

pädagogische hochschule schwyz

Fachperspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) – Kompetenzbereich 12: Religionen

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundüberlegungen

Inhaltsverzeichnis

1. Teil.....	2
Inhaltlich-fachwissenschaftlich relevante Strukturen der Kompetenzen des Kompetenzbereichs 122	
1. Grundausrichtung der Kompetenzbereiche	2
2. Kompetenzaufbau mit Bezug auf die Kompetenzstufen.....	2
3. Religionswissenschaftliches Modell als Grundperspektive	3
4. Anthropologische Zugänge zu Religion.....	4
5. Teaching from (von) religion als Teil des anthropologischen Zugangs.....	4
6. Verhältnis Welt–Religionen	5
7. Religionstheologische Modelle	6
8. Hermeneutisches Vorgehen als Grundprinzip.....	7
9. Sprechakttheorie als gemeinsame Basis.....	8
10. Homogenität – Heterogenität religiöser Manifestationen und Weltanschauungen	8
11. Religion und Narration	9
12. Tradition(en) und kollektive Identität	10

pädagogische hochschule schwyz

1. Teil

Inhaltlich-fachwissenschaftlich relevante Strukturen der Kompetenzen des Kompetenzbereichs 12

1. Grundausrichtung der Kompetenzbereiche

Der Kompetenzbereich 12 umfasst fünf Kompetenzen. Ausgehend vom Phänomen «Religion» in Kultur und Alltag der heutigen Gesellschaft (NMG 12.1) umfassen die drei folgenden Kompetenzen (NMG 12.2-4) Kernelemente religiöser Praktiken und Manifestationen. Dabei werden die Schwerpunkte auf die Lehren und Texte der grossen monotheistischen Religionssysteme sowie deren Rituale, Bräuche und Festtraditionen gesetzt. Die letzte Kompetenz (NMG 12.5) nimmt die Heterogenität religiöser Manifestationen in ihren äusseren Systemen sowie den Umgang damit auf und befähigt die Schülerinnen und Schüler, eine eigene Orientierungs-, Deutungs- und Dialogkompetenz zu erarbeiten.

Aus fachwissenschaftlicher Perspektive werden schwerpunktmässig im Zyklus I die drei grossen monotheistisch geprägten religiösen Systeme als inhaltliche Vorgaben direkt (und teilweise indirekt) bearbeitet, was sich in den Keywords bei den Formulierungen der einzelnen Kompetenzstufen belegen lässt. Die Erweiterung um fernöstliche Traditionen ist im Zyklus II bei NMG 12.2 und 12.4 direkt und bei den anderen indirekt gegeben. Die inhaltliche Rückbestimmung im Zyklus I bezieht sich damit auf die klassische Systematik in Form der «monotheistischen Religionen» und wird im Zyklus II direkt oder indirekt erweitert durch jene der «fernöstlichen Traditionen».

Mit Blick auf naturreligiöse oder chinesische Manifestationen sind keine direkten Angaben zu finden und es wird auch im Zyklus III nicht direkt Bezug darauf genommen. Ebenfalls werden agnostische und atheistische Weltdeutungen im Zyklus I und II nicht behandelt. Diese Zugänge finden sich teilweise direkt, aber zumindest ansatzweise im Zyklus III unter ERG 4.4 und ERG 4.5., wo direkte oder indirekte inhaltliche Angaben zu lesen sind.

2. Kompetenzaufbau mit Bezug auf die Kompetenzstufen

Die innere Korrespondenz zwischen den einzelnen Kompetenzstufen ist zwar ansatzweise in einer erkennbaren Progressionslogik verfasst, jedoch kann, je nach Position, eine grössere Facettenlogik erkennbar werden. Der Kompetenzaufbau durch die Bearbeitung der einzelnen Kompetenzstufen kann in geisteswissenschaftlich rückgebundenen Fachperspektiven von NMG nicht anders sein, weil die Logik der Bezugswissenschaften ebenfalls keine ausschliessliche Progressionslogik im engeren Sinn wie bei den Naturwissenschaften aufweist. Die Bezugsdisziplinen für den Kompetenzbereich 12 sind Religionswissenschaften, Soziologie, philosophische Anthropologie und auch die Theologie.

pädagogische hochschule schwyz

3. Religionswissenschaftliches Modell als Grundperspektive

Die inhaltliche Bearbeitung der einzelnen Kompetenzstufen kann durch ein religionswissenschaftliches Modell beschrieben werden. Das Phänomen «Religion» hat gemäss diesem Modell sieben Dimensionen.

Dimension: Religiöse Mythen und Texte

Dimension: Religiöse Praxis, Riten und Feste

Dimension: Religiöse Regeln und Gesetze

Dimension: Religiöse Lehrgebäude und Philosophien

Dimension: Religiöse Manifestationen in Architektur, Kunst und heiligen Orten

Dimension: Religiöse Institutionen

Dimension: Religiöse Erfahrungen von Menschen

(Smart. In: Tworuschka 2011)

Bezieht man die inhaltliche Ausrichtung der Kompetenzen im Kompetenzbereich 12 auf diese Dimensionen, ergibt sich folgende Systematik:

Dimensionen	12.1	12.2	12.3	12.4	12.5
Mythen und Texte					
Praxis, Riten und Feste					
Regeln und Gesetze					
Lehrgebäude und Philosophien					
Manifestationen in Architektur, Kunst und heiligen Orten					
Institutionen					
Erfahrungen von Menschen					

Damit wird die kulturelle Dimension des Phänomens «Religion» mit dem der didaktischen Perspektive von «teaching about religion» verbunden und die im Lehrplan formulierte Grundausrichtung umgesetzt. Durch das Phänomen «Religion» begegnen Schülerinnen und Schüler «vertrauten und fremden Traditionen und Vorstellungen» (NMG Lehrplan, S. 15) und können die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft begründen. Es gilt, den Versuch der sachobjektiven Vermittlung von Wissen über die verschiedenen Religionen umzusetzen, indem ein Wissensaufbau geschieht und die Aussenperspektive zur Religion eingenommen wird. Eigene religiöse Erfahrungen, Werturteile und ein bestimmter, «konfessionell» gebundener Zugang zur Wahrheitsfrage wird ausgeklammert. «Teaching about religion» ist Bestandteil des interreligiösen Lernens, indem das aufgebaute Wissen Orientierung in der Begegnung, im Dialog und in der Deutung von religiösen Manifestationen ermöglicht.

pädagogische hochschule schwyz

4. Anthropologische Zugänge zu Religion

Die persönliche Auseinandersetzung mit und die Stellungnahme zum Phänomen «Religion» wird durch die Kompetenzbeschreibungen gefördert und ein Bewusstsein geschaffen, dass Religion für Menschen in allen Kulturen und Zeiten eine existenzielle Bedeutung bekommen kann. Dabei wird aber keine explizite (und auch keine implizite) persönliche religiöse Erfahrungsbildung bei den Schülerinnen und Schülern intendiert, wie sie das didaktische Prinzip von «teaching in religion» beabsichtigt. Dieser Ansatz steht ganz im Kontext des lehrplanmässigen Umgangs der vorausgesetzten «Glaubens- und Gewissensfreiheit», welche in ihrer Negativ-Interpretation (kein Zwang) steht.

5. Teaching from (von) religion als Teil des anthropologischen Zugangs

In der Auseinandersetzung mit Manifestationen von religiösen Phänomenen und Weltanschauungen wird die eigene Person zwar Teil des Lernprozesses sein, auch wenn von der Ausrichtung der Fachperspektive ERG ein «teaching about religion» steht. Religiöse Deutung und säkulare Weltdeutung gehören zu Deutungsmustern der Welt/Wirklichkeit. Dazu gehört eine kritisch-kommunikative Auseinandersetzung mit den Deutungen von Weltwirklichkeiten, wie sie sich auch in Religionen – neben Kunst und Literatur – zeigen. Dabei ist bedeutsam, die eigene religiöse Weltdeutung mit säkularer Weltdeutung in Kontakt zu setzen. Es finden so Begegnungen und ein kommunikativer Austausch statt, in denen auf personaler Ebene ein Wechselspiel von der Ich-Du-Perspektive stattfindet. So ist der Perspektivenwechsel Ziel und Methode und wird «teaching from religion» genannt. Interreligiöses Lernen auf der Grundlage von «teaching from religion» bedeutet, mit Kindern über Grundfragen – aus säkularer und aus religiöser Perspektive – philosophisch nachzudenken, dabei das religiöse Wissen unterschiedlicher Traditionen und Menschen als Deutungsangebot einzubeziehen und sich im Dialog mit Traditionen und Menschen unterschiedlicher religiöser oder säkularer Herkunft zu üben. Damit trägt dieses «teaching from religion» zur Identitätsbildung bei und stärkt die Subjektwerdung, um einen konstruktiven Dialog ohne Absolutheitsanspruch zu leben.

An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die «Glaubens- und Gewissensfreiheit» auch eine Positiv-Interpretation enthält, indem jeder Mensch juristisch und demokratiepolitisch ein Recht auf Ausübung von Religion erhält. Diese Positiv-Interpretation wird staatlich ermöglicht, indem Religionsgemeinschaften einen eigenen Religionsunterricht anbieten können, entweder ausserhalb oder teilweise auch innerhalb der schulischen Struktur.

pädagogische hochschule schwyz

Das Phänomen «Religion» steht in Verbindung mit der Strukturierung von Zeit(en) und Raum/Räumen. Bezüglich der «Zeitgestaltung» kann die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver sowie in Bezug auf Übergänge und Wiederholbarkeit gemacht werden, in denen selbst Weltansichten – in performativer Struktur – sich verwirklichen (Bell 2003, 37–47). Am Beispiel der Kompetenzen und entsprechenden Kompetenzstufen bei Ritualen und Bräuchen (NMG 12.3.), Festtraditionen (NMG 12.4) oder bei weltanschaulicher und kultureller Vielfalt (NMG 12.5) kann diese Strukturierungssystematik erkannt werden. Schwerpunkt­mässig ergibt sich folgende Zusammenstellung:

	individuell	kollektiv/gesellschaftlich
Feiern/Riten von Übergängen	NMG 12.3a NMG 12.3c NMG 12.3d NMG 12.4b NMG 12.5b NMG 12.5c	NMG 12.3a NMG 12.3c NMG 12.3e NMG 12.4a NMG 12.4b NMG 12.5b NMG 12.5c
Feiern/Riten von Wiederholungen	NMG 12.3d NMG 12.3e NMG 12.4b NMG 12.5b NMG 12.5c	NMG 12.3b NMG 12.3c NMG 12.3e NMG 12.4a NMG 12.4b NMG 12.4c NMG 12.4d NMG 12.5b NMG 12.5c

Der «Raum» als Gestaltungsprinzip spielt für das Phänomen «Religion» eine entscheidende Rolle. «Räume» werden mit den existenziellen und gesellschaftlich-kulturellen Manifestationen von Religion aktiv in den Zeiten gestaltet und dürfen in der Unterscheidung zwischen «profan» und «sakral» verstanden werden. So werden die Manifestationen durch Raumgestaltung aktiv sichtbar und der Zugang zu diesen durch die Kompetenz für Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Damit kann der Schülerin / die Schülerin einen persönlichen Bezug zu den räumlichen Manifestationen von Religion herstellen und sich mit diesen in Bezug setzen. Die Manifestation in Architektur, Kunst oder heiligen Orten, aber auch in konkreten sozialen Institutionen werden kompetenzorientiert bearbeitet (Eliade 1998, 23–62).

6. Verhältnis Welt–Religionen

Für die Schule heisst die Auseinandersetzung mit religiösen Manifestationen, dass sie sich aktiv an diesem Prozess der gegenseitigen Verständigung und des gegenseitigen Respekts und der Achtung beteiligen muss. Nur so kann ein vernünftiges Zusammenleben zwischen Kulturen und Religionen entstehen. Religionen und Kulturen müssen zu einem bildungspolitischen Thema werden und es gilt, auch den Schulraum dafür zur Verfügung zu stellen.

Die Schule kann die Aufgabe des Informierens und des Begegnens übernehmen. Durchaus sinnvoll ist die komplementäre Ergänzung durch den bekenntnisorientierten Unterricht, der jedoch von kirchlichen Gemeinschaften verantwortet ist und nicht zum Auftrag der Schule gehört. Beides

pädagogische hochschule schwyz

braucht es, um auf der einen Seite inhaltliche Verständigung, auf der anderen Seite auch religiöse und kulturelle Verwurzelung zu ermöglichen. Damit nicht vorschnelle und vielleicht zu naive Grundentscheidungen über das «Wie» dieses Prozesses gefällt werden, ist es sinnvoll, die Frage zu stellen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Religionen zueinander in Beziehung stehen.

7. Religionstheologische Modelle

Die didaktische Planung für den Ethik-Religionsunterricht beruht auf einer Vielzahl von Vorentscheidungen. Eine dieser Vorentscheidungen betrifft theologische Aussagen darüber, wie das Christentum sich aus seinem eigenen Selbstverständnis heraus zu anderen Religionen in Beziehung setzt (Leimgruber et al. 2001).

1. Modell: Exklusivistisches Modell

Vereinfacht gesagt geht es darum, dass es nur in einer bestimmten Religion (exklusiv) echte religiöse Erfahrungen und die berechtigte Hoffnung auf das Heil gibt.

2. Modell: Inklusivistisches Modell

Diese Position meint, dass es Heil in und durch Christus gibt und auch Angehörige anderer Religionen (inklusiv) zu Heil gelangen können, denn sie partizipieren implizit und anonym am christlichen Glauben.

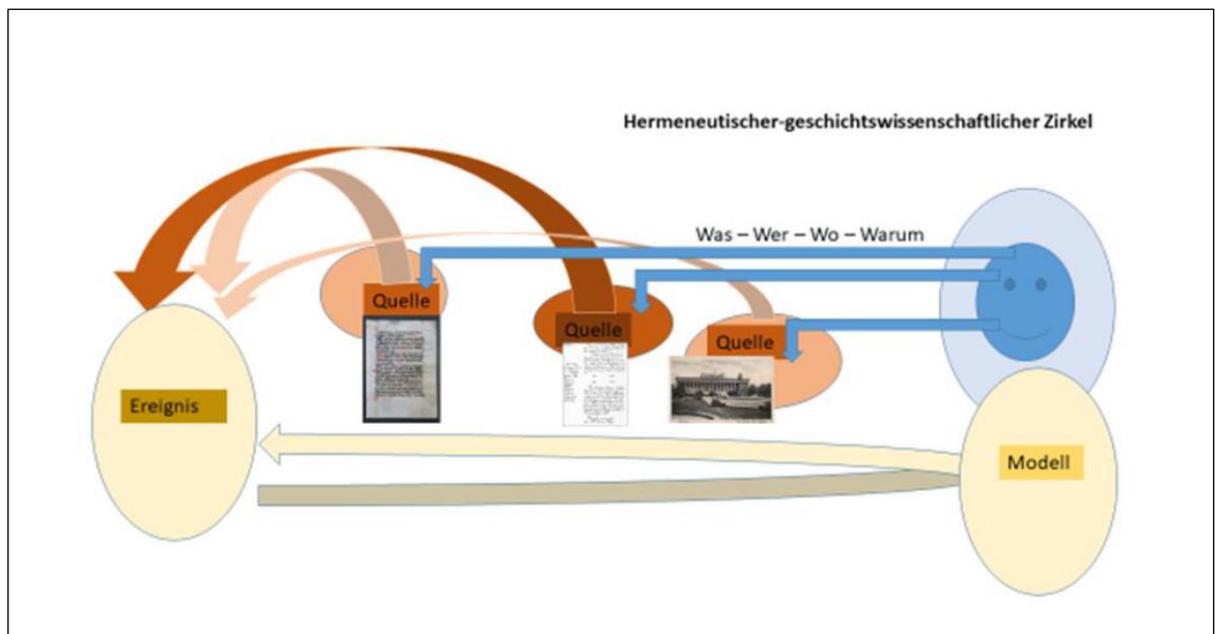
3. Modell: Pluralistisch-theozentrisches Modell

Dieser Ansatz wurde in der Folge der theologischen Debatte in den Neunzigerjahren entwickelt. Er geht davon aus, dass es eine paritätische Verständigung mit den vielen Religionen der Welt gibt. In den verschiedenen Religionen gibt es ebenbürtige Heilswege.

pädagogische hochschule schwyz

8. Hermeneutisches Vorgehen als Grundprinzip

Die inhaltliche Strukturierung ist auf der Grundlage des hermeneutischen Vorgehens und des entsprechenden Zirkels zu verstehen. Die Manifestation eines Ereignisses oder Geschehens in einer Quelle (Bild, Festtradition, Brauchtum, weltanschaulich geprägter Ausdruck) ist immer in einem bestimmten Kontext (individuell–kollektiv) zu deuten. Durch die Rezeptionsgeschichte der Quelle erhält sie eine Wirkungsgeschichte, die vom ursprünglichen Kontext unterschieden werden muss. Diese Wirkungsgeschichte selbst ist Teil der Manifestation und ist selbst ein Resultat von Deutungsprozessen. Der Betrachter der Quelle steht selbst wiederum in einer eigenen kontextuellen Verfasstheit, die geprägt von Erfahrungen, kultureller Bildung oder gesellschaftlichen Verhältnissen ist. Für Erklärungs- und Deutungsversuche werden entsprechend modellorientierte Konstruktionen gebildet, die Orientierung und Sinnzusammenhänge ermöglichen. Diese Prozesse sind im Sinne der Sprechakttheorie in einem wiederholenden Modus Grundlagen für Deutungskonstruktionen mit der entsprechenden Erweiterung, Transformation oder Veränderung von Weltanschauungen und Weltansichten (Gadamer ⁷2010, bes. 270–311).



Die kontextuelle Verfasstheit heutiger Deutungskonstruktionen ist von Säkularität, Individualität, einem modernen Freiheitsbegriff, der Heterogenität oder auch Digitalität beeinflusst, um nur einige Blickwinkel zu nennen.

Analyseschritte für Manifestationen von Religionen

Um konkrete Manifestationen von Religionen in ihrer hermeneutischen Dimension zu erkennen, braucht es eine sechsfache Analyse der Manifestationen in der konkreten Umwelt mit den folgenden Perspektiven:

- Wo wird diese Form der Manifestation sichtbar/praktiziert?
- Wie wird Religion in der Manifestation sichtbar/praktiziert?
- Wer hat diese Manifestation initiiert?
- Was von Religion wird in der Manifestation sichtbar/praktiziert? Was wird nicht sichtbar/praktiziert? (Ansatz: 7 Dimensionen als Kriterienkatalog)
- Warum wird diese Form der Manifestation sichtbar/praktiziert?

pädagogische hochschule schwyz

- Wozu wird diese Form der Manifestation sichtbar/praktiziert?

Diese Analyse führt zur «Verortung» konkreter religiöser Manifestationen und lässt die Vieldimensionalität religiöser Manifestationen in ihrer hermeneutischen Weise erkennen und situieren.

9. Sprechakttheorie als gemeinsame Basis

Die Sprechakttheorie, bahnbrechend erläutert bei Horn Austin und John Searle auf der Sprachphilosophie von Ludwig Wittgenstein beruhend, bildet das Grundverständnis für die performative Wirkung von Deutungskonstruktionen, die sich in bestimmten Verwirklichungen manifestiert. Damit wird für das Religiöse klar, wie die religiösen Manifestationen im Sinne des hermeneutischen Prozesses selbst immer auch eine Konkretion bekommen (Mendl 2016). Gerade die Biblexegese hat diesen Aspekt der theologischen Hermeneutik stark rezipiert (Weder ³1984; Luz 2014). Auch für die Religionspädagogik liegt hier ein Kernpunkt. Im Sinne des «teaching in religion» bekommt dieser sprechakttheoretische Ansatz insofern seine Bedeutung, als bei allen unterschiedlichen Zugängen (Zeichentheorie [Dessler & Meyer-Blanck 1998], Symboltheorie [Halbfas 1983–1997], Performancetheorie [Roose 2006]) es letztlich doch auch immer um «diskursives Einführen», «performatives Erleben» und «diskursive Reflexion» als performatives Arrangement geht. Im Kontext des vom Lehrplan geforderten «teaching about religion» und «teaching from religion» geht es darum, diese sprechakttheoretisch verankerte performative Wirkung von Unterricht zu berücksichtigen. Hier spielen die Art des Lernarrangements wie auch die Haltung der Lehrperson eine besondere Rolle. Ohne diese performative Wirkung ausschliessen zu können, geht es doch darum, das Phänomen Religion in seinen Manifestationen so zu beschreiben, dass die Orientierungs- und Deutungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern in eine Richtung gebildet wird, welche der Haltung der Toleranz und des Respekts entspricht, wie er im Lehrplan vorgegeben ist.

10. Homogenität – Heterogenität religiöser Manifestationen und Weltanschauungen

Um religiös konnotierte Manifestationen in ihrer Bedeutung und ihren Sinnzusammenhängen zu deuten und mit der eigenen Lebenswelt korrelativ zu werten und Stellung zu nehmen, ist das Verständnis religiöser Heterogenität von entscheidender Bedeutung. Religion wie auch Kunst sind selbst Resultat von «uneindeutigen» Deutungen und deshalb ist «Religion» in ihren äusseren Verfasstheiten vom Wesen her eine heterogen zu verstehende und zu deutende Sache. Diese Heterogenität von Religion als Wesenszug anzunehmen, bedarf der eigenen emotionalen und intellektuellen Fähigkeit und Fertigkeit eines doppelten Perspektivenwechsels. Dabei wird das eigene Ich mit dem anderen in Bezug und in eine dynamische prozesshafte Verhältnisbestimmung gebracht. Vorgeschlagen werden vier Blickwinkel, die diese prozesshafte Selbst- und Fremdbestimmung in eine Dynamik des Nachvollzugs, des Verstehens und der Verhältnisbestimmung bringen. Es geht im ersten Blickwinkel darum, zu klären und zu verstehen, was das je Eigene an Wissen und Erfahrungen zur eigenen «Religion/Tradition/Weltsicht» ausmacht. Im zweiten Blickwinkel – ganz im Sinne des Perspektivenwechsels auf erster Stufe – geht es darum, das erwartete Wissen und die erwartenden Erfahrungen des anderen zu der eigenen «Religion/Tradition/Weltsicht» zu ergründen. Im dritten Blickwinkel wird der Perspektivenwechsel auf zweiter Stufe umgesetzt, indem aus eigener Sicht die Sichtweise des Fremden / des anderen auf die eigene «Religion/Traditionen/Weltsichten» angewendet wird. Der vierte Blickwinkel setzt den Fokus auf das Verständnis, was aus eigener Sicht

pädagogische hochschule schwyz

der andere über sich selbst weiss und erfährt (ergänzt nach: Leimgruber 2001). Damit wird die kognitive Empathiefähigkeit geschult und praktiziert, was nicht Identifikation bedeutet.

	Perspektivenwechsel 1. Stufe	Perspektivenwechsel 2. Stufe
	Eigene [E]	Andere (Nicht-Eigene) [NE]
Eigene [E]	Was weiss/kenne/erfahre/fühle ich von meiner/meinen [E] «Religion/Traditionen/Weltsichten»?	Was meine ich, was der andere [NE] von meiner/meinen [E] «Religion/Traditionen/Weltsichten» weiss, kennt, erfährt, fühlt?
Andere (Nicht-Eigene) [NE]	Was weiss/erfahre/fühle ich von der/den anderen [NE] «Religion/Traditionen/Weltsichten»?	Was meine ich, was der andere [NE] von seiner/seinen [NE] «Religion/Traditionen/Weltsichten» weiss, kennt, erfährt, fühlt?

Mit diesem auf Begegnung ausgerichteten doppelten Perspektivenwechsel wird das Verständnis über die heterogene Verfasstheit von Religion mitgeschult und die Schülerinnen und Schüler können die Fähigkeit entwickeln, diese nicht in einer homogenisierenden Art zu vereinfachen oder gar zu banalisieren. Mit dieser Fähigkeit und den entsprechenden Fertigkeiten werden die Toleranz, der Respekt und das Bewusstsein der kulturellen Heterogenität als Ressource für die Gesellschaft gefördert. Die entsprechende Ambiguitätstoleranz, oder Differenzverträglichkeit, kann geschult und gelebt werden. Damit wird ein entscheidender normativer Grundansatz der Lehrpläne 21 eingelöst, wie er beispielsweise in der Formulierung über die Grundausrichtung der Volksschule beschrieben ist (Lehrplan 21, Grundlagen). Mit diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann einer zweifachen Fehlentwicklung in Bezug auf Religion begegnet werden: einerseits der Tendenz der Fundamentalisierung und andererseits der Gleichgültigkeit, die als Reaktion bei fehlender Ambiguitätstoleranz, oder Differenzverträglichkeit, gegenüber der Uneindeutigkeit von Religion auftritt (Bauer ⁹2018). Das Aushalten des mir Fremden in mir oder im anderen, das Aushalten der Uneindeutigkeit, wird dabei zu einem wesentlichen Massstab, und nicht das Streben nach eindeutiger Deutung. Respekt gegenüber vielfältigen religiösen Manifestationen wie auch gegenüber Personen kann gebildet werden. Aber auch Fundamentalismen können entlarvt und als gerade kontraproduktive Manifestationen gegenüber ambiguitätstoleranten, sinnvollen und plausiblen – religiösen – Weltsichten und Weltdeutungen erkannt und benannt und die didaktischen Grundausrichtungen der Fachperspektive ERG bearbeitet werden (Lehrplan NMG, 15f.).

11. Religion und Narration

Religiöse Texte, religiöses Brauchtum oder Festtraditionen (siehe vor allem benannt in NMG 12.3; NMG 12.4; NMG 12.5) können als deutende Narrationen individueller und kultureller Erklärungs- und Sinndeutungsprozesse verstanden werden, die im oben beschriebenen hermeneutischen Vorgang gedeutet werden müssen. Diese Deutungsprozesse sind im Kontext der didaktischen Arbeit mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen mitzudenken. Der Verstehens- und damit zusammenhängend der Deutungshorizont, im Besonderen von biblischen Texten, ist von den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu gestalten. Es kann davon ausgegangen werden, dass entsprechende stufentheoretische Erklärungsmodelle (Fowler 2000; Oser/Gmünder ²1988; Bucher 1989) kaum mehr direkt für die didaktische Analyse hilfreich sind, sondern eher konstruktivistische Lernansätze (Bietenhard 2018). Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Präkonzepten durch geeignete

pädagogische hochschule schwyz

Unterrichtsettings kann bereits ein frühes Verständnis über die Wirkung und Bedeutung von Narrationen gebildet werden (Szagun 2006; Szagun 2013; Reuschlein 2011; Bietenhard 2018). Dabei kann die Grundproblematik einer doppelten Zugangsweise zur «Wirklichkeit» einerseits durch konstruktivistische Deutungen und andererseits durch empirische Beweisführung für Kinder mit der Auseinandersetzung mit der Textgattung der Legende im Deutschunterricht oder im Geschichtsunterricht unterstützt werden. Es kann die Ebene der Sinnhaftigkeit oder des Warum von jener der empirisch beschreibbaren Beweisführung oder des Wer, Was und Wo der Wirklichkeit unterschieden werden. Ein entsprechendes korrelatives Planen zwischen Deutsch- und Religionsunterricht scheint entsprechende Fertigkeiten und Fähigkeiten dieser doppelten Zugangsweise zur Wirklichkeit zu ermöglichen.

Mit dem oben beschriebenen Narrationsansatz folgt in einem weiteren Schritt die Klärung, wie didaktisch mit der performativen Wirkung in Zusammenhang mit dem Narrationsansatz umgegangen wird. Im deutschsprachigen Raum wird darüber eine breite Diskussion geführt und es werden auch verschiedene Ansätze innerhalb der Religionspädagogik diskutiert, wobei festzuhalten ist, dass die Diskussion auch stark von den jeweiligen bildungspolitischen Kontexten mitgeprägt ist (Mendl 2016). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass trotz der Absage an explizite religiöse Erfahrungsbildung («teaching in religion») die performative Wirkung von Bildern, Texten und Festtraditionen nicht ausserhalb des didaktischen Fokus bleiben kann. Gerade an dieser Stelle wird es entscheidend, ein Verständnis über die performative Wirkung zu entwickeln und gleichzeitig einen didaktischen Entscheid zu fällen, dass diese gegebene performative Wirkung in Bezug auf die Ausrichtung des Lehrplans gesetzt werden muss. Diese Leistung muss die Lehrperson machen; sie fordert ein grosses Verständnis über performative Strukturen und didaktische Grundausrichtungen im Kontext von «teaching about religion» und «teaching from religion».

12. Tradition(en) und kollektive Identität

Tradition(en) sind Bestandteile der kollektiven Identität und damit auch des kollektiven Gedächtnisses und bieten Grundlage und Voraussetzungen, sich als Individuum als Teil von Kultur zu verstehen. Diese kollektiven Identitäten sind kommunikative Konstrukte und damit diskursive Tatbestände. Kollektive Identitäten sind von der grundlegenden Dialektik zwischen Person(en) und Gesellschaft bestimmt. Umgekehrt bestimmt diese Dialektik des kulturellen Gedächtnisses auch das kohärente kontinuierliche «Ich» einer Person. Dabei spielt die kollektive Erinnerung die entscheidende Rolle, wobei das Erinnern selbst ein rekonstruktiver Prozess ist und damit die Grunddynamik von «Erinnerungskultur» ausmacht. Ändert sich der soziale Bezugsrahmen der Erinnerung, so führt dies nicht zu einem Bruch mit der Vergangenheit, sondern vielmehr zur Transformation einer bestimmten Sicht auf die Vergangenheit. «Erinnern» wird damit umgeformt und rekonstruiert und deutet damit «Erinnerungskultur» neu.

Wirksam bleiben Traditionen so lange, wie die Mitglieder einer Traditionsgemeinschaft ihre subjektiven Erfahrungen mit den Rekonstruktionsleistungen der Tradition in Übereinstimmung bringen. Gesellschaften bieten die Matrix einer symbolischen Sinnwelt, die die individuelle Erfahrungswelt durchweben (Waldmüller 2005, 17–33).

Religion wird damit zur Erinnerungskultur der Gesellschaft, insofern sie als sinnstiftende Qualität erfahrbar und deutbar wird. Religion als Teil von Kultur kann in den oben dargelegten Dimensionen beschrieben werden. Damit wird auch in diesem Zusammenhang die bereits beschriebene Differenzierung zwischen «religionskundlichem – teaching in religion» und «religionsbildendem –

pädagogische hochschule schwyz

teaching in religion» sowie dialogisch angelegtem «teaching from religion» Unterricht gesetzt. Im Kontext des «teaching in religion» mit Bezug auf Erinnerungskultur wird das ästhetische Lernen zum Ausgangspunkt der Arbeit. Es geht um die Wahrnehmung des Phänomens «Religion» in ihrer deskriptiven Beschreibungsmöglichkeit (Strukturhilfe können die religionssoziologischen 7 Dimensionen sein) sowie um das Wissen um dessen Merkmale, Ursprung und Erklärung. Im nächsten Schritt geht es darum, die Orientierung und das Verständnis auf der Grundlage hermeneutischer Prozesse (Kontexte) zu bilden (Kilchsperger 2015, 206f.). Durch die damit geförderten Fähigkeiten der Orientierung und Verständigung auf der Grundlage von Wahrnehmung und Wissen können Zugänge zur Bedeutung gebildet werden und selbst Teil der «Erinnerungskultur» werden. Die zweite Ebene des «teaching in religion» als Bestandteil der Dynamik innerhalb der Erinnerungskultur wird vom schulischen Religionsunterricht nicht berücksichtigt und ist Bestandteil eines konfessionell gebundenen Religionsunterrichts oder/und der Glaubensvermittlung.

pädagogische hochschule schwyz

Literatur

Bauer, Thomas (⁹2018). Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam-Verlag

Bell, Catherine (²2003). Ritualkonstruktion. In: Belliger, Andrea / Krieger J. David (Hrsg.). Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Göttingen: Westdeutscher Verlag. S. 37–47

Bloom, Benjamin (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz-Verlag

Bietenhard, Sophia (2018). Schülerinnen und Schüler denken nach über grosse Fragen und gerechtes Handeln. In: Adamina, Marco et al. (Hrsg.). Wie ich mir das denke und vorstelle ... Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardts Verlag. S. 269–290

Bucher, Anton et al. (Hrsg.) (1989). Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung. Freiburg: Freiburg Schweizerischer Universitätsverlag

Dessler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael (1998). Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster: UTB-Verlag

Eliade, Mircea (1998). Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt a. M.: Insel Verlag

Feindt, Andreas (Hrsg) (²2010). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann-Verlag

Fowler, James W. (2000). Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Gütersloher-Verlagshaus

Gadamer, Hans-Georg (⁷2010). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag

Gattiker, Susanne et al (2009). HimmelsZeichen. Lehrerkommentar. Bern: Berner Lehrmittelverlag

Halbfas, Hubertus (1982–1997). Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1 bis 10. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Jung, Max (2015). Elementarisierung im Religionsunterricht. Die fünf Dimensionen des Elementarisierungsmodells nach Nipkow und Schweitzer als Prinzip der Unterrichtsvorbereitung. Nordstedt: Grinn-Verlag

Krause, Sabine (2014). Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn: Ferdinand Schöning-Verlag

Kilchsperger, Rudolf (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In: Bietenhard, Sophia et al. (Hrsg.) Ethik.Religionen.Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern: Hep-Verlag. S. 203–212

Leimgruber Stephan / Ziebertz Hans-Georg (2001). Interreligiöses Lernen. In: Religionsdidaktik, München: Kösel-Verlag

Luz, Ulrich (2014). Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft

pädagogische hochschule schwyz

- Mendl, Hans (2016). Religion zeigen. Religion erleben. Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Religionspädagogik innovativ. Bd. 16. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
- Meyer Karlo (1999). Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner-Verlag. S. 40–96
- Nipkow, Karl-Ernst (1986). Elementarisierung als Unterrichtsvorbereitung. Katechetische Blätter 111. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag. S. 532 ff.
- Nipkow, Karl-Ernst (1987). Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. In: ZfPäd. Nr. 33. Weinheim: Beltz-Verlag
- Nipkow, Karl-Ernst (2002). Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele (Hrsg.). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel-Verlag. S. 451–456
- Nord, Ilona / Zipernovskiy, Hanna (Hrsg.) (2017). Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik Innovativ Bd. 14. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
- Obst, Gabriele (2008). Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht-Verlag
- Oser, Fritz / Gmünder Paul (²1988). Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Reuschlein, Nina (2011). Biblische Metaphern und Grundschulkindern. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-Bin-Worte in Kinderbibeln. Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bd. 11. Bamberg: University of Bamberg Press
- Roose, Hanna (2006). Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccum Pelikan 3. Rehburg-Loccum. RPI. S. 110–115. <https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-06>
- Sajak, Clauss-Peter (2008). Fundamentale Fragen – elementare Antworten. Kindertheologie als Bausteine einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.). Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. Donauwörth: Auer-Verlag. S. 265–274
- Sajak, Clauss-Peter (²2010). Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Münster: Lit-Verlag
- Schweitzer, Friedrich (1995). Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie, Gütersloh: Gütersloher-Verlagshaus
- Schweitzer, Friedrich (2018). Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von «gutem Religionsunterricht» profitieren. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht-Verlag
- Schwarzkopf, Theresa (2016). Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen. Religionspädagogik innovativ. Bd. 15. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
- Schnädelbach, Herbert (2009). Was ist Philosophie. In: Schnädelbach, Herbert; Hastedt, Heiner; Keil Geert (Hrsg.). Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten. Hamburg: Reinbek. S. 9–29

pädagogische hochschule schwyz

Smart, Ninian (2011). In: Tworuschka, Udo. Religionswissenschaft. Wegbegleiter und Klassiker. Köln/Weimar/Wien: UTB-Verlag. S. 335–351

Szagun, Anna-Kathrin (2013). Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig

Szagun, Anna-Kathrin (2006). Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Kinder erleben / Kinder Theologie KE. Bd 1. Jena: Edition padeia

Weder, Hans (³1984). Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretation. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht Verlag

Weinert, Franz-Emanuel (2002). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Wilhelm, Markus / Luthiger, Herbert / Wespi, Claudia (2014). Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets. Entwicklungsschwerpunkt kompetenzorientierter Unterricht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. doi: 10.13140/2.1.1007.1846

Waldmüller, Bernhard (2005). Erinnerung und Identität. Studien zur Traditionstheorie. Münster: Lit-Verlag

Goldau, 1. Mai 2020

Dr. Guido Estermann

Dozent für NMG

Pädagogische Hochschule Schwyz