



---

# Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht

Katharina Frank und Petra Bleisch

## 1 Ein neues Fach

*Ein Lehrerzimmer im Mittelland. Myriam bittet ihre Kolleginnen und Kollegen um Ideen für eine Unterrichtseinheit zum Thema «Buddha». Thomas schlägt vor, den Kindern die Lebensgeschichte des Buddha zu erzählen und eine Statue im Schulzimmer aufzustellen. Sarah ergänzt, man könnte diese mit den Kindern nach traditionellen Riten waschen, schmücken und die dazugehörigen Opfergaben dazustellen. Rahel entwirft die Idee, dass man verschiedene Darstellungen des Buddha zeigen könne, um diese einerseits in die Lebensgeschichte Siddharta Gautamas einzuordnen, andererseits den geografischen Entstehungsorten zuzuordnen. Skurte fände es interessant, eine Umfrage zu machen und zu schauen, wem der Buddha bekannt ist, was die Befragten über ihn wissen und ob sie selbst Buddha-Statuen oder Bilder zu Hause haben und wie sie diese nutzen. Emilia fände es schön, wenn die Kinder die Bedeutung der Mudras kennen würden, damit sie diese für sich im Alltag nutzen könnten, um sich zum Beispiel besser konzentrieren zu können.*

Mit der Einführung des *Plan d'études romand* sowie des Lehrplans 21 steht der schulische Religionsunterricht mit wenigen Ausnahmen in der Schweiz am Ende eines strukturellen Wechsels von einem von den Religionsgemeinschaften verantworteten Unterricht zu einem vom Staat verantworteten integrativen Schulfach.<sup>1</sup> Der folgende Beitrag stellt sich der Frage, wie dieser neue, für alle Schülerinnen und Schüler obligatorische (Teil-)Fachbereich konzeptualisiert werden kann und welche Unterrichtshandlungen in diesem neuen Fach möglich sind.

---

<sup>1</sup> Jödick 2013; Alberts 2007.

## 2 «Religion» unterrichten: bisherige Modelle

Seit den 1990er-Jahren sind in verschiedenen Ländern Modelle eines «Religionsunterrichts» vorgelegt worden, den alle Schülerinnen und Schüler besuchen können sollen: so der «Hamburger Religionsunterricht für alle»<sup>2</sup>, das englische Modell des *learning from religion*<sup>3</sup> oder das von der American Academy of Religion formulierte Modell für ein *teaching about religion* in den USA<sup>4</sup>. Diese Konzeptionen werden auch in schweizerischen religionspädagogischen Kontexten rezipiert<sup>5</sup> und für quantitative Studien herangezogen.<sup>6</sup> Sie zeigen jedoch einen grossen Nachteil: Sie basieren nicht auf empirischen, d. h. systematisch erhobenen Forschungserkenntnissen zum Unterrichtsgeschehen, sondern auf spekulativ-programmatischen, religions- und bildungspolitischen Überlegungen. Dadurch entstehen verschiedene Probleme: Erstens bleibt das Verhältnis von *teaching* und *learning* in diesen Modellen weitgehend ungeklärt. Zweitens ist die Abgrenzung eines *teaching* bzw. *learning about religion* zu einem *teaching* bzw. *learning from religion* sowie die Differenz dieser beiden Konzeptionen gegenüber einem *teaching* bzw. *learning (in) religion* unscharf. Drittens ist eine Übertragbarkeit dieser Modelle auf die Schweiz aus religionsrechtlichen Gründen nur begrenzt möglich: In der Schweiz ist mit dem Lehrplan 21 ein Obligatorium ohne jegliche Abmelde-möglichkeit vorgesehen, was für die Länder, in denen diese Modelle entwickelt wurden, nicht in derselben Form zutrifft. Für die solide Konzeption eines Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler in der Schweiz sind daher Forschungserkenntnisse und Instrumente notwendig, die qualitativ-empirisch, d. h. auf der Grundlage von konkreten Unterrichtsbeobachtungen, entwickelt wurden.<sup>7</sup>

---

2 Vgl. etwa Doedens/Weisse 1997.

3 Grimmitt 1987.

4 American Academy of Religion 2010.

5 Z. B. im Berner Lehrmittel «FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen» 2008; Schmid 2011.

6 Vgl. etwa Jakobs et al. 2009.

7 Ist ein solches Instrument erst einmal erstellt, können selbstverständlich auch quantitative Untersuchungen durchgeführt werden. In den Kantonen Zürich und Freiburg wurde das in Abschnitt 3 präsentierte Instrument für eine quantitative Untersuchung genutzt.

### 3 Eine empirisch entwickelte Typologie von Unterrichtshandlungen

2010 legte Katharina Frank eine Typologie von Unterrichtshandlungen in einem «Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler» vor, die aus Unterrichtsbeobachtungen empirisch gewonnen wurde und deren Kategorien sich als deskriptiv-analytische und nicht normative verstehen.<sup>8</sup> Diese Kategorien und Typen sollen im Folgenden dargestellt und anhand verschiedener Beispiele aus der Untersuchung selbst sowie aus Beobachtungen von Petra Bleisch im Rahmen ihrer Tätigkeit als Ausbilderin illustriert werden. Damit soll gezeigt werden, wie das Instrument für die Formulierung von Kompetenzen und für die Ausbildung von Lehrpersonen nutzbar gemacht werden kann.

#### 3.1 Gegenstand und Rahmung

Zentrales Ergebnis der Untersuchung von Katharina Frank ist die Unterscheidung von «Gegenstand» und «Rahmung» innerhalb einer Unterrichtssequenz.<sup>9</sup> Für ihren Unterricht, so beobachtete Frank, wählt die Lehrperson in der Regel ein Thema bzw. einen bestimmten Gegenstand wie beispielsweise «Weihnachten», «Koran», «Tempel», «Weltentstehungsmythen» etc. Danach bearbeitet sie diesen Gegenstand auf eine bestimmte Art, die Frank im Anschluss an Erving Goffman<sup>10</sup> «Rahmung» genannt hat.<sup>11</sup> Im Eingangsbeispiel wäre dies der Gegenstand «der Buddha». Die Lehrpersonen haben folgende Bearbeitungen dazu vorgeschlagen:

- die Lebensgeschichte des Buddha erzählen;
- die Buddha-Statue gemäss traditionellen Riten waschen und schmücken;
- die Bedeutung der Mudras in Buddha-Darstellungen kennen und als Lebenshilfe nutzen;
- ikonografische Buddha-Darstellungen in die legendäre Lebensgeschichte Siddhartha Gautamas einordnen und geografischen Räumen zuordnen;

---

8 Vgl. Frank 2010; in kompakter, aber gleichwohl ausführlicher Form vgl. Frank 2013, besonders S. 61–73; in kurzer Form vgl. Bleisch/Frank 2013.

9 Eine Lektion kann aus einer bis mehreren Unterrichtssequenzen bestehen.

10 Goffman 1980.

11 Frank 2010, S. 91–93.

- Kenntnisse über den Buddha und die Bedeutung des Buddha bei verschiedenen Menschen in der Umgebung erkunden.

Hierbei stellt sich die Frage, worin sich diese verschiedenen Bearbeitungen unterscheiden, welche Lehrabsichten damit verbunden sind, welche Kompetenzen die jeweilige Religionsvermittlung fördert und letztlich welche Art der Vermittlung im Kontext eines schulisch verantworteten Religionsunterrichts angemessen ist. Zu diesem Zweck müssen zunächst «Gegenstand» und «Rahmung» genauer betrachtet werden.

### 3.1.1 Gegenstände von Religionsunterricht

Aus der Perspektive religionsrechtlicher und unterrichtspraktischer Bedeutung ist die Frage, ob es sich beim Gegenstand überhaupt um «Religion» handelt oder um etwas anderes. Geht es um Themen wie «Freundschaft», «Helfen», «Migration» etc. und findet keine religiöse Rahmung solcher Unterrichtsgegenstände statt, so handelt es sich um einen Lebenskunde-, Ethik- oder Geschichtsunterricht, nicht aber um einen «Religionsunterricht». Für die Bestimmung von «Religion» in schulischen Zusammenhängen empfiehlt sich eine alltagsnahe Definition, wie sie auch in Gesetzen, den Medien oder der Politik zum Ausdruck kommt. Frank spricht von «Religion», wenn eine Kommunikation (wie «nach dem Tod kommt die Auferstehung», «Engel beschützen die Menschen», «Jesus ist Gottes Sohn») sowohl einen Transzendenzbezug<sup>12</sup> als auch einen kollektiven Geltungsgrund<sup>13</sup> aufweist.<sup>14</sup> Bleisch und Johannsen schlagen in Anlehnung an die *Cognitive Science of Religion* vor, einen Gegenstand als «religiös» zu bezeichnen, wenn er auf eine übernatürliche Macht, in der Regel kontraintuitive Entitäten verweist (wie Gott, Götter und Göttinnen, Geister, unbestimmte Mächte etc.) und deren Geltungsgrund durch ein Kollektiv tradiert wird.<sup>15</sup> Solche Gebrauchsdefinitionen sind im Zusammenhang von Unterricht unerlässlich, denn nur so kann geklärt werden, ob der Unterricht ein *Religions*unterricht und damit der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit unterstellt ist (vgl. Abschnitt 4). Auch wenn die Frage, ob ein Unterrichtsgegenstand «religiös» ist oder nicht, nicht

---

12 Luckmann 1991.

13 Gladigow 2005.

14 Vgl. dazu Frank 2010, S. 108–109;

15 Vgl. den Beitrag von Bleisch/Johannsen: Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive, in diesem Band, S. 128ff.



immer zweifelsfrei beantwortet werden kann,<sup>16</sup> hilft eine explizite Bestimmung von Religion, solche Grenzfälle zu diskutieren.

### 3.1.2 Rahmungen im Religionsunterricht

Frank hat in ihrer empirischen Forschung vier unterschiedliche Arten der Rahmung von Religion herausgearbeitet: Gegenstände ohne Rahmung (religiöse Narrative), die religiös-dogmatische, die lebensweltliche und die kulturkundliche Rahmung. In den folgenden Abschnitten wird diese Typologie näher erörtert und aufgezeigt, welche Kompetenzen mit den jeweiligen Vermittlungstypen gefördert werden.<sup>17</sup>

#### *Religiöse Narrative (Gegenstände ohne Rahmung)*

Verwendet eine Lehrperson gar keine Rahmung, sondern lässt sie es bei der Darlegung des religiösen Gegenstandes bewenden, so spricht Frank von einem narrativen Unterricht.<sup>18</sup> Die Lehrperson verfolgt hier keine zielgerichtete Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der präsentierten Religion, jedoch lädt sie zu einer solchen aktiven Teilhabe ein.

*Beispiel 1:* Ramadan – Die Lehrperson schildert, wie das Fasten erfolgt, was es bedeutet, und stellt den Schülerinnen und Schülern die konkreten Regeln vor.

*Beispiel 2:* Jesus – Die Lehrperson erzählt den Schülerinnen und Schülern die Lebensgeschichte von Jesus oder liest sie zusammen mit den Schülerinnen und Schülern.

In einem Unterricht mit religiösen Gegenständen ohne Rahmung wird an Kompetenzen gearbeitet wie:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Lehren (z. B. Trinitätslehre, Muhammad als Siegel der Propheten) und Rituale (z. B. Gebet, Beichte, Puja) einer Religion im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft wiedergeben.
- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Geschichten nacherzählen.
- Die Schülerinnen und Schüler können bestimmte Gebote und Verbote sowie religiös-moralische Normen (z. B. Speiseregeln, Normen bezüglich der Sexualität; Nächstenliebe, Mitgefühl) im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft erläutern.

---

16 So können etwa der Adventskalender, Zwerge und Elfen oder Osterbräuche je nach Kontext als religiös oder nichtreligiös wahrgenommen werden, vgl. den Beitrag von Bleisch/Johannsen in diesem Band.

17 Frank beschreibt die im Folgenden als «Kompetenzen» bezeichneten Aussagen im Sinne Erving Goffmans als «Absichten», die den Rahmungen inhärent sind bzw. bei der Analyse der Rahmungen aus diesen hervorgehen. Vgl. Frank 2010, S. 120–132.

18 Frank 2010, S. 213–214.

- Die Schülerinnen und Schüler können die Deutungen religiöser Symbole (z. B. Kreuz, Menora, Mandala usw.) im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft wiedergeben.

Wie Unterrichtsbeobachtungen zeigen, identifizieren sich insbesondere Schülerinnen und Schüler der jüngeren Jahrgänge mit den Protagonistinnen und Protagonisten der dargestellten Geschichte, dem Ritual oder den präsentierten Lehren und Normen.<sup>19</sup> Bei dieser Art der Rahmung werden Kompetenzen vermittelt, die die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung für ein religiöses Leben in einer bestimmten Tradition brauchen.

#### *Die religiös-dogmatische Rahmung*

Rahmt die Lehrperson einen Gegenstand dogmatisch, so beteiligt sie die Kinder und Jugendlichen aktiv und auf eine vorgegebene Weise an der religiösen Kommunikation.<sup>20</sup>

*Beispiel 1:* Ramadan – Die Lehrperson bereitet die Schülerinnen und Schüler auf das islamische Fasten vor. Sie erklärt ihnen die konkreten Regeln, die sie befolgen sollten, und sagt, was sie in dieser Zeit nicht machen dürfen. Sie führt mit den Schülerinnen und Schülern, an die jeweilige Altersstufe angepasst, einen Fastentag oder -halbtag durch.

*Beispiel 2:* Jesus – Die Lehrperson erzählt den Schülerinnen und Schülern die Lebensgeschichte von Jesus und erklärt ihnen, dass Gott Jesus als seinen Sohn auf die Welt gesandt hat, um uns Menschen durch seinen Opfertod von der Erbsünde zu befreien.

Die religiös-dogmatische Rahmung arbeitet an Kompetenzen wie den folgenden:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Lehren (z. B. Trinitätslehre, Muhammad als Siegel der Propheten) und Rituale (z. B. Gebet, Beichte, Puja) im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft wiedergeben und sie sich zu eigen machen.
- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Geschichten nacherzählen und sie als Orientierung für ihr eigenes Leben übernehmen.
- Die Schülerinnen und Schüler können bestimmte Gebote und Verbote sowie religiös-moralische Normen (z. B. Speiseregeln, Normen bezüglich der Sexualität; Nächstenliebe, Mitgefühl) im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft erläutern und in ihrem Leben beachten.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Deutungen religiöser Symbole (z. B. Kreuz, Menora, Mandala) im Sinne der jeweiligen Religionsgemeinschaft wieder-

---

<sup>19</sup> Vgl. Frank 2014.

<sup>20</sup> Frank 2010, S. 214–217.

geben, für sich übernehmen und in entsprechenden religiösen Kontexten verwenden.

Bei dieser Art der Rahmung werden den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen vermittelt, die die Übernahme der Perspektive einer bestimmten Religionsgemeinschaft fördern und die für ein religiöses Leben in einer bestimmten Tradition gebraucht werden.

#### *Die lebensweltliche Rahmung*

Rahmt die Lehrperson einen religiösen Gegenstand lebensweltlich, so beteiligt sie die Kinder und Jugendlichen ebenfalls aktiv an einer religiösen Kommunikation, indem sie sie dazu anleitet, einen Bezug zwischen dem Gegenstand und sich selber herzustellen, also den Gegenstand auf die eigene Lebenswelt zu beziehen.<sup>21</sup> Lebenswelt wird hier im Sinne der Soziologie nach Schütz und Luckmann<sup>22</sup> verstanden. Gemeint ist damit derjenige Ausschnitt aus der Alltagswelt, dem sich die Kinder und Jugendlichen durch ihr Erleben zuwenden, also dem für sie persönlich Bedeutsamen.<sup>23</sup> So kann beispielsweise die Kirche zur Alltagswelt aller Schülerinnen und Schüler gehören, weil sie direkt neben dem Schulhaus steht, ohne jedoch für alle Kinder bedeutsam zu sein und damit zur Lebenswelt gezählt werden zu können.

*Beispiel 1: Ramadan* – Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schülern das islamische Fasten und welche Regeln dabei eingehalten werden sollen (z. B. nicht essen und trinken, nicht fluchen). Sie fragt sämtliche Schülerinnen und Schüler, worauf sie in den nächsten Wochen verzichten könnten (z. B. iPod, Süssgetränke) und worauf sie besonders achten wollen (z. B. niemanden provozieren).

---

21 Frank, 2010, S. 217–221. Eine Lehrperson kann sowohl Gegenstände aus nur einer religiösen Tradition wie auch Gegenstände aus verschiedenen religiösen Traditionen gleichzeitig lebensweltlich rahmen. Im letzteren Fall handelt es sich um einen Zugang zu Religion, wie ihn die Religionsphänomenologie pflegt.

22 Vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 203.

23 Dieser Begriff von Lebenswelt steht dem in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff entgegen, der in der Regel keinen Unterschied zwischen Alltagswelt und Lebenswelt macht. Die Berücksichtigung der Differenz zwischen Alltagswelt und Lebenswelt ist insbesondere im Fachbereich Religion wichtig, da die Behauptung vonseiten der Lehrperson, ein religiöses Phänomen sei für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich wichtig oder sei Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf eine Konstruktion von Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern hinausläuft. Eine kulturkundliche Rahmung (vgl. nächsten Abschnitt) betont daher immer, dass ein bestimmtes religiöses Phänomen in der Lebenswelt *der entsprechenden Religionsangehörigen* sowie möglicherweise auch in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern von Bedeutung ist, aber nicht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler generell.

*Beispiel 2:* Jesus – Die Lehrperson erzählt den Schülerinnen und Schülern die Lebensgeschichte von Jesus und lässt sie einen kurzen Aufsatz schreiben, inwiefern Jesus in ihrem eigenen Leben ein Vorbild sein könnte.

Die lebensweltliche Rahmung arbeitet an Kompetenzen wie den folgenden:

- Die Schülerinnen und Schüler können in religiösen Geschichten und Biografien religiöser Menschen Ressourcen für ihr eigenes Leben erkennen und in subjektiver Weise nutzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können bei andersreligiösen Mitschülerinnen und Mitschülern Vertrautes und Fremdes erkennen und wertschätzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung eines religiösen Gegenstandes (z. B. Symbole, religiöse Bauten) oder eines religiösen Rituals (z. B. Gebet, indische Schwitzhütten) für ihr eigenes Leben herausarbeiten und darlegen.

Bei dieser Art der Rahmung werden Kompetenzen vermittelt, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, die eigene Perspektive in die jeweilige Religion einzubringen und damit die Religion, subjektiv adaptiert, als Ressource für das eigene Leben zu nutzen.

#### *Kulturkundliche Rahmung*

Rahmt die Lehrperson einen Gegenstand kulturkundlich, so setzt sie ihn in den jeweiligen historischen und soziokulturellen Kontext. Sie beteiligt die Kinder und Jugendlichen an einer wissenschaftlichen bzw. kulturkundlichen Kommunikation *über* Religion, leitet sie aber nicht zu religiösen Redeweisen an. Dabei spricht die Lehrperson in einer distanzierten religionskundlichen Form.<sup>24</sup>

*Beispiel 1:* Ramadan – Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern die Grundzüge des islamischen Fastens auf und erkundet mit ihnen, ob und wie der Ramadan in verschiedenen Familien und/oder unterschiedlichen geografischen Regionen begangen wird. Sie verwendet empirische Studien, die zeigen, dass viele, aber nicht alle Musliminnen und Muslime fasten. Sie rekurriert z. B. auf eine deutsche Studie aus dem Jahr 2009,<sup>25</sup> die besagt, dass 76,4 Prozent der Musliminnen und Muslime während des Ramadan fasten, und sie erklärt, dass ähnliche Zahlen wohl auch für die Schweiz gelten.

*Beispiel 2:* Jesus – Die Lehrperson erläutert den Schülerinnen und Schülern die Darstellung der Lebensgeschichte von Jesus in verschiedenen religiösen Traditionen. Sie zeigt auf, dass die Lebensgeschichte von Jesus, wie sie in den christlichen und islamischen Traditionen erzählt wird, nicht zu verwechseln ist mit einer historisch ge-

---

<sup>24</sup> Frank 2010, S. 221–223.

<sup>25</sup> Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Deutsche Islam Konferenz 2009.

sicherten Biografie, sondern eine bestimmte religiöse Funktion (Vorbild, Begründung der Lehre von Tod und Auferstehung usw.) für die jeweiligen Religionsangehörigen hat.

Die kulturkundliche Rahmung arbeitet an Kompetenzen wie den folgenden:

- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Phänomene (z. B. Geschichten, Rituale, Symbole usw.) beobachten, beschreiben und historischen, kulturellen und sozialen Kontexten zuordnen; sie können religiöse Phänomene erforschen, Kategorien entwickeln bzw. bestehende kulturwissenschaftliche Konzepte auf die Phänomene anwenden.
- Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Darstellungen, Erfahrungen, Identifikationen sowie religiös begründete Werte und Normen beschreiben, kontextualisieren und diese als Überzeugungen der betreffenden Religionsangehörigen darstellen.
- Die Schülerinnen und Schüler können in der Kommunikation mit unterschiedlichen Menschen über Religion metasprachliche und wertneutrale Begriffe verwenden.

Die kulturkundliche Rahmung berücksichtigt insbesondere die historische Veränderung und gelebte Vielfalt von religiösen Traditionen. Sie verlangt einen Perspektivenwechsel, fordert jedoch nicht die Übernahme einer religiösen Sichtweise ein, sondern befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich durch Fragen und Beobachten in Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit hineinzuversetzen. Sie vermittelt damit Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zum Zusammenleben unterschiedlich religiöser und nichtreligiöser Gruppen und Individuen befähigen.

## 4 Einbettung in die rechtlichen Rahmenbedingungen

Es lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen in der Praxis in derselben Unterrichtseinheit sowie bei unterschiedlichen Religionen verschiedene Arten der Rahmung wählen können.<sup>26</sup> Wie oben ausgeführt (vgl. Abschnitt 3.1.1), unterliegt jeder Unter-

---

<sup>26</sup> Wie Unterrichtsbeobachtungen zeigen, verwendet eine Lehrperson in derselben Unterrichtseinheit zumeist dieselben Rahmungen. Festzustellen ist jedoch, dass das Christentum von christlich sozialisierten Lehrpersonen eher narrativ, mit dogmatischen oder lebensweltlichen Rahmungen vermittelt wird, nichtchristliche Religionen eher kulturkundlich. Vgl. Frank 2010, S. 194–197.

richt, in dem auf Gegenstands- und/oder Rahmungsseite «Religion» thematisiert ist, der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit. Dabei ist im Kontext eines obligatorischen schulischen «Religionsunterrichts», wie ihn der *Plan d'études romand* oder der Lehrplan 21 vorsieht, die sogenannte *negative Religionsfreiheit* von vorrangiger Bedeutung. Negative Religionsfreiheit bedeutet gemäss Artikel 15 Absatz 4 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, dass «niemand gezwungen werden [darf], einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen». Narrative Unterrichtssequenzen sowie Sequenzen mit dogmatischen und lebensweltlichen Rahmungen von Religion sind nur in einem freiwilligen Unterricht zulässig, da sie die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Partizipation an Religion anleiten, was die negative Religionsfreiheit der Kinder und Jugendlichen verletzen könnte.<sup>27</sup> Für einen vom Staat verantworteten, für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischen Unterricht verlangt das Recht einen konfessionell neutralen und objektiven Unterricht.<sup>28</sup> Wichtig ist, nochmals festzuhalten, dass in Bezug auf die lebensweltliche Rahmung dies nur gilt, wenn der Gegenstand religiös ist. Ist der Gegenstand nicht religiös (z. B. Haustiere, Geburtstagsfeier, Feste generell), so ist eine lebensweltliche Rahmung durchaus angebracht. Es handelt sich dann allerdings nicht um einen «Religionsunterricht», der unter das Recht auf negative Religionsfreiheit fällt.

## 5 Religiöser Unterricht und religionskundlicher Unterricht

Aus obigen Überlegungen gehen grundsätzlich zwei verschiedene Formen von Religionsunterricht hervor: der religiöse Unterricht und der religionskundliche Unterricht oder – wie wir ihn in der Folge nennen werden – der Religionskundeunterricht.<sup>29</sup> Kompetenztheoretisch betrachtet, fördern dogmatische und lebensweltliche Rahmungen

---

27 Juristisch betrachtet, wird Recht erst dann wirklich verletzt, wenn es eingeklagt wird. Eine solche Rechteinaklagung ist gemäss den vorliegenden Forschungsergebnissen bei den narrativen, dogmatisch und lebensweltlich gerahmten Religionsvermittlungstypen möglich.

28 Vgl. den Beitrag von Süess/Pahud de Mortanges in diesem Band, S. 78ff.

29 Frank 2010, S. 228–229; 2014.

von Religion sowie der narrative Unterricht *religiöse Kompetenzen*, die ein Kind oder Jugendlicher zur Ausübung der betreffenden Religion braucht. Der Unterricht, der mit kulturkundlichen Rahmungen von Religion arbeitet, fördert *religionskundliche Kompetenzen*, d.h. ein wissenschaftliches, empirisch verankertes Wissen über Religionen in verschiedenen Gemeinschaften und bei Individuen sowie ein darauf basierendes angemessenes Verhalten und Kommunizieren in Situationen, in denen Religion eine Rolle spielt.

Neben diesen aus der Unterrichtsbeobachtung herausgearbeiteten inhaltlichen Unterschieden lassen sich für die beiden Unterrichtsformen idealtypisch auch unterschiedliche Rahmenbedingungen formulieren.

*Der religiöse Unterricht ...*

- hat zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler an einer religiösen Kommunikation zu beteiligen und religiöse Kompetenzen zu fördern;
- setzt die Beheimatung der Lehrperson in einer Religion voraus;
- wird von einer bzw. mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet;
- sieht die Teilnahme insbesondere der Schülerinnen und Schüler der eigenen Religionsgemeinschaft vor;
- kann aufgrund der Abmeldemöglichkeit religiöse Narrative, dogmatische, lebensweltliche sowie kulturkundliche Rahmungen verwenden.

Der religiöse Unterricht kann in der Religionsgemeinschaft selbst oder aber – je nach Kanton – in einem gesonderten Fach als christlicher (konfessioneller oder konfessionsübergreifender), islamischer, jüdischer, buddhistischer usw. oder als interreligiöser<sup>30</sup> Unterricht organisiert werden.

*Der Religionskundeunterricht ...*

- baut auf der Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen über Religion auf;
- achtet die verfassungsmässig garantierte negative Religionsfreiheit und sieht deshalb konsequent kulturkundliche Rahmungen von Religion vor;
- fordert von den Lehrpersonen die Fähigkeit zu einer Distanz gegenüber der eigenen Religiosität bzw. säkularen Orientierung im Unterricht ein;

---

<sup>30</sup> Nicht zu verwechseln ist der interreligiöse Unterricht mit einem religionskundlichen Unterricht. In einem interreligiösen Unterricht geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler religiös positionieren und diese Einstellungen untereinander austauschen. Vgl. Frank 2010, S. 29–31.



- wird vom Staat verantwortet (Teil des obligatorischen Lehrplans, Erstellung von Lehrmitteln, Ausbildung der Lehrpersonen an einer Pädagogischen Hochschule und/oder Universität);
- sieht die Teilnahme von allen Schülerinnen und Schülern ohne Abmeldemöglichkeit vor.

Inhaltlich orientiert sich der Religionskundeunterricht als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) oder als eigenes Fach nicht in erster Linie an sachlogischen Ordnungen bestimmter Bezugswissenschaften,<sup>31</sup> sondern an Fragen und Themen, die sich den Kindern und Jugendlichen in ihrer Alltagswelt stellen bzw. die sich als Probleme in Medien und dem öffentlichen Diskurs zeigen.<sup>32</sup> Diesbezügliche Fragen und Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler werden in einem religionskundlichen didaktischen Setting zum Ausgangspunkt des Unterrichts genommen. Die Frage nach persönlichen *religiösen* Erfahrungen oder Einstellungen der Schülerinnen und Schüler vonseiten der Lehrperson werden nicht in Betracht gezogen, denn nicht alle Schülerinnen und Schüler verfügen über solche religiösen Erfahrungen und Einstellungen. Empirische Beobachtungen zeigen zudem, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler ihre Religiosität oder säkulare Orientierung als etwas Privates betrachten und sie nicht in einem obligatorischen Setting kommunizieren wollen. Dies muss respektiert werden. Umgekehrt ist es dem Schüler, der Schülerin jedoch nicht verwehrt, sich freiwillig und spontan zu eigenen religiösen Erlebnissen zu äussern. Die Lehrperson sollte in diesem Fall angemessen darauf eingehen.

Durch eine konsequente Ausrichtung auf wissenschaftlich fundiertes Wissen über Religion, wie es insbesondere die Religionswissenschaft zur Verfügung stellt, ist die Religionskunde als Teilperspektive für NMG anschlussfähig. Eine besondere Herausforderung für die Religionskunde bildet die im Kompetenzparadigma angelegte Handlungsorientierung, da keine religiösen Handlungen (auch keine Sprechhandlungen) vollzogen werden dürfen. Der Schwerpunkt des Handelns liegt dementsprechend auf dem Fragenstellen, Beobachten, Beschreiben, Erkennen, Erkunden, Erforschen, Ordnen, Strukturieren, Erklären, Darstellen und Präsentieren.<sup>33</sup>

Der Religionskundeunterricht schliesst die Behandlung von Fragen nach dem Lebenssinn, nach dem richtigen Handeln in der Welt, nach eigenen Werten und der Identität der Schülerinnen und Schüler aus und verweist diese an die Philosophie und in

---

31 Vgl. dazu Schmid 2013, S. 181.

32 Becci 2012, S. 207–208.

33 Bleisch/Frank 2013, S. 202–203.



den Ethikunterricht oder an die Theologien und den jeweiligen religiösen Unterricht.<sup>34</sup> In Bezug auf den Lehrplan 21 ergibt sich daraus für den gemeinsamen Fachbereich NMG bzw. «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) die Forderung, die Kompetenzen zu «Ethik» (NMG 10 und 11; ERG 1, 2 und 3) nicht mit den Kompetenzen zu «Religion» (NMG 12; ERG 4 und 5) zu vermengen und jeweils abgegrenzte Unterrichtseinheiten durchzuführen.

## 6 Fazit

Gegenüber den in Abschnitt 1 erwähnten spekulativ-programmatisch entwickelten Modellen eines *teaching/learning (in), from* und *about religion* hat das hier vorgestellte Konzept eines religiösen und eines religionskundlichen Unterrichts eine Basis in systematischen Unterrichtsbeobachtungen. Die daraus hervorgehenden empirisch begründeten Kategorien lassen sich nicht nur für die Analyse, sondern auch für die Planung eines religiösen und eines religionskundlichen Unterrichts nutzen. Im Rahmen eines schulisch verantworteten Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler interessiert der Religionskundeunterricht. In unserem Ausgangsbeispiel würde Myriam für ihren religionskundlichen Unterricht zum Thema «Buddha» die Anregungen von Skurte und Rahel nutzen. Sie würde die legendäre Lebensgeschichte Siddharta Gautamas mit der Ikonografie Buddhas verknüpfen und mit den Schülerinnen und Schülern zusammen erforschen, welche Darstellungen des Buddha am Wohnort in Wohnungen und Kaufhäusern zu finden sind und was die Menschen darüber wissen.

---

<sup>34</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Johannsen/Bleisch, Der Beitrag der Religionswissenschaft, in diesem Band, S. 213ff.

## Literatur

- Alberts, Wanda: Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religions Approach, Berlin 2007.
- American Academy of Religion: Guidelines of Teaching About Religion in K-12 Public Schools of the United States 2010, online: [www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf](http://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf) [16.2.2015].
- Becci, Irene: Religion und Sozialisation – Bildungspolitische Herausforderungen, in: Bochinger, Christoph (Hrsg.): Religionen, Staat und Gesellschaft, Zürich 2012, S. 175–208.
- Bleich, Petra/Frank, Katharina: Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: Helbling, Dominik/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan/Kropač, Ulrich (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 190–209.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Deutsche Islam Konferenz: Muslimisches Leben in Deutschland. Forschungsbericht 6, 2009, online: [www.deutsche-islam-konferenz.de](http://www.deutsche-islam-konferenz.de) oder [www.bamf.de](http://www.bamf.de) [7.11.2014].
- Doedens, Folkert/Weisse, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.
- FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen. Ab 4. Schuljahr (Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer; Geschichtenbuch; Klassenmaterial), hrsg. von der Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bern 2008.
- Frank, Katharina: Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart 2010.
- Frank, Katharina: Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen, in: Hannemann, Tilmann/Hindriksen, Arendt/ Kenn-gott, Eva-Maria/Klinkhammer, Gritt (Hrsg.): Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen. Bremen, Universität Bremen (Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik, 4), 2013, S. 61, 103. E-Book online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11> [7.11.2014].
- Frank, Katharina: Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht, Zürich 2014, online: [www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank.html](http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank.html) [16.2.2015].
- Gladigow, Burkhard: Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften, in: ders., Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, Stuttgart 2005, S. 23–61.

- Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt a. M. 1980.
- Grimmitt, Michael: Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education, Great Wakering 1987.
- Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013.
- Jakobs, Monika/Riegel, Ulrich/Helbling, Dominik/Englberger, Thomas: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich 2009.
- Jödicke, Ansgar: Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften, in: Helbling, Dominik/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan/Kropač, Ulrich (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 16–29.
- Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M. 1991.
- Schmid, Kuno: «Religion» lernen in der Schule: Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs, Bern 2011.
- Schmid, Kuno: «Religion» innerhalb einer Didaktik des Sachunterrichts, in: Helbling, Dominik/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan/Kropač, Ulrich (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 176–189.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt, Bde. 1 und 2, Konstanz 2003.