

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

This is a self-archived version of the following article:

Author: Bleisch, Petra
Title: "Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft"

Published in: Religion und Philosophie: perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz.
Leipzig: Ev. Verlagsanstalt
Year: 2017
Pages: 179 – 197
ISBN: 978-3-374-04822-9

The article is used with permission of [Ev. Verlagsanstalt](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM UNTERRICHT IN RELIGIONSKUNDE IN EINER RELIGIONSPLURALEN GESELLSCHAFT

Petra Bleisch

I. EINFÜHRUNG

Im Oktober 2014 gab die *Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz* (D-EDK) den neuen harmonisierten Lehrplan (Lehrplan 21) der obligatorischen Volksschule zur Einführung für die Kantone frei. Der religionskundliche Unterricht ist im Lehrplan 21 Teil der natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bildung. In Zyklus 1 (1. – 4. Schuljahr) und Zyklus 2 (5. – 8. Schuljahr) gehört die religionskundliche Perspektive als eine Perspektive unter anderen zum Integrationsfach »Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)«. ¹ Im Zyklus 3 (9. – 11. Schuljahr) gehört die Religionskunde zum neuen obligatorischen Schulfach »Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)«. ² In den Grundlagen zum Lehrplan 21 ist – unter anderen – folgender zentrale Orientierungspunkt für die Volksschule formuliert: »Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen«. ³ Die D-EDK anerkennt mit diesem Orientierungspunkt das Vorhandensein einer religionspluralen Gesellschaft. Die Volksschule muss einen aktiven Beitrag dazu leisten, ein respektvolles Zusammenleben der Menschen mit ihren vielfältigen und gerade auch religiösen Lebensformen zu ermöglichen. ⁴ Doch wie

¹ DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK). Lehrplan 21. *Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG). Luzern 2014 <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160&code=g6&la=yes> [Abruf: 21.01.2015].

² EBD.

³ Vgl. DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK). Lehrplan 21. Grundlagen. Luzern 2014 <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=10&code=t|102,3> [Abruf: 21.01.2015].

⁴ Vgl. PETRA BLEISCH, »Religion(en)« im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen, in: *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions* 1 (2015) 1, 63–71, 64.

lässt sich *Respekt* für eine Didaktik operationalisieren und was genau ist das Objekt des Respekts?

Kerstin Duemmler hat jüngst in ihrer ethnologischen Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen in postobligatorischen, d. h. nach der eigentlichen Schulpflicht einsetzenden gymnasialen und beruflichen Bildungseinrichtungen festgestellt, dass die untersuchten Lehrkräfte zwar den Anspruch haben, den Jugendlichen mittels Kenntnissen verschiedener Religionen und Kulturen Verständnis, Toleranz und Respekt zu vermitteln. Respekt sei von ihnen allerdings in der Regel sehr oberflächlich verstanden worden, nämlich als Unterlassen von diskriminierenden verbalen Aussagen und gewalttätigen Handlungen. Durch den Gebrauch einer unreflektierten und essentialisierten Begrifflichkeit von Religion und Kultur hätten viele Lehrpersonen aber die Vorurteile der Jugendlichen reifiziert, wenn nicht sogar verstärkt.⁵ *Religionen* oder *Kulturen* als Objekt des Respektes in den Mittelpunkt des Religionskundeunterrichts⁶ zu stellen, greift insofern zu kurz. Dieser Beitrag schlägt deshalb vor, in einem ersten Schritt die Vielfalt religiöser Ausdrucksweisen zu beschreiben und stellt sich der Frage, welche Inhalte für den Unterricht sinnvollerweise ausgewählt werden. Dem entsprechend wird *Religion*, einer kognitions- und kulturwissenschaftlichen Perspektive folgend, nicht als ein Phänomen *sui generis* verstanden, sondern als Teil der kulturellen Produktion von Menschen, die immer wieder neu durch Kommunikation hervorgebracht wird,⁷ indem diese Menschen in Fragen der privaten und öffentlichen Lebensorganisation auf kontraintuitive Konzepte verweisen.⁸ Men-

⁵ KERSTIN DUEMMLER, *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*, Bielefeld 2015, 369 f.

⁶ Unter Religionskunde wird ein vom Staat verantworteter obligatorischer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler verstanden, der sich mit der Vermittlung kulturwissenschaftlich fundierten Wissens und der Erforschung religiöser Phänomene beschäftigt. Dazu ausführlich vgl. PETRA BLEISCH/SEVERINE DESPONDS/NICOLE DURISCH/KATHARINA FRANK, *Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm/Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme*, in: *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions* 1 (2015), 8–26, 10 f.

⁷ Vgl. etwa BURKHARD GLADIGOW, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*, Stuttgart 2005; BRETISLAV HORNYRA, *Kritik der religionswissenschaftlichen Vernunft. Plädoyer für eine empirisch fundierte Theorie und Methodologie*, Stuttgart 2011.

⁸ Vgl. ILLKA PYYSIÄINEN, *Religion and the Counter-Intuitive*, in: ILLKA PYYSIÄINEN/VEIKKO ANTONEN (Hrsg.), *Current Approaches in the Cognitive Science of Religion*, Leiden 2002, 110–132.

schen werden dementsprechend nicht religiös geboren, sondern gegebenenfalls in religiöse Traditionen hinein sozialisiert.⁹

An die Darstellung der religionspluralen Gesellschaft schließt sich die für die Didaktik wichtige Frage an, wie der rechtliche Rahmen aufgestellt ist, den die Volksschule für die Umsetzung des Bildungsauftrags zum Respekt religiöser Vielfalt zu beachten hat. Wie regelt der Staat den eigenen Umgang mit religiöser Pluralität und welche didaktischen Folgerungen müssen daraus gezogen werden?

2. BESCHREIBUNG DER RELIGIONSPLURALEN GESELLSCHAFT

Heuristisch lässt sich religiöse Diversität in der schweizerischen Gesellschaft – die Forschungsergebnisse sind mehr oder weniger auf alle westeuropäischen Länder übertragbar – auf drei Ebenen unterscheiden und empirisch beschreiben: der individuellen, der institutionellen und der diskursiven Ebene.¹⁰

2.1 INDIVIDUELLE EBENE

Auf der individuellen Ebene kann die religiöse Diversität in Bezug auf verschiedene Aspekte beschrieben werden: Zugehörigkeit(en) zu religiösen Gemeinschaften, gelebte religiöse Praxis, persönliche Bedeutung der religiösen Identität und der Umgang mit anderen Religionen.

Menschen können sich einer Religionsgemeinschaft zugehörig bekennen oder nicht. So ergeben die Strukturhebungen 2012–2014 zur Konfessionszugehörigkeit des Bundesamtes für Statistik folgende Zahlen: 38,0% der schweizerischen Bevölkerung über 15 Jahre bekennen sich zur römisch-katholischen, 26,2% zur protestantischen, 5,7% zu weiteren christlichen Kirchen, 5% zu islamischen, 0,2% zu jüdischen, und je 0,5% zu hinduistischen oder buddhistischen Gemeinschaften. 22,2% der in der Schweiz wohnhaften Menschen geben an, konfessionslos zu sein und keiner religiösen Gemeinschaft anzugehören. Während die Zahl der Mitglieder der katholischen Kirche sowie der jüdischen Gemeinschaft in den letzten Jahren relativ stabil geblieben ist, lässt sich eine starke Abnahme von Mitgliedern der protestantischen Kirche sowie eine deutliche

⁹ Vgl. PETRA BLEISCH/DIRK JOHANNSEN, Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive, in: SOPHIA BIETENHARD U. A. (Hrsg.), Ethik-Religionen-Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern 2015, 128–136.

¹⁰ Jörg Stolz unterscheidet einen personalen, sozialen und kulturellen Phänomenbereich von Religion. Vgl. JÖRG STOLZ, Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung, in: CHRISTOPH BOCHINGER (Hrsg.), Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012, 78–107, 79.

Zunahme von konfessionslosen Menschen beobachten.¹¹ Problematisch an diesen Daten ist allerdings, dass multiple Zugehörigkeiten zum einen nicht berücksichtigt werden.¹² Zum anderen können sich Menschen als konfessionslos bezeichnen, aber dennoch ein intensives religiöses Leben führen. Hinzu kommt, dass Menschen, die sich zu einer religiösen Gemeinschaft bekennen, sich diesen gegenüber unterschiedlich nahe oder distanziert fühlen und sich in unterschiedlicher Weise in einer Gemeinschaft engagieren.

In der Schweiz kann derzeit in allen religiösen Traditionen, insbesondere aber bei den christlichen Kirchen, ein De-Institutionalisierungsprozess beobachtet werden. Vor allem die heutige Generation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen möchte Religion – sofern sie überhaupt ein Interesse an ihr hat – außerhalb von Institutionen leben und selber entscheiden können, was und wie sie glauben möchte.¹³ Verschiedene Auswirkungen dieses Prozesses sind erkennbar: die Neuziehung von Grenzen von religiösen Traditionen und neue religiöse Angebote, aber auch konservative Gegenbewegungen.¹⁴ In Korrelation mit der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft nehmen Menschen unterschiedlich häufig an kollektiven religiösen Ritualen teil oder vollziehen individuelle religiöse Rituale.

In Bezug auf die derzeitige Generation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus denjenigen Religionsgemeinschaften, die im Wesentlichen durch Migrantinnen und Migranten begründet wurden, lässt sich beispielsweise zeigen, dass diese viel weniger als noch die Elterngeneration an tradierten kollektiven Ritualen teilnimmt. Gleichzeitig lassen sich bei einzelnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine stärkere Intellektualisierung und ein zunehmendes Interesse an theologischen Reflexionen beobachten.¹⁵ Menschen ver-

¹¹ Vgl. Bundesamt für Statistik, Sprachen und Religionen, Bern 2016 <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html> [Abruf: 18.04.2016].

¹² Vgl. BURKHARD GLADIGOW, Religionswissenschaft (wie Anm. 7).

¹³ Vgl. IRENE BECCI, Religion et socialisation. Défis de la politique de formation, in: CHRISTOPH BOCHINGER (Hrsg.), Religions, état et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse, Zürich 2012, 171–203, 198; STOLZ, Pluralisierung (wie Anm. 10), 84–86; JANINE DAHINDEN/JOËLLE MORET/KERSTIN DUEMLER, Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary work unter Jugendlichen, in: BRIGIT ALLENBACH U. A. (Hrsg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Zürich 2011, 225–248.

¹⁴ Vgl. STOLZ, Pluralisierung (wie Anm. 10), 86–90.

¹⁵ Vgl. JENS SCHLIETER U. A., Buddhistische Identität im Wandel. Eine Untersuchung der zweiten und dritten Generation tibetischer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz, (Schlussbericht NFP 58), Bern (o. J.) http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Schlieter.pdf [Abruf: 8.01.2016]; STOLZ, Pluralisierung (wie Anm. 10), 81–83.

stehen sich darüber hinaus als unterschiedlich stark religiös und deren religiöse Konzepte strukturieren andere Bereiche ihres Lebens – wie etwa Familie, berufliche Karriere – in unterschiedlicher Weise oder gar nicht. Ebenso können Menschen anderen Bereichen Priorität zukommen lassen, die ihrerseits religiöse Konzepte strukturieren.¹⁶

Tendenziell entwickeln Individuen eine stabile religiöse Identität, die häufig in der Religiosität der Eltern gründet oder sich explizit davon abgrenzt. Dennoch können verschiedene biographische Faktoren die Religiosität eines Menschen beeinflussen wie etwa Migration oder Krisen. Des Weiteren können Menschen in konkreten Situationen – wie etwa Schule oder Gefängnis – flexibel mit ihrer religiösen Identität umgehen.¹⁷

Menschen in der Schweiz haben unterschiedliche Einstellungen zu Religiosität und zu verschiedenen religiösen Gemeinschaften. *Religion* wird mehrheitlich als ambivalent betrachtet, eine diskrete religiöse Praxis wird befürwortet, eine extreme Praxis abgelehnt. Während der Buddhismus und die Landeskirchen in der Regel positiv bewertet werden, werden der Islam und kleinere, unbekanntere Gemeinschaften eher negativ konnotiert und abgelehnt.¹⁸

2.2 INSTITUTIONELLE EBENE

Auf der institutionellen Ebene befinden sich die Religionsgemeinschaften. Sie vereinen entweder Mitglieder eines bestimmten Territoriums oder aber religiös aktive Menschen versammeln sich an einem bestimmten Ort, der nicht mit dem

¹⁶ Vgl. STOLZ, Pluralisierung (wie Anm. 10), 81; dazu STEFAN HUBER, Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität. Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität, in: CHRISTIAN ZWINGMANN/HELFRIED MOOSBRUGGER (Hrsg.), *Religiosität. Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung*, Münster 2004, 79–104.

¹⁷ Vgl. BRIGIT ALLENBACH, *Made in Switzerland. Erzählungen über Religion und Zugehörigkeit von Secondos/Secondas aus Südosteuropa*, in: BRIGIT ALLENBACH U. A. (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich 2011, 199–224; JANINE DAHINDEN/KERSTIN DUEMMLER/JOËLLE MORET, *Religion und Ethnizität. Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen*, (Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm, NFP58), Bern 2010 http://www.nfp58.ch/files/downloads/schlussbericht_DahindenJanine.pdf [Abruf: 15.02.2016]; MALLORY SCHNEUWLY PURDIE, »Silence... Nous sommes en direct avec Allah«. Réflexions sur l'émergence d'intervenants dans le contexte carcéral, in: *Archives de sciences sociales des religions* 153 (2011), 105–121.

¹⁸ Vgl. DAHINDEN U. A., *Differenz* (wie Anm. 13); STOLZ, *Pluralisierung* (wie Anm. 10), 103–105.

Wohnort identisch sein muss. Dabei existieren auch Mischformen.¹⁹ Die religiösen Gemeinschaften unterscheiden sich dabei etwa hinsichtlich der Organisationsform, der Regelung von Zugehörigkeit und Betreuung der Mitglieder, der Gestaltung des Gemeinschaftslebens, den Herausforderungen auf Grund der demographischen Zusammensetzung sowie der Beziehungen zu anderen religiösen Gemeinschaften und nichtreligiösen Institutionen.

In Bezug auf die Organisation können regionale, kantonale, nationale und internationale bzw. transnationale religiöse Gemeinschaften, Zusammenschlüsse und Dachorganisationen unterschieden werden.²⁰ Diese haben unterschiedliche rechtliche Status wie etwa Vereine, Stiftungen oder Körperschaften des öffentlichen Rechts oder aber sie sind informell organisiert.²¹ Die religiösen Gemeinschaften sind unterschiedlich verfasst: starke oder schwache Strukturen, steile oder flache Hierarchien mit informellen Autoritäten und/oder formal ausgebildeten religiösen Expertinnen und Experten.²²

Wie bereits ausgeführt, fühlen sich Menschen entweder nicht, oder unterschiedlich stark zu einer oder mehrerer Gemeinschaften zugehörig und sie sind sehr unterschiedlich aktiv. Die Zugehörigkeit wird aber auch von den Religionsgemeinschaften selbst unterschiedlich geregelt – etwa durch die Geburt, durch Initiationsrituale oder den bewussten Entscheid als Erwachsene. Die gefühlte oder formalisierte Zusammengehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft beinhaltet in der Regel geteilte Normen wie etwa Solidarität. Gemeinschaften sind aber immer auch Orte der Entstehung von Konkurrenz und Kampf um Einfluss und Macht.²³

¹⁹ Vgl. MARTIN BAUMANN, Religionsgemeinschaften im Wandel. Strukturen, Identitäten, interreligiöse Beziehungen, in: CHRISTOPH BOCHINGER (Hrsg.): Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012, 22–75, 28. Im Bericht der *National Congregation Study Switzerland* werden 5734 verschiedene religiöse Gemeinschaften in der Schweiz gezählt (vgl. JÖRG STOLZ/MARK CHAVES/CHRISTOPHE MONNOT/LAURENT AMIOTTE-SUCHET, Die religiösen Gemeinschaften in der Schweiz. Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung, [Schlussbericht der National Congregations Study Switzerland [NCSS] im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 58], Bern 2011 http://www.nfp58.ch/files/news/126_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf) [Abruf: 21.04.2016].

²⁰ Vgl. BAUMANN, Religionsgemeinschaften (wie Anm. 19), 30.

²¹ Vgl. beispielsweise CHRISTOPH RÜEGG, Die privatrechtlich organisierten Religionsgemeinschaften in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme und juristische Analyse, Freiburg 2002.

²² Vgl. dazu PETRA BLEISCH, »She is Simply Present«: Female Leadership and Informal Authority in a Swiss Muslim Women's Association, in: HILARY KALMBACH/MASOODA BANO (Hrsg.), Women, Leadership, and Mosques. Changes in Contemporary Islamic Authority, Leiden 2012, 279–300.

²³ Vgl. BAUMANN, Religionsgemeinschaften (wie Anm. 19), 24.

Die Versammlungsorte der Religionsgemeinschaften werden unterschiedlich genutzt. Während einzelne Orte nur kultischen Zwecken dienen, fördern andere Orte zudem den sozialen oder beruflichen Austausch und haben auch kulturelle, soziale oder bildende Funktionen. Für Migrantinnen und Migranten können Versammlungsorte von Religionsgemeinschaften zu wichtigen Orten des Schutzes, des Respektes und der Ressourcen werden.²⁴ Darüber hinaus sind die religiösen Gemeinschaften in unterschiedlicher Weise von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen. Während die christlichen Landeskirchen mit der mehr oder weniger starken Abnahme ihrer Mitglieder und deren zunehmend steigendem Durchschnittsalter umgehen müssen, sind die Immigrationsgemeinschaften durch die ständige Zunahme an Mitgliedern mit der Integration immer neuer Menschen konfrontiert und müssen sich insbesondere um viele junge Personen kümmern.²⁵ Gleichzeitig fehlen den Immigrationsgemeinschaften häufig religiöse Expertinnen und Experten. Die meisten Gemeinschaften müssen sich zudem mit Reformbewegungen auseinandersetzen, die beispielsweise mehr Gleichberechtigung von Frauen und Männern verlangen oder die religiöse Praxis intellektualisieren möchten.²⁶

Die Religionsgemeinschaften sind sehr unterschiedlich in die Schweizerische Gesellschaft eingebunden. Sie werden – so etwa die Landeskirchen – in politische Entscheidungsprozesse einbezogen und bringen sich aktiv ein, oder aber sie grenzen sich von der Gesellschaft ab und/oder werden nicht in Entscheidungsprozessen mit berücksichtigt. Religionsgemeinschaften erfahren auf Grund ihrer unterschiedlichen juristischen Status eine uneinheitliche staatliche Unterstützung und sie sind in unterschiedlicher Weise sozial anerkannt.²⁷ Dies hat zum Beispiel Folgen für den Zugang zur staatlichen Schule.²⁸ Die differierenden Beziehungen sind dabei einem stetigen Wandel unterworfen. Viele Religionsgemeinschaften engagieren sich im karitativen Bereich. Bezüglich inter-

²⁴ Vgl. CHARLES HIRSCHMAN, *The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States*, in: *International Migration Review* 38 (2004) 3, 1206–1233, 1224; BAUMANN, *Religionsgemeinschaften* (wie Anm. 19), 46–47.

²⁵ So sind beispielsweise bei der römisch-katholischen und der evangelisch-reformierten Kirche je 56 % der Mitglieder älter als 60 Jahre während die christlich-orthodoxen und die muslimischen Gemeinschaften 40 %, bzw. 43 % der Mitglieder im Alter zwischen 18 und 35 Jahren zählen (vgl. STOLZ, *Schlussbericht* (wie Anm. 19)).

²⁶ Vgl. BAUMANN, *Religionsgemeinschaften* (wie Anm. 19), 57–65.

²⁷ Vgl. BAUMANN, *Religionsgemeinschaften* (wie Anm. 19), 48–52.

²⁸ Vgl. RENÉ PAHUD DE MORTANGES, *Die Auswirkung der religiösen Pluralisierung auf die staatliche Rechtsordnung*, in: CHRISTOPH BOCHINGER (Hrsg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*, Zürich 2012, 146–173, 153.

religiöser Aktivitäten und der Akzeptanz anderer Religionsgemeinschaften sind ebenfalls große Unterschiede festzustellen.

2.3 DISKURSIVE EBENE

Religion wird in religiösen Gemeinschaften, aber auch in privaten Kontexten ver- bzw. ausgehandelt. Gegenstand von Diskussionen sind beispielsweise Auslegungen religiöser Texte und daraus ableitbare Verhaltensweisen – so etwa in Bezug auf Geschlechterrollen, die Notwendigkeit und Ausführung von Ritualen, das Verhältnis zu andern religiösen Gemeinschaften und Institutionen des Staates, Macht und Einfluss informeller Autoritäten und religiöser Expertinnen und Experten. Diese innerreligiösen Diskurse führen zu unterschiedlichen religiösen Artikulationen und Ausdrucksformen.

Unabhängig von religiösen Zugehörigkeiten ist Religion aber auch immer wieder Gegenstand des öffentlichen Diskurses, der sich insbesondere in medialen und politischen Debatten niederschlägt. Darin können verschiedene, miteinander stark verwobene, Prozesse im Umgang mit Religion unterschieden werden. Zum einen hat sich die Grenzziehung zwischen Religionen und Konfessionen im öffentlichen Diskurs in der Schweiz in den letzten 40 Jahren verschoben. Während bis in die 1970er Jahre hinein die Grenze zwischen Protestantismus und Katholizismus klar gezogen wurde, ist diese inzwischen deutlich aufgeweicht; die beiden christlichen Konfessionen werden tendenziell unter *Christentum* zusammengefasst. Das Christentum wiederum, das im öffentlichen Diskurs als wichtiger Teil der Identität der Schweiz verstanden ist, wird im Moment deutlich vom Islam abgegrenzt.²⁹ Zum anderen – und eng damit verbunden – sind im öffentlichen Diskurs Prozesse der Essentialisierung, Beurteilung und Hierarchisierung von Religionen zu erkennen. Während dem Christentum beispielsweise attestiert wird, es unterstütze eine freie Wahl, sehe Religion als Privatsache, agiere solidarisch und fürsorglich, und propagiere eine moderate Praxis, wird dem Islam zugeschrieben, er schränke religiöse Freiheiten ein, die Religion werde über das Kopftuch öffentlich zelebriert, der Islam sei gewalttätig, unterdrückerisch und die extreme Praxis würde Schaden anrichten.³⁰ Während *Islam* insbesondere in den Medien mit wenigen Ausnahmen negativ konnotiert wird, ist *Buddhismus* ausschließlich positiv dargestellt: Er gilt als gewaltfrei, friedlich, einladend und undogmatisch.³¹

²⁹ Vgl. DAHINDEN U. A., Differenz (wie Anm. 13), 233–235; LUZIUS MADER/MARC SCHINZEL, Religion in der Öffentlichkeit, in: CHRISTOPH BOCHINGER (Hrsg.): Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012, 110–145, 119–121.

³⁰ Vgl. DAHINDEN U. A., Differenz (wie Anm. 13), 235–236; MADER/SCHINZEL, Öffentlichkeit (wie Anm. 29), 125–130.

³¹ Vgl. EBD.

Zudem wird Religion in den letzten beiden Jahrzehnten nicht nur wieder zunehmend als Abgrenzungsmarker kollektiver Identitäten hinzugezogen, vormalig ethnisch markierte Menschen wie Albaner, Türken aber auch Tibeter, werden neu religiös – als Musliminnen und Muslime oder Buddhistinnen und Buddhisten und damit als religiöse Subjekte gelesen, unabhängig davon, wie religiös sie selber sind.³²

Aus diesen Abgrenzungs- und Zuschreibungsmechanismen resultieren positive und negative Diskriminierungen, die sich sowohl auf die individuelle als auch auf die institutionelle Ebene von Religion auswirken.

2.4 KOMPLEXE INTERDEPENDENZEN

Zwischen diesen drei Ebenen können verschiedene komplexe Interdependenzen und Veränderungen derselben beschrieben werden³³ – für eine umfassende Darlegung fehlt hier allerdings der Raum. Der Fokus soll daher darauf gelegt werden, wie Kinder und Jugendliche den öffentlichen Diskurs in der Schweiz erleben und wie sie darauf reagieren. Janine Dahinden und Brigit Allenbach haben – gemeinsam mit ihren jeweiligen Forschungsgruppen – feststellen können, dass Kinder und Jugendliche den öffentlichen Diskurs und damit auch die Bewertung und Hierarchisierung von Religionen reproduzieren.³⁴ Die Jugendlichen, die einer Minderheitsreligion angehören – in ihren Forschungen haben sich Allenbach und Dahinden insbesondere mit muslimischen Jugendlichen befasst – entwickeln verschiedene Strategien im Umgang mit dem dominanten Diskurs und den damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen³⁵:

- Sie kehren hierarchische Verhältnisse um und bewerten ihre Herkunft als positiv.
- Sie bestätigen die Grenzziehungen der Mehrheitsgesellschaft und stellen sich auf deren Seite.
- Sie verwischen diskursive Grenzziehungen, indem sie vor allem Gemeinsamkeiten betonen. Diese Strategie konnte allerdings nur selten beobachtet werden.

³² Vgl. EBD.

³³ Vgl. STOLZ, Pluralisierung (wie Anm. 10), 80.

³⁴ Vgl. ALLENBACH, Jugend, 201–202; DAHINDEN U. A., Differenz (wie Anm. 13), 233.

³⁵ Vgl. DAHINDEN U. A., Ethnizität (wie Anm. 17); vgl. dazu Monika Müller, die folgende Antwort-Strategien auf Diskriminierungen bei muslimischen und tamilischen Jugendlichen beschreibt: Neutralisierung – Diskriminierungserfahrungen werden abgeschwächt oder verneint; Abgrenzung – Distanzierung von den negativ konnotierten Kategorien; Rückzug – positive Umdeutung der negativ konnotierten Kategorie; Spiel mit der Differenz (vgl. MONIKA MÜLLER, Migration und Religion. Junge hinduistische und muslimische Männer in der Schweiz, Wiesbaden 2013, 213–222).

- Die männlichen Jugendlichen mobilisieren eine reaktive Männlichkeit als provokative Reaktion auf negative Stigmatisierung.

Muslimische Jugendliche schlüpfen dabei – gewollt oder ungewollt – in die Rolle von Expertinnen und Experten und versuchen, etwa den Sinn von Vorschriften oder Gewalt als Missbrauch der islamischen Religion zu erklären.³⁶ Tibetische Jugendliche und junge Erwachsene dagegen, die von der Gesellschaft zunehmend als Buddhistinnen und Buddhisten etikettiert werden, sind bestrebt, einem entsprechend positiven Image möglichst zu entsprechen, was von den Einzelnen aber auch als Druck empfunden wird.³⁷

2.5 ZWISCHENERGEBNIS

Die religiöse Diversität der Schweiz (und anderer Länder) ist ein sehr komplexes Phänomen. Daher stellt sich die *didaktische Frage*, was und mit welcher Begründung aus diesen vielfältigen religiösen Ausdrucksweisen und Ebenen sinnvollerweise für den Religionskundeunterricht ausgewählt werden soll. Wie sollten Unterrichtssequenzen angelegt sein, damit die Religionskunde zur aktiven Umsetzung des verfassungsrechtlichen Rahmens mit dem Ziel eines friedlichen Zusammenlebens beitragen kann?

3. VERFASSUNGSRECHTLICHER RAHMEN DER VOLKSSCHULE

Die Volksschule übernimmt im Auftrag des Staates die Bildung aller Kinder und Jugendlicher und hat deshalb den grundrechtlichen Rahmen nicht nur zu respektieren, sondern auch aktiv zur Umsetzung beizutragen. In Bezug auf den Umgang mit religiöser Vielfalt sind verschiedene Grundrechte relevant:

Glaubens- und Gewissensfreiheit (§ 15 BV): Aus der Glaubens- und Gewissensfreiheit folgen zwei zentrale Punkte: (1) Der schweizerische Staat und damit auch die Volksschule sind in Bezug auf Religion neutral.³⁸ Die Schule darf sich

³⁶ Vgl. CHRISTIAN GIORDANO/BIRGIT ALLENBACH/PASCALE HERZIG/MONIKA MÜLLER, Migration und Religion. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz, (Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm 58), Bern 2010 http://www.nfp58.ch/files/download/Schlussbericht_Giordano.pdf [Abruf: 21.04.2016].

³⁷ Vgl. SCHLIETER U. A., Identität (wie Anm. 15).

³⁸ Vgl. KARIN FURER, »Teaching about religion« - Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich, Wien 2011, 98-100; D-EDK, Grundlagen (wie Anm. 3); zur Entstehungsgeschichte dieses Grundrechtes infolge des Sonderbundkrieges von 1847 vgl. beispielsweise FURER, Teaching (wie Anm. 38), 91 f.

demnach nicht mit einer Religion identifizieren oder eine Religion bevorzugen.³⁹ Durch die Zunahme religiöser Pluralität kommt nach Pahud de Mortanges der Neutralität des Staates grundsätzlich eine gesteigerte Bedeutung zu.⁴⁰ (2) Kein Mensch darf gezwungen werden religiösem Unterricht zu folgen (§ 15 BV, Abs. 4). Deshalb muss der vom Staat für alle Kinder und Jugendlichen obligatorisch angebotene Unterricht religionskundlich sein.⁴¹

Diskriminierungsverbot (§ 8 BV), Integration (§ 2 BV) und Erhalt des religiösen Friedens (§ 72 Abs. 2 BV): Der Staat darf nach § 8 BV keine Bürgerinnen und Bürger aus religiösen oder weltanschaulichen Gründen diskriminieren. Darüber hinaus haben der Staat und damit auch die Volksschule die Aufgabe, alle Bürgerinnen und Bürger in ihrer sozialen, politischen und kulturellen Integration zu fördern und zum Erhalt des religiösen Friedens beizutragen. Pahud de Mortanges zufolge wäre dies heute wohl zu ergänzen mit Frieden zwischen religiösen und nichtreligiösen Menschen.⁴² Die Volksschule darf deshalb auch keinen diskriminierenden Diskurs über religiöse und nichtreligiöse Menschen, Religionen und Religionsgemeinschaften reproduzieren.

Schutz der Privatsphäre (§ 13 BV) und Recht auf Meinungsfreiheit (§ 16 BV): Religiöse Überzeugungen sind aus rechtlicher Sicht grundsätzlich der Privatsphäre zugeordnet.⁴³ Der Schutz der Privatsphäre ist ebenfalls in den Grundrechten geregelt (§ 13 BV). Daraus folgt, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, zu ihren privaten religiösen Angelegenheiten und Überzeugungen nicht

³⁹ Vgl. RAIMUND SÜESS/RENE PAHUD DE MORTANGES, Religion im schulischen Unterricht – die rechtlichen Grundlagen, in: BIETENHARD U. A. (Hrsg.), Ethik-Religionen-Gemeinschaft (wie Anm. 9), 78–84, 81.

⁴⁰ Vgl. PAHUD DE MORTANGES, Pluralisierung (wie Anm. 28), 152.

⁴¹ Zur Unterscheidung von religiösem und religionskundlichem Unterricht vgl. KATHARINA FRANK/PETRA BLEISCH, Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht, in: BIETENHARD U. A. (Hrsg.), Ethik-Religionen-Gemeinschaft (wie Anm. 9), 188–202; PETRA BLEISCH/KATHARINA FRANK, Religionskundedidaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: DOMINIK HELBLING U. A. (Hrsg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 190–209; KATHARINA FRANK, Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. Stuttgart 2010. Im einem Entscheid aus dem Jahr 1993 bestimmte das Bundesgericht einen auch (von christlichen Lehrpersonen verantworteten) nichtkonfessionellen oder interkonfessionellen Unterricht als religiösen Unterricht (vgl. CLA RETO FAMOS, Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts, in: RALPH KUNZ U. A. (Hrsg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle? Zürich 2005, 47–64, 56.

⁴² Vgl. PAHUD DE MORTANGES, Pluralisierung (wie Anm. 28), 148–150.

⁴³ Vgl. MADER/SCHINZEL, Öffentlichkeit (wie Anm. 29), 125–130.

vom Staat, bzw. der staatlichen Lehrperson, ausgefragt zu werden.⁴⁴ Gleichzeitig wird die Meinungsfreiheit durch die Bundesverfassung geschützt (§ 16 BV). Das bedeutet für die Schule, dass Kinder und Jugendliche sich zu ihren religiösen Angelegenheiten und Überzeugungen, aber auch religionskritisch äußern dürfen, dass allerdings die Lehrkräfte keine derartigen Äußerungen von den Schülerinnen und Schülern verlangen dürfen.

Davon ausgehend, dass die Volksschule im Auftrag des Staates nicht nur die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler respektieren, sondern auch aktiv zu ihrer Umsetzung beitragen muss, stellt sich die Frage, wie sie diese (pro)aktiv umsetzt. Welche didaktischen Szenarien sind dafür angemessen?

4. DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Denken wir den zentralen Bildungsauftrag, die Situation der religionspluralen Schweiz und den verfassungsrechtlichen Rahmen zusammen, so muss sich die Religionskundendidaktik folgende Fragen stellen: Welche Inhalte sind mit welcher Begründung auszuwählen? Welche didaktischen Settings sind geeignet, um die ausgewählten Inhalte zielführend umzusetzen? Wie kann die Volksschule zum Erhalt des religiösen Friedens beitragen?

4.1 AUSWAHL VON RELEVANTEN INHALTEN

Wenn die Volksschule den Staat in den Bemühungen unterstützt, den religiösen Frieden zu fördern und die empirische Erforschung der religiösen Diversität aufzeigt, dass Religion, insbesondere der Islam, wieder ein zunehmender Faktor zur Abgrenzung der Mehrheits- von Minderheitsidentitäten geworden ist und mit deutlichen Bewertungen einhergeht, dann muss eine der zentralen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche derzeit in einem Religionskundeunterricht erwerben sollten, die Folgende sein: Kinder und Jugendliche sollen Diskurse und Prozesse der Grenzziehung, Essentialisierung, Hierarchisierung und Diskriminierung in Bezug auf Religion erkennen, verstehen und dekonstruieren, sowie Strategien entwickeln können, um diesen Prozessen etwas Substantielles entgegenzusetzen.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im Unterricht nicht auf persönliche religiöse Glaubensinhalte und schon gar nicht auf essentialisiertes Gelehrtenwissen,⁴⁵ sondern auf die für die Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft sichtbaren, kollektiven und damit erforschbaren religiösen oder

⁴⁴ Für eine ausführliche Argumentation vgl. SAMUEL HEINZEN, *Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR)*, in: Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions, 1 (2015) 1, 72–84.

⁴⁵ Vgl. GLADIGOW, *Religionswissenschaft* (wie Anm. 7).

religionskritischen Artikulationen.⁴⁶ Diese sind insofern auch für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer eigenen Religiosität oder Zugehörigkeit relevant, als sie als soziale Akteurinnen und Akteure immer wieder mit öffentlichen Diskursen und deren konkreten Auswirkungen konfrontiert sind oder sein werden.

Wie die soziologischen und sozialanthropologischen Forschungen zeigen, sind Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern in ihrer Wahrnehmung von Religion sehr von den Medien beeinflusst, die ihrerseits klare Zuschreibungen und Wertungen von religiösen Traditionen reproduzieren und sowohl die positive als auch die negative Diskriminierung einzelner Gemeinschaften perpetuieren.⁴⁷ Mader und Schinzel empfehlen denn auch dem Staat auf Grund dieser Analysen »in der schulischen Erziehung eine Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung in Bezug auf die Darstellung der Religionen in den Medien zu fördern [...]«. Diese anzustrebende Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Medien [...] ist etwas anderes als das in vielen Lehrplänen enthaltene Ziel, die Jugendlichen zur persönlichen religiösen Auseinandersetzung mit den Religionen anzuhalten. Es geht hier vielmehr – ähnlich wie im Geschichtsunterricht – um ein Wissen zwischenmenschlich und politisch einflussreicher *Religionsbilder* und nicht um ein Wissen um Religionen an sich.⁴⁸

Das Erkennen und Verstehen religiöser Diversität auf der institutionellen und individuellen Ebene ist damit nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr mit einbegriffen, soll aber aus verschiedenen Gründen auf den öffentlichen Ausdruck – sei er individuell oder kollektiv – beschränkt werden. Zum einen gilt es, die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen konsequent zu respektieren und sie nicht nach ihren privaten religiösen oder religionskritischen Artikulationen zu befragen. Selbstverständlich dürfen sie diese von sich aus in einen Unterricht einbringen und im Rahmen der als *community of inquiry*⁴⁹ verstandenen Klasse zur Diskussion stellen. Zum anderen ist die lebensweltliche Relevanz privater Artikulationen für alle Schülerinnen und Schüler nicht per se gegeben. Öffentlich ausgeübte religiöse Lebensweisen und Ausdrucksformen hingegen gehören zu ihrer Lebenswelt als soziale Akteurinnen und Akteure. Schließlich sind Kinder und Jugendliche in der Schule an einem öffentlichen, nicht aber privaten Ort. Die religionsneutrale Schule kann sie deshalb nicht als religiöse Subjekte anspre-

⁴⁶ Vgl. ANDREA ROTA, Religion as Social Reality: A Take on the Emic-Etic Debate in Light of John Searle's Philosophy of Society, in: *Method & Theory in the Study of Religion* 28 (2016) 3/4, (2016 Advanced online access: DOI10.1163/15700682-12341369) [Abruf: 20.01.2016].

⁴⁷ Vgl. MADER/SCHINZEL, Öffentlichkeit (wie Anm. 29), 141.

⁴⁸ Vgl. MADER/SCHINZEL, Öffentlichkeit (wie Anm. 29), 142.

⁴⁹ Vgl. Zum Konzept der *community of inquiry* (Forschungsgemeinschaft) vgl. beispielsweise ANN MARGARET SHARP, The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How we can Cultivate Wisdom, in: *Critical and Creative Thinking* 115 (2007) 1, 3-14.

chen, die im Unterricht religiöse Handlungen vollziehen. Insofern befinden sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule immer in der Position des *outsiders*, der oder die emische und etische religiöse Kommunikation erkennt, beobachtet und analysiert.⁵⁰ Dabei bilden insbesondere kollektive und öffentliche Artikulationen eine entsprechende Basis.⁵¹

4.2 ERKENNEN, VERSTEHEN, DEKONSTRUIEREN, STRATEGIEN ENTWICKELN

Wie kann nun der Anspruch in der Volksschule umgesetzt werden, Kinder und Jugendliche sollen Diskurse und Prozesse der Grenzziehung, Essentialisierung, Hierarchisierung und Diskriminierung in Bezug auf Religion erkennen, verstehen und dekonstruieren sowie Strategien entwickeln können, diesen Prozessen etwas entgegen zu setzen? Dieser Beitrag skizziert dazu nachfolgend erste Überlegungen.

4.2.1 Grenzziehungen

Es empfiehlt sich mit Blick auf zentrale Strategien des Religionskundeunterrichts bestehende diskursive Grenzen nicht zu reifizieren oder gar zu verstärken, sondern aufzuweichen. In Anlehnung an die Arbeiten von Zolberg und Woon zur Inkorporation von Migrantengruppen und deren Strategien der Aushandlung von Grenzen, soll diese Aufweichung oder Verwischung von Grenzen als *boundary blurring* bezeichnet werden.⁵² Eine erste Möglichkeit könnte darin bestehen, anhand von historischen Entwicklungen und aktuellen Aussagen Unterschiede und Verschiebungen von Grenzziehungen sowohl auf der Ebene der Selbst- wie auch der Fremddarstellung zu benennen und zu vergleichen. So lässt sich beispielsweise die Veränderung nachzeichnen, wie *katholisch* von *protestantisch* zur Zeit der Reformation und in der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts abgegrenzt wurde bzw. darstellen, wie sich die Grenzen heute vermischen. Ebenso kann aufgezeigt werden, dass sehr unterschiedliche Diskurse die Frage thematisieren, wer als Muslim/Muslimin gilt und wer nicht. Eine weitere Möglichkeit des *boundary blurring* ist der Vergleich verschiedener religiöser Ausdrucksweisen mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten zu erkennen. Soll der Vergleich jedoch wissenschaftlich begründet sein und über naive, oberflächliche, phänomenologische und assoziative Parallelen (z. B. Religionsgründer, heilige Schriften, goldene Regel) hinausgehen, stellen sich komplexere Fragen nach den zu vergleichenden

⁵⁰ Vgl. TILL MOSTOWLANSKY/ANDREA ROTA, A Matter of Perspective? Disentangling the Emic-Etic Debate in the Scientific Study of Religion/s, in: *Method & Theory in the Study of Religion* 28 (2016) 3/4, (2016 Advanced online access: DOI 0.1163/15700682-12341367 [Abruf: 20.01.2016]), 11–12.

⁵¹ Vgl. ROTA, *Social Reality* (wie Anm. 46).

⁵² Vgl. ARISTIDE R. ZOLBERG/LONG LITT WOON, Why Islam is like Spanish. Cultural incorporation in Europe and the United States, in: *Politics and Society* 27 (1999) 1, 5–38.

Gegenständen, deren kontextueller Einbettung sowie dem Vergleichspunkt, dem *tertium comparationis*.⁵³ Dabei dürfen auch Unterschiede nicht zugunsten eines normativen Ziels (beispielsweise: *Im Grunde wollen alle Religionen das Beste für die Menschen*) unterschlagen werden. Vergleiche im Religionskundeunterricht können aber als gute Ausgangspunkte zur Erkundung religiöser Vielfalt dienen. Ein Beispiel sei hier nur angedeutet: In der Stadt Fribourg dient die katholische Kathedrale vor allem religiösen Ritualen, während die St. Michel Kirche ausschließlich als Austragungsort klassischer Konzerte genutzt wird. Die Kirche der protestantischen Gemeinschaft hingegen hat im Untergeschoss weitere Räumlichkeiten, die beispielsweise allen Schülerinnen und Schülern der Stadt für ihr Mittagspicknick zur Verfügung stehen. In der arabischen Moschee werden die verschiedenen Räumlichkeiten während des Freitagsgebets allesamt für das religiöse Ritual gebraucht. Außerhalb des Freitagsgebets aber können Jugendliche die Cafeteria auch für Spiele oder Hausaufgaben nutzen.⁵⁴ Zentral beim Vergleich im Religionskundeunterricht ist, dass sich die zu vergleichenden Gegenstände auf beobachtbare kulturelle Phänomene beziehen (hier: die Raumnutzungskonzepte von *religiös* wahrgenommenen Bauten).

Darüber hinaus sei vorgeschlagen, den Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, dass *Religion* nur eine unter einer Vielzahl von Kategorien von Identitätsmarkern ist – andere wären etwa *Geschlecht*, *Sprache* oder *Ethnie*. Mit einem zusätzlichen Bewusstsein der Intersektionalität soll im Unterricht die Fokussierung auf eine Kategorie überwunden »und die Überlagerung von verschiedenen Differenzzugehörigkeiten«⁵⁵ mit berücksichtigt werden. Mit dieser Strategie werden Grenzen nicht verwischt, aber entdramatisiert (*boundary de-dramatization*). Hofstetter und Duchene schlagen diese Strategie für das Handeln der Lehrpersonen gegen deren Reproduktion sozialer Ungleichheiten vor. Es wäre zu prüfen, inwieweit diese Strategie bereits den Schülerinnen und Schülern

⁵³ Vgl. OLIVER FREIBERGER, Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft, in: STEFAN KURTH/KARSTEN LEHMANN (Hrsg.): *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft*, Wiesbaden, 2011, 199–218, 199–200; zur kritisch diskutierten Methode des Vergleichs in der Religionswissenschaft siehe THOMAS A. IDINOPULOS (Hrsg.), *Comparing Religions: Possibilities and Perils?* Leiden 2006; MAYA BURGER/CLAUDE CALAME (Hrsg.), *Comparer les comparatismes: Perspectives sur l'histoire et les sciences des religions*, Lausanne 2005; H. MARTIN, Comparison, in: WILLI BROWN/RUSSEL T. MCCUTCHEON (Hrsg.), *Guide to the Study of Religion*, London 2000, 45–56.

⁵⁴ Vgl. PETRA BLEISCH/JEANNE REY/BERNO STOFFEL/KATJA WALSE, *Eglises, Appartements, Garages. La diversité des communautés religieuses à Fribourg. Kirchen, Wohnungen, Garagen. Die Vielfalt der religiösen Gemeinschaften in Freiburg, Fribourg* 2005.

⁵⁵ DANIEL HOFSTETTER/ALEXANDRE DUCHÊNE, Für eine »Kritische Pädagogik der Vielfalt«. Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (2010) 10, 41–46, 42.

vermittelt werden kann. Dabei ist allerdings zu diskutieren, ob ergänzend oder alternativ ein Fokus auf umfassendere und inklusivere Kategorien sinnvoll gelegt werden könnte. Ein Vergleich der Ergebnisse der Forschungsgruppe zum *Nationalen Forschungsprogramm 58* (NFP 58) von Janine Dahinden aus Neuenburg und Luzern legt dies nahe, da sie für ihr Untersuchungsfeld belegen kann, dass Grenzziehungen reproduziert werden, wenn im Unterricht Differenzen aufgezeigt werden: Während im laizistischen Neuenburg die Schulen den Fokus auf republikanische oder universalistische Haltungen legen und die Gleichheit der Schülerinnen und Schüler betonen – unter gleichzeitiger Problematisierung der Religion – erhält die religiöse und ethnische Diversität in den Luzerner Schulen eine deutlich explizitere Aufmerksamkeit. Während sich in deren Folge Jugendliche in Neuenburg kaum über ethnische, dafür aber über die religiöse Kategorie *Islam* abgrenzen, greifen die Luzerner Jugendlichen hingegen entsprechend deutlich auf die Kategorien *Islam* und *Kosovare* zurück.⁵⁶

4.2.2 Essentialisierung

Der im öffentlichen Diskurs beobachtbaren Essentialisierung von *Religion* kann sowohl die historische Veränderung als auch die Vielfalt der individuellen, vor allem aber der kollektiven Alltagsreligiosität gegenüber gestellt werden. Zu vermeiden ist jedoch die Weitergabe von nicht kontextualisiertem und essentialisiertem Gelehrtenwissen, das insbesondere religiöser Normativität entstammt wie etwa »Muslime müssen fünf Mal am Tag beten« oder »alle jüdischen Knaben werden beschnitten«. Um der Essentialisierung zu entgehen, sollte m. E. zudem auf das Konzept der *fünf Weltreligionen* verzichtet werden, das nach wie vor prominent den Unterricht und die Lehrmittel – zudem zuweilen immer noch die Ausbildung – strukturiert.⁵⁷

4.2.3 Bewertung, Hierarchisierung und Diskriminierung

Der im öffentlichen Diskurs beobachtbaren Bewertung, Hierarchisierung und der daraus folgenden Diskriminierung müssen mehrere Strategien entgegen gesetzt werden. Zum einen gilt es, *Religion* als eine unter anderen sozialen Kategorien der Grenzziehung zu erkennen. Zum anderen kann die kritische Analyse öffentlicher Diskurse in der Politik und in den Medien Bewertungen offenlegen, denen wiederum die Vielfalt der Alltagsreligiosität gegenübergestellt werden

⁵⁶ Vgl. DAHINDEN U. A., Ethnizität (wie Anm. 17), 9–12.

⁵⁷ Zur Genese und Kritik des Konzeptes der Weltreligionen vgl. beispielsweise TOMOKO MASUZAWA, *The invention of World religions: Or, how European Universalism was preserved in the language of pluralism*, Oxford 2005; CHRISTOPH AUFFARTH, *Weltreligion* als ein Leitbegriff der Religionswissenschaft im Imperialismus, in: ULRICH VAN DER HEYDEN/HOLGER STOECKER (Hrsg.), *Mission und Macht im Wandel politischer Orientierungen*, Wiesbaden 2005, 17–36.

kann. Schließlich soll mit den Schülerinnen und Schülern erforscht werden, aus welchen Gründen und mit welchen Konsequenzen Differenzzugehörigkeiten und ihre Bewertungen in konkreten sozialen Kontexten eine Rolle spielen. Erfahrungen im Bereich *Geschlecht* und *Sprache* haben gezeigt, dass dies bereits ab dem Kindergarten möglich ist.⁵⁸

4.3 KEINE REPRODUKTION DER ÖFFENTLICHEN DISKURSE IN DER SCHULE

Wie Kerstin Duemmler nachweisen konnte, werden nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch die Lehrkräfte selbst von öffentlichen Diskursen nicht nur beeinflusst, sondern sie reproduzieren diese bewusst oder unbewusst in ihrem Unterricht. Dabei verstellt gerade die Überzeugung, mittels des Unterrichts Toleranz und Respekt zu fördern »den kritischen Blick der Schulen auf die eigenen Grenzziehungen und die eigene symbolische Produktion und Legitimation von Ungleichheit«,⁵⁹ insofern diskriminierende (Sprach-)Handlungen Anderen zugeschrieben werden können. Die Jugendlichen wurden laut Duemmler zwar von ihren Lehrpersonen vor ihrem religiösen und ethnischen Hintergrund wertschätzend wahrgenommen, durch die explizite Aufforderung, sich mit ihren spezifischen Identitäten in den Unterricht einzubringen, förderten die Lehrkräfte aber die Selbst- und Fremdzuschreibung und stellten damit religiöse und ethnische Differenzen aktiv her.⁶⁰ Aus den Ergebnissen der Evaluationsforschung von Landert und anderen kann daher die Hypothese formuliert werden, dass insbesondere die lebensweltlich gerahmte Religionsvermittlung zur Verstärkung von religiösen Grenzen beiträgt.⁶¹ Duemmler konnte zudem beobachten, dass die Lehrpersonen sich zwar bemühten, verschiedene Religionen wertneutral darzustellen, im konkreten Unterricht aber »vom christlichen Mainstream abweichende Religionen dafür kritisiert wurden, Autonomie und

⁵⁸ Vgl. HOFSTETTER/DUCHÊNE, Vielfalt (wie Anm. 55), 45; CHRISTEL BALTES-LÖHR, Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechtspluralen Ansätzen, in: ERIK SCHNEIDER/CHRISTEL BALTES-LÖHR (Hrsg.), Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz, Bielefeld 2014, 337–366.

⁵⁹ DUEMMLER, Grenzen (wie Anm. 5), 371.

⁶⁰ Vgl. DUEMMLER, Grenzen (wie Anm. 5), 370 f.

⁶¹ Vgl. CHARLES LANDERT/MARTINA BRÄGGER/KATHARINA FRANK, Neues Unterrichtsfach »Religion und Kultur«. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase, Zürich 2012 http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2013/Sitzung_19._Dezember_2013/Schlussbericht%20Evaluation%20Religion%20und%20Kultur_Teil%20I%20-%20Bericht.pdf.spooler.download.1390400086858.pdf/Schlussbericht+Evaluation+Religion+und+Kultur_Teil+I+-+Bericht.pdf, 60 [Abruf: 16.02.2016]; vgl. dazu KATHARINA FRANK, Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions 1 (2015) 1, 43–61, 53.

Freiheit ihrer Mitglieder zu beschränken (vor allem sog. Sekten) oder der Norm nach Gleichberechtigung der Geschlechter (vor allem nichtchristliche Religionen) nicht gerecht zu werden.⁶²

Dieser Befund stellt die Forderung nach einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit essentialistisch genutzten Kategorien sowie grenzziehenden, bewertenden und hierarchisierenden Prozessen über *Religion* in der Aus- und Weiterbildung. Drei zentrale Strategien der Nichtreproduktion werden hier für den Religionskundeunterricht vorgeschlagen: Alle Sprechakte sind immer wieder einer kritischen Prüfung zu unterziehen (1); Kinder und Jugendliche müssen als soziale, dürfen aber nicht als religiöse Akteurinnen und Akteure angesprochen werden (2); das didaktische Konzept des Lebensweltbezuges muss neu gedacht werden (3).

Wird beispielsweise in einem Kindergarten die Frage gestellt, »Wie feiert ihr Weihnachten?«, so dringt die Lehrkraft nicht nur in das Privatleben der Kinder ein, sondern schließt zudem sprachlich all diejenigen Kinder aus, die zu Hause keine Weihnachten feiern. Sie reproduziert die Grenze zwischen christlich identifizierten und nichtchristlich identifizierten Kindern. Formuliert die Lehrperson aber die Frage um und formuliert beispielweise: »An Anfang der Winterferien feiern in der Schweiz sehr viele Familien Weihnachten, manche nicht. Was wisst ihr darüber?«, so integriert sie sprachlich alle Kinder und jedes Kind kann dazu aus eigener Erfahrung, eigener Beobachtung oder Wissen aus der Populärkultur (wie zum Beispiel Kinderfilmen) einen Beitrag leisten. Gleichzeitig erlaubt diese Frage, die Repräsentationen und Präkonzepte aller Kinder zugänglich und bearbeitbar zu machen, zu kontextualisieren und die Herkunft des Wissens zu thematisieren.⁶³ Vor diesem Hintergrund bedeutet Lebensweltbezug nicht, dass Lernende entweder als religiöse Expertinnen und Experten angesprochen werden oder sich persönlich zu religiösen Inhalten positionieren sollen, sondern hat zum Ziel, den – medialen und öffentlichen – Alltagsdiskurs zu religiösen Themen und populärkulturellen Referenzen, auf welche alle Kinder und Jugendlichen treffen, zu reflektieren und kritisch zu diskutieren.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Zentrum des Religionskundeunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler als zukünftige soziale Akteurinnen und Akteure. Damit sie respektvoll mit der Vielfalt religiöser Artikulationen in der Gesellschaft umgehen können, brauchen sie nicht einfach nur Wissen über verschiedene individuelle und kollektive Ausdrucksformen. Ein solches Wissen garantiert nicht, dass sie nicht diskrimi-

⁶² DUEMLER, Grenzen (wie Anm. 5), 370.

⁶³ Vgl. FRANK, Vermittlung (wie Anm. 61), 57.

nierende öffentliche Diskurse weitertradieren. Deshalb muss die Volksschule sie in einem kritischen Umgang mit öffentlichen Diskursen und grenzziehenden, essentialisierenden, bewertenden und hierarchisierenden Prozessen fördern und diesen kritischen Umgang von ihnen einfordern. Ob die genannten Vorschläge diesbezüglich erfolgreich sind, wird die weitere Forschung zeigen müssen.