das Recht, nicht von religiösen Handlungen anderer in ihrem eigenen Tun beeinträchtigt zu werden. Eine „Händeschüttelpflicht“ sieht das Gutachten nicht per se als schwerwiegenden Eingriff in die Religionsfreiheit, weil der Kerngehalt der Religion nicht angetastet werde. Für das Gutachten ist auch die Verhältnismässigkeit gegeben, da die Gleichbehandlung von Männern und Frauen zentral sei und das fehlende Einüben des Handschlags

zu Problemen bei der späteren Arbeitssuche führen könnte. Das Gutachten kommt zum Schluss, dass die beiden Jugendlichen zum Handschlag verpflichtet werden können (BKSD, 2016). Alt-Bundesrichter Giuseppe Nay hingegen kritisiert das Gutachten. Er argumentiert, dass eine gesetzliche Grundlage fehle und ein Handschüttelzwang unverhältnismässig sei, da er im vorliegenden Fall als schwerer Eingriff in die Religionsfreiheit zu werten sei. Eine respektvolle Begrüssung könne auch beispielsweise durch ein In-die-Augen-Schauen und Kopfnicken hergestellt werden (Blick vom 30. Mai 2016).

Ob im Therwiler Fall tatsächlich von Diskriminierung gesprochen werden kann, ist fraglich, wenn unter Diskriminierung eine Handlung verstanden wird, durch die ein Mensch aufgrund individueller oder gruppenspezifischer Merkmale systematisch an der Ausübung der eigenen Menschenrechte gehindert wird bzw. die eine Benachteiligung oder eine Herabwürdigung der Person zur Folge hat (Kälin, 2000). Für Valentin Abgottsson, Vize-Präsident der Freidenker-Vereinigung Schweiz, liegt eine sexistische Handlung vor. Er wehrt sich aber dagegen, daraus eine Zwangskultur des Händeschüttelns entstehen zu lassen. Es gäbe ja auch Menschen, die aus Angst vor Ansteckungen Anderen die Hände nicht reichen würden. Vielmehr sollte dem konservativen Weltbild der Jugendlichen das konkrete Vorleben von Gleichberechtigung entgegen gestellt werden (SRF, Der Club vom 14. Juli 2016). Laut Janina Rashidi hätten die Jungen der Schule erfolgreich vermitteln können, dass sie nicht aus Respektlosigkeit gegenüber den weiblichen Lehrpersonen handeln wollten. Sie würden kein diskriminierendes Frauenbild vertreten (SRF, Der Club vom 14. Juli 2016).

Inwiefern das Nichthändeschütteln tatsächlich ein Hindernis für die Integration der beiden Jungen darstellt, müsste vertieft analysiert werden und hängt nicht zuletzt vom weiteren Verlauf des Falles ab. Dass das Einbürgerungsgesuch inzwischen sistiert wurde und der Fall durch die Medienberichterstattung zu einem juristischen Streitfall und damit zu verhärteten Standpunkten beigetragen hat, wird kaum hilfreich sein. Nach Aussagen des einen Jungen zu urteilen, fühlen er und sein Bruder sich gut in die Klasse integriert (Al Jazeera). Die Schweizer Schulen integrieren bereits (erfolgreich) Kinder aus religiösen Familien, so etwa von Zeugen Jehovas, die nicht an Geburtstagsfeiern teilnehmen, Kinder aus evangelikalen Familien, die sich dem Sexualkundeunterricht verweigern oder weibliche Jugendliche, die aus religiösen Gründen ein Kopftuch tragen. Aus ethischer Perspektive ist das Argument, der Nichthandschlag führe zu einer Nichtintegration, ein Dambruchargument, weil implizit davon ausgegangen wird, dass dieser Entscheid der Jugendlichen unweigerlich zu einem Übel führen wird und deshalb an sich falsch ist (Bleisch & Huppenbauer, 2011).

3.5 Das Wohl des Kindes

Aus berufsethischer Sicht fällt auf, dass kaum in einem Bericht oder einer Diskussion die Frage nach dem Wohl der Jugendlichen gestellt wird. Laut der Kinderrechtskonvention (Artikel 3) sind alle Institutionen der unterzeichnenden Staaten dazu verpflichtet, bei allen Massnahmen, die Kinder und Jugendliche betreffen, das Wohl des Kindes als einen Gesichtspunkt vorrangig zu berücksichtigen. Ein zentraler Bestandteil des Wohls des Kindes ist die Wahrung dessen Integrität. So können ungewollte Berührungen als Verletzung der Integrität von Kindern und Jugendlichen verstanden werden (LCH, 2014). Die durch die Medien ausgelöste Verhärtung des Konflikts mit der Folge, dass die Jugendlichen öffentlich etikettiert und das Einbürgerungsgesuch sistiert wurde, ist wohl kaum dem Kindeswohl förderlich.

4 Die Rolle der Medien

Der Therwiler Fall kam durch die pensionierte Lehrerin Beatrix Grüter in der Arenasendung „Angst vor dem Islam?“ (SRF, Arena vom 1. April 2016) an die Öffentlichkeit. Sie stellte den „Handschüttelfall“ in ein Narrativ der zunehmenden Zugeständnisse an muslimische Schüler/-innen und zeigte sich sehr besorgt darüber, dass Lehrerinnen dadurch zunehmender Diskriminierung ausgesetzt seien. In der Folge entstanden zahlreiche Radio- und Fernsehsendungen, Zeitungsartikel, Leser/-innenbriefe und Onlinekommentare, in denen der Fall zum Teil hitzig diskutiert wurde. Georg Kreis spricht in seiner Analyse der Mediendebatte von einem unverhältnismässigen medienpopulistischen Motor, dem es mehr um die Skandalgelüste der Medien-Konsumenten denn um die beiden Jugendlichen gehe (Kreis, 2016).

Die Schule hatte im November mit den beteiligten Jugendlichen und Eltern eine vorläufige Lösung ausgehandelt. Ohne die genauen Umstände der Diskussionen zu kennen, kann doch dieser Lösungsfindung das Schema einer inferentiellen Ethik zu Grunde gelegt werden. Im Schema der inferentiellen Ethik agiert ein Kollektiv, in diesem Fall Lehrpersonen, Schulleitung, Jugendliche und Eltern, als Akteur/-innen, die allesamt an der Lösungsfindung beteiligt

sind. Die Entscheidungen werden dabei als Zwischenergebnisse eines dauernden Austauschs verstanden. Die dabei einzubeziehenden Faktoren werden als nicht klar festgelegt gesehen (Heinzen, eingereicht). Die Öffentlichmachung des Falls hat dies grundlegend verändert. Der neuen Situation liegt nun das Schema einer referentiellen Ethik zu Grunde. Dabei sind die Schulbehörden und der Bildungsrat die alleinigen ethischen Akteur/-innen. Deren Entscheide sind in einem anerkannten System begründet und werden durchgesetzt. Die Faktoren werden als festgesetzt gesehen (Heinzen, eingereicht).

Im Fall Therwil haben die Bundesrätin Simonetta Sommaruga sowie Monica Gschwind, die Vorsteherin der baselländischen Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, sofort nach Bekanntwerden reagiert – es blieb keine Zeit für eine grundlegende Auseinandersetzung und sie tappten nach Analyse von Kreis (2016) in die „Medienfalle“. Folge davon ist eine Verhärtung der Positionen, die sich im Rahmen einer dem Islam gegenüber negativ eingestellten Öffentlichkeit zu Ungunsten der muslimischen Mitbürger/-innen auswirken. Aus einem lokalen Konflikt, einem Einzelfall, wurde eine politische Grundsatzdebatte. Aus einer pragmatischen, und dem Kontext angepassten Lösung wurde ein juristischer Streit.

5 Schlusswort

Der „Fall Therwil“ ist aus berufsethischer Sicht darum interessant, weil er nicht nur die grundlegende Frage aufwirft, wie in einer (zunehmend) plural geprägten Schule mit verschiedenen Werten und Normen umgegangen wird, sondern wie wir in den Schulen Verfahren zur Entscheidungsfindung bestimmen und institutionalisieren. Dabei stehen sich eine referentielle Ethik und eine inferentielle Ethik gegenüber. Im Verfahren einer referentiellen Ethik muss die Schule mangels gesetzlicher Grundlagen zwischen verschiedenen Werten abwägen und dabei gleichzeitig das Wohl der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum stellen. Zieht sie die Religionsfreiheit als wichtigeren Wert vor, so ist mit den Schüler/-innen zu besprechen, wie sie trotzdem eine respektvolle und nichtdiskriminierende Haltung gegenüber den Lehrpersonen des anderen Geschlechts wahren können. Zieht sie die Gleichberechtigung vor, so ist mit den Schüler/-innen zu besprechen, wie ihre Integrität zusammen mit der Religionsfreiheit trotzdem so weit wie möglich respektiert werden können. Im Verfahren einer inferentiellen Ethik setzen sich alle Betroffenen an einen Tisch und versuchen, eine für alle sinnvolle Lösung auszuhandeln. Die ursprüngliche Lösung der Sekundarschule in Therwil, dass keine Lehrperson mehr mit Handschlag gegrüsst wird, ist ein interessanter Versuch, im Rahmen des gegenseitigen respektvollen Umgangs sowohl Religionsfreiheit als auch Gleichberechtigung zu berücksichtigen.

Grundsätzlich ist davon abzusehen, die Schüler/-innen zum Handschlag zu zwingen, da der Handschlag selber nicht bildungsrelevant ist. Ein Zwang wäre eine unverhältnismässige Reaktion darauf, weil dies die Schüler/-innen in ihrer Integrität verletzen könnte. Die Schweizer Volksschule hat aber den Auftrag „den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen“ (D-EDK, 2014) zu fördern. In diesem Sinne ist eine respektvolle Begrüssung durchaus bildungsrelevant. Dazu wäre es aber förderlicher, schulklassen- oder schulhausintern zu diskutieren, was genau in verschiedenen Kulturen und Religionen als respektvolle Begrüssung gilt und zusammen auszuhandeln, wie das in der Klasse oder im Schulhaus gehandhabt werden soll. Eine Durchsetzung mittels Gesetz zur Handschüttelpflicht, Busse oder gar Schulverweis zu erreichen ist deshalb auch aus pädagogischer Sicht nicht zielführend. Auch wenn die Schule nicht ausserhalb der Gesellschaft und damit öffentlicher und politischer Diskussionen steht und die Aufgabe hat, den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, „grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität [zu erwerben], die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden“ (D-EDK 2014), so ist sie ebenso verpflichtet, ihre Entscheidungen sorgfältig zu treffen und zu begründen und dabei insbesondere das Wohl der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum zu stellen.



Zur Autorin

Petra Bleisch ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Seit 2012 ist sie Dozentin für den Fachbereich Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet seit 2015 die Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und der Religionskunde“. bleischp@eduf.ch

Literatur

- BKSD [Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft] (2016). *Rechtsabklärung vom 14. April 2016. Schüler verweigern Lehrerinnen den Handschlag*. Am 19.7.2016 bezogen von: https://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/ekd/mitek/haendedruck_rechtsabklaerung.pdf.
- Bleisch, B. & Huppenbauer, M. (2011). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Schulthess.
- Bloom, E. (2012). Toward a Theory of the Modern Hebrew Handshake. In B. M. Baader, S. Gillerman, and P. Lerner, *Jewish Masculinities: German Jews, Gender, and History* (S. 152-175). Bloomington: Indiana University Press.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Am 20.7.2016 bezogen von: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>.
- Fadil, N. (2009). Managing affects and sensibilities: The case of not-handshaking and not-fasting. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 17/4, 439–454.
- Heinzen, S. (eingereicht). Fonder l'éthique professionnelle enseignante comme champ d'investigation autonome: distinguer l'approche référentielle de l'approche inférentielle. In *Education et francophonie. Revue scientifique virtuelle*.
- Kälin, W. (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich: NZZ libro.
- Kreis, G. (2016): Der Tsunami im Schweizer Wasserglas. *Tageswoche vom 13. April 2016*.
- LCH [Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz] (2014). *Integrität respektieren und schützen. Ein Leitfaden für Lehrpersonen, Schulleitungen, weitere schulische Fachpersonen und Schulbehörden*. Zürich: LCH (Eigenverlag).

Rezensionen
Comptes rendus

www.religionen-entdecken.de Interaktives Online-Religions-Lexikon für Kinder und Jugendliche



Schon bevor *religionen-entdecken.de* im Jahr 2012 online geschaltet wurde, hat der deutsche Verein für Freien Wissenszugang e.V. dem Portal den SUMA-Award verliehen.¹ Dieser geht seit 2008 jährlich an „Projekte und Arbeiten, die Herausragendes für die Zukunft des digitalen Wissens leisten.“² Weitere Preise sind hinzugekommen.

Das Online-Portal wurde aus der Not geboren: Journalistin Jane Baer-Krause hatte bereits eine Webseite für Kinder initiiert und wurde dort immer wieder mit Fragen zu Religionen konfrontiert, die sie nicht beantworten konnte. Gemeinsam mit der Co-Redaktorin Barbara Wolf-Krause rief sie das Projekt *religionen-entdecken.de* ins Leben, das Kinder- und Jugendfragen zu religionskundlichen Themen mit Hilfe eines akademischen Expertenteams zielgruppengerecht aufbereitet.

An sogenannten „Fragetagen“, die in der Regel einmal monatlich stattfinden, können Kinder ihre Fragen direkt auf der Webseite einreichen. Diese werden von der Redaktion wenn möglich sofort beantwortet. Bei Unsicherheiten wird das Expertenteam zu Rate gezogen, aber auch in diesem Fall müssen Fragenstellende selten länger als einen Tag auf eine Antwort warten. Pro Fragetag hat das Redaktionsteam durchschnittlich hundert Kinderfragen zu bewältigen, ausserhalb der Fragetage gehen wöchentlich etwa 10 Fragen per Email bei der Redaktion ein. Mit der jeweils nächsten Server-Aktualisierung sind die gestellten Fragen mit zugehörigen Antworten für alle Nutzer/-innen über die Stichwortsuche oder den anwählbaren Fragenbereich einsehbar.

So ist ein Online-Lexikon von stattlichem Umfang entstanden, dessen Beiträge nicht nur über ein Sachregister abrufbar sind, sondern auch in kurzen und leicht verständlichen Themenartikeln, Einführungstexten und einem gesonderten Frage-Antwort-Bereich religionskundliches Sachwissen vermitteln. Ziel des Portals ist es, durch frei zugängliche Informationen Vorurteile und Ängste abzubauen, Wissen aufzubauen und damit einen Beitrag zu einem toleranteren sozialen Umgang in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft zu leisten.

Schwerpunktmässig weist das Lexikon am meisten Einträge zu christlichen Traditionen auf, gefolgt von Einträgen zu Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus. Am wenigsten erfahren Interessierte zum Glauben der Bahai. Da es letztlich das Publikumsinteresse ist, das über die Möglichkeit der Frageneingabe die thematische Gewichtung mitbestimmt und die Rezipierenden aus dem deutschsprachigen Europa stammen, vermag diese Verteilung nicht zu erstaunen. Informationen über einzelne freikirchliche Denominationen und neureligiösen Bewegungen finden sich höchstens am Rande (so haben z. B. einzig die Baptisten unter den evangelikalen Bewegungen einen eigenen Lexikoneintrag). Offensichtlich wollten sich die Betreiber/-innen des Webdienstes auf die mitgliederstärksten religiösen Gruppierungen konzentrieren, welche ausserdem häufig auf einen einheitlichen Religionsbegriff gebracht werden. Beim Christentum wird immerhin deutlich zwischen Protestantismus und Katholizismus unterschieden; bereits beim Judentum und dem Islam finden sich indes nur noch wenige Hinweise auf die innere Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Strömungen und Rechtsschulen.

Wer die Webseite über die Homepage erreicht, hat verschiedene Möglichkeiten, sich über Religionen und religionsbezogene Fragen zu informieren, ohne bereits umfangreiche Vorkenntnisse mitbringen zu müssen. Über den blau hervorgehobenen Wissensbereich erfolgt der Zugriff auf das Lexikon, den Kalender und die News. Während im gesonderten Bereich „Religionen“ Fragen zum Phänomen Religion und Religiosität in allgemeiner Hinsicht knapp beleuchtet werden, stehen im Lexikon zahlreiche Einträge zu spezifischen Begriffen aus den religiösen Traditionen und zu religiösem Brauchtum.

1 SUMA-EV – Verein für freien Wissenszugang (2012). Am 18.02.2016 bezogen von <http://suma-ev.de/presse/SUMA-Award2012-fuer-religionen-entdecken.de.html>

2 Brandenburg, Karlheinz (2015). SUMA-EV - Verein für freien Wissenszugang. Am 18.02.2016 bezogen von <https://www.suma-ev.de>

Die meisten Lexikonartikel verlinken direkt zu konkreten Kinderfragen und zu Lexikoneinträgen mit sachverwandten Themen. So lassen sich zum Beispiel über den Eintrag „Offenbarung im Islam“ auch der Lexikon-eintrag „Offenbarung im Christentum“ und „Die Heiligen Schriften in den Religionen“ ansteuern.

Der Kalender verortet den aktuellen Tag in die Kalendarien der unterschiedlichen Religionen und bietet einen leicht zu navigierenden Überblick über die unterschiedlichen Feste, Feier- und Gedenktage, die weltweit in religiösen Traditionen bedeutungstragend sind.

Der rot hervorgehobene Interaktionsbereich führt Interessierte zur Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Perspektiven auf religiöse Fragen. In den moderierten Forumsbeiträgen, in den kleinen Umfragen und den zahlreichen Kürzestberichten von Kindern zu ihrem Glauben oder ihren religiösen Überzeugungen wird vor allem ein Sachverhalt deutlich: Die Perspektiven auf religiöse Fragen und Phänomene in der Lebenswelt der Kinder sind unterschiedlich, aber es gibt Gemeinsamkeiten.

Für interessierte Kinder wartet die Plattform zudem mit Kochrezepten, Basteltideen, Ausflugstipps, Büchervorschlägen, Quiz und Filmen auf, die in engerem und weiterem Sinne religiöses Leben und Brauchtum beleuchten.

Das Projekt richtet sich an Kinder im Lesealter bis ca. 13 Jahre. Den Betreiber/-innen des Angebots ist bekannt, dass sich unter den rund 100'000 monatlichen Besuchern auch viele Jugendliche befinden und diese beschäftigen auch andere Themen. So führten eingehende Fragen zur religiösen Sichtweise auf Homosexualität, Gentechnik, Organtransplantation u. a. zur Planung einer neuen Rubrik „Religion und Gesellschaft“, die vor wenigen Monaten aufgeschaltet werden konnte.

In der News-Rubrik vermischen sich in unregelmässigen Abständen aktuelle Presse-Nachrichten zu religionsbezogenen Themen mit internen Neuigkeiten zur Webseite und lokalen Veranstaltungstipps oder eher marginalen Lokalnachrichten. Hier wäre eine deutlichere Strukturierung und Hierarchisierung der Inhalte hilfreich. Lernende der Zielstufe werden nicht ohne weiteres erkennen, dass nicht alle Nachrichten denselben Bedeutungshorizont aufweisen und dass die Auswahl willkürlich erfolgt und weder besonders aktuell noch vollständig ist. Auch in dieser Rubrik gelingt es den Verantwortlichen, die mehrheitlich komplexen Zeitgeschehnisse in kindsgerechte Sprache zu übertragen.

Da Religionskunde auf der Grundschulstufe meist in Fächerverbänden (z. B. Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft) und durch fachfremde Lehrpersonen unterrichtet wird, schliesst die Kinderwebseite eine thematische Lücke, die im Schulalltag immer wieder deutlich wird.

Insbesondere für Lernende im Zyklus 2 (Mittelstufe 5H bis 8H) sind umfangreiche Anwendungsmöglichkeiten der Plattform vorstellbar: Für die Referatsvorbereitung bietet das Online-Lexikon sachlich korrekte Einstiegsartikel, deren Leseaufwand spätestens ab der Stufe 6H von der Mehrheit der Lernenden zu bewältigen sein dürfte. Während es grundsätzlich denkbar ist, dass Lehrpersonen einzelne Beiträge aus dem Online-Lexikon ausdrucken oder in Arbeitsblättern didaktisch aufarbeiten, hat der direkte Einsatz des Angebots an Internetstationen im Unterricht didaktisch den grösseren Nutzen. Lernende, die sich am Computer direkt mit den Inhalten und dem Aufbau der Seiten vertraut machen, können diese später auch zu Hause für die Bewältigung von spezifischen Vertiefungsaufgaben oder Rechercheaufträgen nutzen und darüber hinaus eigenen Fragen nachgehen.

Zu beachten ist, dass sich die Stichwortsuche nur nach religiösen Traditionen eingrenzen lässt. Nicht selten müssen die Lernenden, insbesondere bei der Wahl eines wenig spezifischen Suchwortes, die zahlreichen Ergebnisse selber durchforsten. Wird das Angebot zur explorativen Recherche genutzt, muss die Lehrperson Unterstützung bieten, ansonsten besteht die Gefahr, dass sich Lernende rasch in der Informationsfülle verlieren. Hinsichtlich Privatsphäre und Datensicherheit ist positiv zu bemerken, dass das Projekt in allen Rubriken der Webseite kindergerecht auf die Regeln für sichere Internetnavigation hinweist und die Nutzer dazu anhält, keine persönlichen Daten preis zu geben.

Besser geeignet ist das Angebot für offene Lernformen, wie den Werkstatt- oder Projektunterricht, die Lernenden Raum zur eigenständigen Erschliessung des zu vermittelnden Gegenstandes geben und unterschiedliche zeitliche Rahmungen in der Aufgabenbewältigung zulassen. Für die Lehrperson kann der Projektbereich überdies weitere Anregungen zur Konzeption von Exkursionen oder Miniprojekten geben, die sich sowohl im 1. als auch im 2. Zyklus realisieren liessen. Hierbei müsste allerdings in der didaktischen Analyse die konkrete Frage nach der religionskundlichen Ausrichtung dieser Ansätze gestellt werden: Einige präsentierte Projekte sind im konfessionellen Religionsunterricht entstanden und nähern sich religiösen Fragen nur aus emischer Perspektive.

Wer die Einträge im Lexikon (Wissensbereich) mit den Aussagen von Kindern im Interaktionsbereich vergleicht, wird feststellen, dass sich gelebte Religiosität in der Praxis des Einzelfalls sehr stark von den generellen Lehrüberzeugungen einer Tradition unterscheiden kann. Hier könnte der Einsatz des Internetportals im 3. Zyklus (Oberstufe 9H bis 11H) ansetzen. Forumsbeiträge und Kinderinterviews könnten Lernenden als Korpus dienen, um die

Pluralität innerhalb einer religiösen Tradition zu erforschen und dadurch ein essentialistisches Verständnis von Religionen zu hinterfragen.

Die Beiträge auf *religionen-entdecken.de* bemühen sich um eine integrative Sprache und betonen Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Religionen. Die Gegenüberstellung religiöser Traditionen und Strömungen kann zu einer komparatistischen Strategie in der Beschreibung religiöser Phänomene führen, die sich für das eigentliche Zielpublikum des Angebotes zwar durchaus anbietet, sich aber mit Lernenden am Ende des Zyklus 3 oder auf Gymnasialstufe auch problematisieren liesse. Folgende Fragen könnten im Unterricht erörtert werden: Welche Schwierigkeiten ergeben sich, wenn religiöse Traditionen miteinander verglichen werden? Führt die Betonung von verbindenden Gemeinsamkeiten in den Religionen auch zu Misskonzeptionen? Lassen sich religiöse Phänomene unter weitgehender Ausklammerung des historischen Kontextes ihrer Entstehung und Weiterentwicklung überhaupt angemessen begreifen?

Für Lehrpersonen der Primarschulstufe findet sich auf *religionen-entdecken.de* Anschauungsmaterial, welches exemplarisch zeigt, wie sich komplexe religiöse Sachverhalte für die Zielstufe reduzieren und sprachlich in leicht verständliche Formen bringen lassen. Eingebettet in einen religionskundlich gerahmten Unterricht lässt sich die Internetplattform vielfältig didaktisch nutzen. Ein Einsatz ist bestimmt dann am gewinnbringendsten, wenn die Möglichkeit zur Klärung von Missverständnissen gegeben ist und die Lehrperson die Lernenden nebst eigenständigem Erkunden und Recherchieren dahingehend unterstützt, nicht beim Aufbau eines essentialistischen Religionsverständnisses stehen zu bleiben. Die ergänzende Nutzung des Wissens- und Interaktionsbereichs der Webseite bietet hierfür gute Ansatzmöglichkeiten.

Zu den Schwierigkeiten des Angebots gehört, dass der religionsvergleichende Ansatz mit dem Ziel, den interreligiösen Dialog zu fördern und Toleranz zu schaffen, den Absolutheitsanspruch der einzelnen Traditionen stellenweise relativieren und Gemeinsamkeiten hervorheben muss. Die Aufarbeitung der komplexen Phänomene für das junge Publikum erfordert eine starke Reduzierung und Vereinfachung, auf die auch Lehrpersonen im Unterricht nicht verzichten können. Hier nimmt *religionen-entdecken.de* viel Arbeit ab, die je nach Artikel einmal reflektierter, einmal weniger reflektiert gelungen ist. Insgesamt hängt ein nutzbringender Einsatz der Webseite wesentlich von der Kompetenz der Lehrpersonen und deren Wissen um die Grenzen solcher Darstellungen ab.

Über den leider nicht deutlicher hervorgehobenen Link "Erwachsene" werden Lehrpersonen zu einem gesonderten Bereich geführt. Wie der folgende Link "Schule und Gemeinde" verrät, ist gerade bei den hier präsentierten Unterrichtsmaterialien und Projektvorschlägen nicht immer didaktisch zwischen konfessionellem und bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht differenziert worden. Lehrpersonen sind gut beraten, wenn sie die Unterrichtsvorbereitungen und Materialien genau studieren, denn der Grossteil der Angebote scheint vor allem im katechetischen Kontext angesiedelt zu sein und lässt sich nicht ohne weiteres in einen kulturkundlich gerahmten Religionskundeunterricht transferieren.

An der Website wird laufend weiter gearbeitet. Eine klarere Profilierung der Webseite für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht, eine (auch für Lehrpersonen) übersichtlichere Menüführung und ein aktuellerer Veranstaltungskalender bleiben Desiderate, wenn dem Projekt nicht weitere ehrenamtliche Mitarbeitende und grosszügige finanzielle Unterstützung in Form von Spenden zur Verfügung gestellt werden.

Adriano Montefusco, Universität Fribourg, adriano.montefusco@unifr.ch

Baer-Krause, J. & Holleben, J. v. (2015). Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen. Stuttgart: Thienemann-Esslinger.



Aus dem interaktiven Online-Religions-Lexikon für Kinder und Jugendliche *religionen-entdecken.de* (siehe Rezension in dieser ZFRK-Ausgabe) ist ein Buch hervorgegangen, das in fünf Kapiteln Kinderfragen rund um das Thema Religion beantwortet.

69 spannende Fragen haben die Journalistin Jane Baer-Krause und der Autor und Fotografiekünstler Jan von Holleben – unter Mitwirkung eines siebenköpfigen Expertenteams der Website – in dem reich bebilderten Buch versammelt. Dabei haben sie es vermieden, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus und Judentum in gesonderten Kapiteln nacheinander zu behandeln. Die Gliederung des Buches führt die Leser/-innen statt dessen durch fünf Abteilungen, in denen Kinderfragen anhand übergeordneter Themenkomplexe behandelt werden. Dabei handelt es sich einerseits um allgemeine Betrachtungen zum Phänomen der Religiosität, andererseits werden konkrete Fragen zu den mitgliederstärksten Traditionen (häufig auch aus religionsvergleichender Perspektive) beantwortet.

Im ersten Kapitel („Eine Welt und viele Religionen“) erfahren Kinder Näheres zu allgemeinen Fragen des Religiösen. Fragen zur Pluralität religiöser Phänomene werden zunehmend auf die Situation Deutschlands in den Blick genommen. In diesem ersten Buchteil finden sich die einzigen Antworten, die darauf verweisen, dass es auch areligiöse

Kinder gibt. Im Rest des Buches treten atheistische Perspektiven, wie der Buchtitel vermuten lässt, verständlicherweise in den Hintergrund. Begrüßenswert ist, dass auf den problematischen Sektenbegriff ebenso eingegangen wird, wie auf den Aspekt leidbringender Religiosität (Stichwort religiös motivierte Kriege und religiöser Missbrauch).

Wer davon ausgeht, dass sich im zweiten Kapitel („Gott und die Weltseele“) durch die Übernahme einer religiösen Sprache im Kapiteltitle nur die emische Sicht auf Religion in den Antworten spiegelt, tut dem Buch unrecht. Häufig wird in den Antworten versucht, die religiöse Innensicht kulturkundlich einzubetten oder Kinder darauf hinzuweisen, dass religiöse Weltdeutungen nicht zwingend homogen sind und zum anderen einem naturwissenschaftlichen Erklärungsparadigma in grundsätzlichen Fragen widersprechen können oder a posteriori durch eine entsprechende Auslegung religiöser Quellentexte mit diesen in Übereinstimmung gebracht werden.

Das dritte Kapitel („Den Glauben leben“) widmet sich religiöser Praxis. Fragen zu Gebet, Übergangsriten und religiösen Festen werden neben Fragen zu Kleider- und Speisevorschriften und generellen Verhaltensregeln in gewissen Traditionen gestellt.

Propheten, Religionsstifter, Heilige, Pilgerfahrten sowie sakrale Gebäude und Orte werden im vierten Kapitel („Besondere Orte und Menschen“) verhandelt.

Das letzte und kürzeste Kapitel („Mit dem Tod ist nicht alles vorbei“) widmet sich religiösen Vorstellungen rund um das Thema Sterben und Tod und geht auf Bestattungsriten ein. In vielen Antworten klingt ein philosophischer, undogmatischer Ton an; das Herausgeberteam bemüht sich, letzte Fragen offen zu lassen und betont die unterschiedlichen Deutungshorizonte in verschiedenen Religionen in diesem Kapitel am stärksten.

Nachfolgend genannte Beispiele zeigen, wie es gelingt, Fragen auf reflexionsanstossende Weise zu stellen und Neugierde zu wecken. Auf diese Weise gelingt es eher, die Lebenswelt der Adressat/-innen anzusprechen. Anstatt zu fragen „Was versteht man unter Konfirmation?“ heisst es: „Kann man bei der Konfirmation durchfallen?“; Die Frage „Warum essen Juden und Muslime kein Schweinefleisch?“ wird umformuliert zu „Was passiert, wenn ein Jude ein Gummibärchen isst?“.

Die Stärke des Buches kann zugleich ein Schwachpunkt sein. Den Autor/-innen ist es hervorragend gelungen, eine kindergerechte Sprache zu finden und die komplexen und abstrakten Sachverhalte auf den verständlichsten Nenner zu bringen. Dabei entfernen sich die Antworten aber zwangsläufig von den konkreten Ausprägungen religiöser Phänomene und Überzeugungen, auf die Kinder im Alltag möglicherweise treffen. In einigen Antworten wird auf diesen Sachverhalt hingewiesen – bei anderen muss er mitbedacht werden.

Das Buch leistet nicht zuletzt durch seinen respektvollen Duktus einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung einer toleranten und integrativen Haltung gegenüber unterschiedlichen religiösen Traditionen. Fluchtpunkt der Betrachtungen ist häufig das Menschliche in und an den Religionen. Bisweilen gleiten die Darstellungen dadurch aber auch ins Euphemistische ab: Stellenweise werden adversative Positionen unter den Religionen harmonisiert und religiöse Erfahrung tendenziell auf die Begriffe „Liebe“, „Glück“ und „Frieden“ reduziert; Ökumene und interreligiöser Dialog werden hoch gehalten. Damit werden die Positionen einer liberal-religiösen Hermeneutik favorisiert, die durchaus im heutigen Europa in vielen Traditionen anzutreffen sind. Aus einer distanzierten Aussensicht wird z. B. gesagt, jeder „könne seinen Glauben so leben, wie er oder sie es für richtig hält“. Diese Botschaft ist wichtig, um Kinder zu religiöser Mündigkeit und der Möglichkeit der eigenen Meinungsbildung zu führen; bleibt es aber bei dieser Darstellung, lernen Heranwachsende nicht, dass religiöse Traditionen in vielen Fällen deutlich normativere Ansprüche geltend machen. Zu den Traditionen, die das Buch unter den Oberbegriff „Christentum“ bringt, wird z. B. behauptet, an eine real existierende Hölle würde heute niemand mehr glauben und die sechs biblischen Schöpfungstage würden von Christ/-innen heute ausschliesslich metaphorisch verstanden. Solche Reduzierungen erstaunen, weil es den Autor/-innen an anderer Stelle gut gelingt, die Heterogenität in den Deutungshorizonten – auch innerhalb derselben religiösen Tradition – in den Vordergrund zu rücken. Bedenkt man, dass Religion in den europäischen Medien häufig erst dann in den Blickpunkt rückt, wenn sie das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft gefährdet, ist verständlich, dass die Autor/-innen an einer Problematisierung des Religiösen nicht teilhaben wollen. Offen bleibt damit aber, wie Kinder, die von diesen öffentlichen Diskursen mitbetroffen sind, mit den damit verbundenen Fragen umgehen lernen können und im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts Fertigkeiten aufbauen können, um mit diesen Spannungen umzugehen. Es sind gerade diese Fragen, die im schulischen Religionskundeunterricht zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Dass einzelne Fragen von einer eurozentrisch-christlichen Sicht ausgehen („Sagt man in allen Religionen ‚Amen‘?“ oder „Haben Muslime auch einen Pfarrer?“) wird verständlich, wenn man bedenkt, dass die Website, die mit ihren Antworten auf Kinderfragen dem Buch Patin stand, in Nähe zum konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland entstanden ist.

Das Buch ist für Kinder im lesefähigen Alter bis zum ca. 11. Lebensjahr geeignet. Schriftgrösse, Syntax und Wortwahl machen das Buch im Unterricht v. a. am Ende des Zyklus 1 (4H) und zu Beginn bis Mitte des Zyklus 2 (Mittelstufe 5H und 6H) nutzbar. Die pro Frage zu bewältigende Textmenge ist unterschiedlich: Manche Antworten werden in nur vier Sätzen formuliert, andere Fragen bedürfen einer doppelseitigen Antwort.

Die Mehrheit der gestellten Fragen macht deutlich, dass bereits einiges an Wissen bei den Lernenden vorausgesetzt werden muss. Nach dem Grund für die Beschneidung jüdischer Jungen kann nur fragen, wer bereits weiss, dass sich diese im Judentum – historisch und geografisch unterschiedlich stark – etabliert hat.

Einerseits helfen die Texte Lehrpersonen, ein sprachliches Gespür dafür zu entwickeln, wie in der Unterstufe angemessen über religionskundliche Themen gesprochen werden kann – andererseits können einzelne Texte direkt als Gesprächsgrundlage oder in Ergänzung zu einer spezifisch-thematischen Lehreinheit mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht behandelt werden. Das Buch als Nachschlagewerk in der Schulzimmerbibliothek zur Verfügung zu stellen und Lernende zum eigenen Suchen nach Antworten auf ihre Fragen zu animieren, wird durch das fehlende Stichwortverzeichnis erschwert. Zum freien Stöbern und interessegeleiteten Lesen ist das Buch besser geeignet.

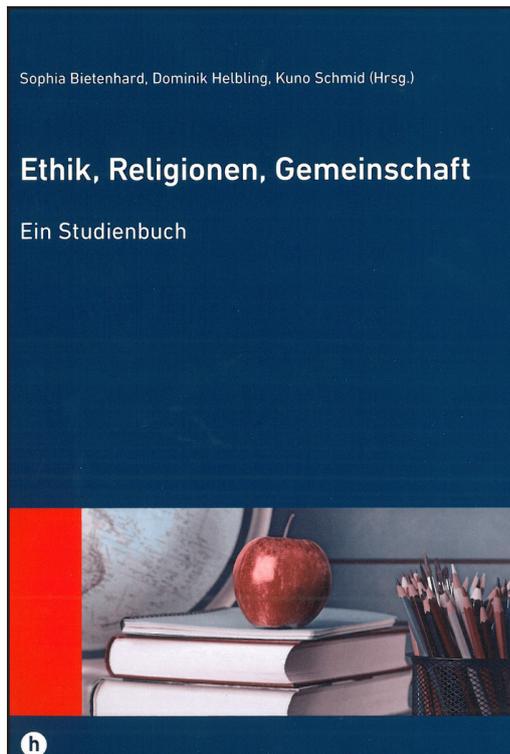
Auf jeden Fall empfiehlt es sich, die behandelten Fragen im Unterricht in grössere Zusammenhänge zu stellen. Als Ausgangspunkt für Gruppengespräche und als Sammlung kurzer Hinführungen zu religionskundlichen Fragen ist das Buch dann hilfreich, wenn es Lehrpersonen gelingt, die Lernenden über den Informationsgehalt in den Kurz- und Kürzestantworten hinaus zu führen. Ohne diese Intervention seitens der Lehrperson vermittelt die gewählte Darstellung des Buches den Eindruck, dass Religion generell in reduzierter Weise betrachtet werden kann. Das Problem liegt freilich in der Natur der Sache selbst: In der Kinder- und Jugendliteratur werden oft Abstriche bei der Komplexität der Repräsentation sachlicher Inhalte gemacht, um altersgerecht zu bleiben. Fraglich bleibt dabei häufig, wie weit diese Simplifizierungen gehen müssen. In Bezug auf die Religionskunde scheint uns die Frage berechtigt, ob es sinnvoll ist, mit Kindern erst ein essentialisiertes Verständnis der „Weltreligionen“ aufzubauen, nur um dieses später im dritten Zyklus (Oberstufe) wieder korrigieren zu müssen.

Ein Einstieg in ein Gespräch mit Schülerinnen und Schülern über religiöse Phänomene, dem didaktischen Hauptanwendungszweck des Buches, kann im Zyklus 2 (Mittelstufe) auch über die ansprechenden Fotografien und anregenden Bildercollagen gefunden werden. Jan von Holleben hat sie im Dialog mit Kindern komponiert und hervorragend umgesetzt. Die Bildersprache ist eine anspruchsvolle und mehrdeutige, in den wenigsten Fällen erschliesst sie sich auf den ersten Blick; das macht die Fotografien und Collagen u. a. nutzbar für assoziatives Aktivieren von Vorwissen. Darüber hinaus bietet das Bildmaterial die Herausforderung, Kompetenzen im Bereich der *visual literacy* zu schulen, indem die Bildkomposition mit Lernenden aktiv erfragt und interpretiert werden kann.

Adriano Montefusco, Universität Fribourg, adriano.montefusco@unifr.ch

Ariane Schwab Affolter, Pädagogische Hochschule Fribourg, schwaba@edufr.ch

Sophia Bietenhard, Dominik Helbling, Kuno Schmid (Hrsg.) (2015), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep, (424 S.)



Das vorliegende Studienbuch bietet eine Bestandsaufnahme über den gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurs im Fachbereich des Lehrplans 21 „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (im Folgenden ERG). Dieses Unterfangen ist, wie in der Einleitung des Buches hervorgehoben, erstmalig in der Ausbildung von Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. Die Herausgeber/-innen sehen ihr Werk einerseits als Referenzdokument für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, (S. 10) räumen aber auch ein, dass es gleichzeitig ein Werkstattbericht ist, der weitere Desiderate aufzeigt (S. 15). Wer sich auf die Lektüre der 40 Beiträge einlässt, sieht sich sehr schnell mit einer grossen Heterogenität konfrontiert, welche die erwähnten Desiderate offensichtlich und das Unterfangen einer Rezension in gebotener Kürze zur echten Herausforderung machen. Der Sammelband ist in vier Kapitel unterteilt. In Kapitel I beleuchten sieben Beiträge ERG als Teil der öffentlichen Bildung. In Kapitel II widmen sich acht Aufsätze ERG der individuellen und sozialen Entwicklung und Bildung. In Kapitel III besprechen zehn Beiträge ERG als Fachbereich im Lehrplan 21. Und in Kapitel IV skizzieren fünfzehn Beiträge ERG als didaktisch begründeten Unterricht. Die Tatsache, dass einige Autor/-innen zwei oder gar drei Beiträge verfasst haben, wirft die Frage auf, warum nicht weitere praktizierende Fachdidaktiker/-innen zu Wort kommen bzw. sich zu Wort melden, wenn es um die grundlegenden Fragen ihres Faches geht. Die meisten Beiträge machen deutlich, dass diese Fragen einerseits rückblickend die Emanzipation vom traditionsreichen

Religionsunterricht betreffen und andererseits – zukunftsgerichtet – die Verortung im Lehrplan 21. Sowohl die eine als auch die andere Perspektive muss sich mit Begrifflichkeit, Definitionen und Ideologien auseinandersetzen und für ihr Anliegen adäquate Referenzen, Modelle und Methoden in den verschiedenen Bezugswissenschaften finden. Die Autorinnen und Autoren tun dies auf sehr unterschiedliche Art und Weise und zeigen damit indirekt auf, wie viele Diskurse noch geführt werden müssen, bis man überhaupt von *einer* Fachdidaktik sprechen kann. Da hier nicht jeder Beitrag erwähnt werden kann, wird versucht, an einigen Themen quer durch die Kapitel exemplarisch aufzuzeigen, wo die erwähnten Desiderate liegen und wo gut begründete Ansätze den Weg in eine Erfolg versprechende Richtung weisen. Die Verteilung der Beiträge auf die Kapitel macht deutlich, dass sich der Wandel vom herkömmlichen Religionsunterricht zu einem bekenntnisunabhängigen und durch den Staat verantworteten Unterricht praxisgetrieben vollzog und dass die wissenschaftlich reflektierte Begründung nun dem bereits etablierten Unterricht nachgeschoben werden muss. Die Tatsache, dass ERG im Lehrplan 21 bereits begrifflich festgelegt und inhaltlich verankert ist, obwohl die wissenschaftliche Basis noch Gegenstand unterschiedlicher Diskurse ist, macht die Sache nicht einfacher. Deutlich zeigt sich dies an der Begrifflichkeit, die von wenig reflektierter Verwendung bis zu Versuchen messerscharfer Definitionen reicht. So referiert Thomas Schlag (S. 20-34) nicht, ob es sinnvoll und möglich ist, im Kontext der gegenwärtigen Fachentwicklung überhaupt noch von Religionsunterricht zu sprechen (S. 20 und Anm.1). Ebenso wird im Folgenden von Religion im Singular gesprochen (u.a. S. 27), und obwohl von Säkularisierung die Rede ist, werden säkular sozialisierte Kinder in der Darstellung weder implizit noch explizit berücksichtigt. Im Weiteren wird von der Weitergabe von Werten gesprochen und von der zunehmenden „zivilisierenden Rolle“, welche „Religion“ spielen werde (S. 25). Um welche Werte es dabei geht und wie ein Wertekonsens in der zuvor referierten pluralen Gesellschaft zu denken ist, kommt ebenfalls nicht zur Sprache.

Im Beitrag von Thomas Kesselring über „Moralische Entwicklung“ (S. 116-127) wird eingangs „Ethik als Reflexion über die Moral“ definiert, wobei „Ethik“ ein relativ starres Regelwerk von Normen einer bestimmten Gesellschaft sei. Dabei fragt sich, ob eine kulturell plurale Gesellschaft der Gegenwart, wie jene der Schweiz, wirklich über ein solches Regelwerk verfügt – es fehlt hier eine Referenz, die dies belegen würde. Wie soll die Aussage Kesselrings verstanden werden: „Moral ist ein System von Regeln – etwas, was wir alle miteinander teilen“ (S. 117)? Wen meint Kesselring mit „wir alle“? Es wird nicht referiert, wie sich das „wir“ in einer kulturell pluralen Gesellschaft definiert. Diese und weitere Beispiele zeigen, dass die Emanzipation vom traditionellen Religionsunterricht und die kritische Reflexion von Konzepten und Begrifflichkeit zwar unternommen wird, angesichts des Paradigmenwechsels jedoch noch nicht immer überzeugt. Monika Jakobs zeigt im Beitrag über religiöse Sozialisation und religiöse Bildung auf, dass sich der durch Religionsgemeinschaften verantwortete Religionsunterricht und der schulische Unterricht über

Religionen gut ergänzen können, sofern der jeweilige Fokus gut reflektiert und diskutiert wird. Leider sind auch in diesem Beitrag nur Kinder mit unterschiedlicher religiöser Prägung im Fokus, im Hinblick auf ERG im Rahmen der Schule sollte das Dargelegte auch in Bezug auf Kinder säkularer Eltern mitgedacht und mitgenannt werden (S. 140-143).

Weitere Beiträge arbeiten sehr bewusst und sorgfältig an dieser Emanzipation, etwa Sophia Bietenhard in ihrem Beitrag über ERG als Teil der Lehrerinnen und Lehrerbildung (S. 42-56) oder Petra Bleisch und Dirk Johannsen in ihrem dichten Beitrag über die Entwicklung religiösen Denkens (S. 213-220). Beide Artikel weisen darauf hin, dass in diesen Bereichen ein grosser Aufholbedarf an empirischer Forschung besteht. Kuno Schmid reflektiert das Fachverständnis in Spannungsfeldern dicht und konzis und streift dabei alle relevanten und brisanten Fragen um ERG (S. 175-187). In Anbetracht der hohen Anforderungen an die Lehrpersonen plädiert er für eine Kultur der „pädagogischen Fehlerfreundlichkeit“ (S. 186). Im Beitrag über konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts von Katharina Frank und Petra Bleisch (S. 188-202) werden anhand von praktischen Beispielen verschiedene Rahmungen von Unterricht vorgestellt, um für den schweizerischen Kontext eine kulturkundliche Ausrichtung zu empfehlen, welche Kinder an einer kulturkundlichen Kommunikation über Religion beteiligen sollte (S. 195). Die im Kompetenzparadigma des Lehrplans 21 angelegte Handlungsorientierung beschränke sich auf die wahrnehmenden, erforschenden und deskriptiven Tätigkeiten. Mit dieser an religionswissenschaftlicher Forschung orientierter Reduktion, wird der pluralen Gesellschaft und dem gesetzlichen Rahmen Rechnung getragen, jedoch nicht dem sozialen Lernen, der Verständigung, sowie dem Transfer in die Lebenswelt. Damit steht der Beitrag in einer Spannung zu jenem von Markus Baumgartner, der ERG im Verhältnis zu andern Fächern darstellt (S. 233-241) und auf den „chamäleonartigen Charakter des Lernbereichs“ hinweist (S. 234), der zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen „oszilliere“ (S. 237). Die Orientierung an der Lebenswelt kontrastiere zunehmend mit disziplinärem Wissen (ebd.). Dadurch, dass das erlernte Wissen darauf abziele, in konkreten Situationen angewendet zu werden, eröffne sich ein weiteres Spannungsfeld, nämlich der Vorwurf der Beeinflussung. Um diesem und weiteren Spannungsfeldern zu begegnen, rät der Verfasser zu einer reflektierten und pointierten eigenen Position, die aus den Spannungsfeldern Wirkungsräume mache (S. 240).

Die im Kapitel IV vorgestellten Beispiele didaktisch begründeten Unterrichts veranschaulichen, dass sich die referierten Differenzen auch in der Praxis zeigen. So orientieren sich die Beiträge von Christine Schaufelberger, Monika Schumacher, Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Michael Zangger am religionskundlichen Ansatz, dessen Zielsetzung Schaufelberger am Beispiel von Tiergeschichten begrifflich von der Zielsetzung des religiösen Unterrichts (*teaching in religion*) abgrenzt (S. 341). Sorgfältig werden die unterschiedlichen Kompetenzen, die in den beiden unterschiedlichen Kontexten gefördert werden, aufgezählt. Alle Praxisbeispiele zeigen, dass im religionskundlichen Unterricht interessante Lernsettings möglich sind und Emotionen und Identifikation entsprechend gerahmt durchaus Platz haben. Diese Erkenntnis ist mit der Ansicht, der didaktische Ansatz des „*teaching about religion*“ sei unmöglich (Schlag S. 29), unvereinbar. Der Gegensatz erklärt sich daraus, dass nach Schlag der Religionsunterricht zur Deutung der Welt und des Lebens hinführen soll und folglich „kein kulturkundlicher Unterricht von der Art sein könne, dass Schülerinnen und Schüler religiöse Phänomene (...) lediglich beschreiben, beobachten, ordnen (...) als ob es sich dabei um weltferne exotische Exponate handeln würde“ (S. 29). Ein solcher Unterricht mit einem „fast septischen Verständnis von Neutralität“ werde weder dem Fach noch dem allgemeinbindenden Auftrag gerecht, da er zu keinerlei aktiver Partizipation an Religion anleite (ebd.). In der Nähe dieses Verständnisses ist auch der Beitrag von Christian Cebulj über das Lernen an und mit heiligen Schriften anzusiedeln, wenn er festhält. „die zu Texten geronnene Erinnerung (...) entfaltet (...) erst dann ihr ganzes Potential, wenn sie in der Gegenwart neu Identität stiftet“ (S. 318). Verstehen heisse nach Paul Ricoeur „Sich-Verstehen vor dem Text“ (ebd.). Der Beitrag von Daniela Mühlethaler und Elisabeth Ruch (S. 364-370) thematisiert das interreligiöse Lernen im schulischen Kontext, wobei bereits der Begriff „interreligiös“ Beteiligte ohne religiösen Hintergrund ausschliesst, was die Autorinnen jedoch nicht thematisieren. Auch der Hinweis auf ein „religionstheologisches Modell, das die grossen Religionen und ihre Heilswege als gleichwertig betrachtet“ (S. 366), ruft die Frage hervor, wo denn kleinere Religionen und Splittergruppen anzusiedeln sind und wo die Freidenker/-innen Platz finden. Gerade diese Kritikpunkte – die dem Anliegen der Autorinnen möglicherweise nicht ganz gerecht werden – zeigen, warum der Diskurs über die Begrifflichkeit im Fachbereich ERG weiterhin zu führen ist.

Die hier dargestellten Reibungsflächen und Erfolg versprechenden Ansätze machen exemplarisch deutlich, wie spannend, aber auch wie komplex die Weiterentwicklung der Fachdidaktik ERG ist. Der vorliegende Band bietet für die relevanten Fragen kontroverse Aufsätze, die zum Weiterdenken anregen. Aus diesem Grund ist die ausgewählte Lektüre dieses Studienbuches Dozierenden jeder Fachrichtung, interessierten Lehrpersonen wie auch Schulleitungen und Behörden zu empfehlen.

Olivia Franz-Klausner, Pädagogische Hochschule Zürich, olivia.franz@phzh.ch

www.zfrk-rdsr.ch

