Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet
(WiReLex)

Jahrgang 2016

Religionskunde

Prof. Dr. Eva Kenngott

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100127/

DEUTSCHE BIBEL GESELLSCHAFT

Religionskunde

Prof. Dr. Eva Kenngott

Universität Bremen, Institut für Religionswissenschaft/Religionspädagogik

1. Was ist Religionskunde?

Religionskunde ist der im deutschen Sprachraum gängige Begriff für einen konfessionell nicht gebundenen Unterricht über Religion im schulischen Kontext. Dabei steht die „Kunde" über Religion in der Tradition von Fächern, die seit dem 18. Jahrhundert und verstärkt im 19. Jahrhundert in unterschiedlichen Wissensgebieten etabliert wurden: Geschichts-, Heimat-, Gesellschafts-, Erd- oder Naturkunde (Kiel, 1971, 626). Die jeweilige -kunde wird hierbei in Abgrenzung zur fachwissenschaftlichen Spezialisierung gedacht. So soll gerade nicht hochspezialisiertes Wissen vermittelt werden, sondern die Relevanz von Wissensgebieten für die Orientierung im Leben und in der Welt steht im Vordergrund.

Die meisten -kundlichen Fächer sind zwischenzeitlich aus dem schulischen Fächerkanon verschwunden und anderen Fachbenennungen gewichen. Religionskundlichen Unterricht gibt es in der Bundesrepublik nur im Land Brandenburg im Schulfach → Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). Ansonsten ist Religionskunde im deutschen Sprachraum eher ein Randphänomen, mit Ausnahme der neueren Entwicklungen in der Schweiz. Dies liegt darin begründet, dass die vorherrschende Unterrichtsform über Religion in Deutschland Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes ist, ein sogenannter konfessioneller Unterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften". Entsprechend wird der Begriff Religionskunde in der deutschen Diskussion meist nicht als eigenständige entwickelte Form des Religionsunterrichts, sondern in Abgrenzung zum konfessionellen Religionsunterricht betrachtet. So auch im zentralen Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Religionsunterricht aus dem Jahr 1987, in dem der konfessionelle Unterricht mithilfe der Abgrenzung zur „relativierenden Religionskunde" beschrieben wird (BverfGe 74, 1987, 252). Religionskunde ist dann der Antipode zu demjenigen Religionsunterricht, der auf einem Bekenntnis basiert. Der Begriff ist in dieser abgrenzenden Funktion Bestandteil eines Abwertungsdiskurses (Otto, 2001, 1687-1690). Er wird verwendet, um eine informierende Außensicht auf Religion(en) negativ von einer informierten und auf Positionierung beruhenden Binnensicht abzugrenzen. Dieser Diskussionsmodus ist spezifisch deutsch, in anderen Teilen Europas ist religionskundlicher Unterricht positiver besetzt.

Unterricht über Religion in der allgemeinbildenden öffentlichen Schule unterliegt den Anforderungen, die insbesondere durch das Grundrecht der Religionsfreiheit gegeben sind. Jeder Religionsunterricht muss dementsprechend so organisiert werden, dass er nicht mit der Religionsfreiheit kollidiert. Dabei sind im Wesentlichen vier Gesichtspunkte von Belang, deren spezifische Festlegung bzw. deren Bezug zueinander den organisatorischen Rahmen für jeden Religionsunterricht bildet: a) die Frage des Anbieters des Religionsunterrichts; b) der Umgang mit religiösen Bekenntnissen bzw. die Art und Weise der Einbeziehung unterschiedlicher Bekenntnisse; c) die Frage, welche Schülerinnen und Schüler welcher Religion/Konfession an dem entsprechenden Unterricht teilnehmen dürfen/sollen; d) die Frage der Religions-/Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft. Das spezifische Setting von religionskundlichem Unterricht sieht wie folgt aus: a) der Staat ist der Anbieter des Unterrichts; b) der Unterricht ist gegenüber Bekenntnissen neutral; der Unterricht ist c) gegenüber allen Schülerinnen und Schülern offen und die Teilnahme ist an keine Zugehörigkeit zu einem Bekenntnis gebunden; schließlich ist d) die Frage der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit einer Lehrkraft zu einer Religionsgemeinschaft nicht relevant.

Die genannten Eckpfeiler religionskundlichen Unterrichts, wonach der Staat einen bekenntnisneutralen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler anbietet, bei dem auch die Lehrkraft zu keinem spezifischen Bekenntnis verpflichtet ist (ähnlich Bleisch/Desponds/Durisch Gauthier/Frank, 2015, 10), kommen im Kontext von Begriffsklärungen nicht alle gleichermaßen zum Zuge. Es wird hingegen häufig auf eine der genannten Bedingungen zurückgegriffen, vor allem den integrativen und verpflichtenden Charakter des Unterrichts in einem allgemeinbildenden Schulfach für alle Schülerinnen und Schüler. So plädiert Lott (2005, 78-80) für einen solchen integrativen Unterricht, der die Versäulung des Religionsunterrichts hinter sich lässt. Auch Alberts stellt den integrativen Charakter ins Zentrum, betont aber, dass integrativer Unterricht nicht per se religionskundlich ist (Alberts, 2012, 302-303). Dies bewahrheitet sich allein im deutschen Kontext, denn weder der Bremer noch der Hamburger Religionsunterricht – beide offen für alle Schülerinnen und Schüler – sind religionskundlich, sondern in ihrem Selbstverständnis interreligiöse Unterrichte. Empirisch betrachtet sind also die Übergänge zu interreligiösen Unterrichtsformen fließend. Den verpflichtenden Charakter religionskundlichen Unterrichts betont Jödicke (2013, 19f.). Auch dies gilt nicht zwangsläufig, denn eine Abmeldeklausel kann beim religionskundlichen Unterricht vorkommen, wie beim Fach LER aus historischen Gründen geschehen.

Eine weitere Bestimmung religionskundlichen Unterrichts, ausgehend von einer empirischen Untersuchung, nimmt Frank vor. Sie klassifiziert ihre Unterrichtsbeobachtungen entlang der Unterscheidung Identifikation mit oder Distanz zu einer Religion bzw. Teilnahme am oder Beobachtung des Religionssystems (Frank, 2010, 125-132;185-187) und unterscheidet vor diesem Hintergrund analytisch zwischen religiösem und religionskundlichem Unterricht. Sie beschreibt mit Hilfe dieser „Rahmung" (Frank, 2010, 120-122), wie die Perspektive der distanzierten Betrachtung unterrichtlich als Bekenntnisneutralität wirksam wird. Damit ist freilich nicht geklärt, wie Bekenntnisneutralität theoretisch zu fassen ist und auf welchen unterrichtlichen Ebenen sie

sich dann wie auswirkt. Konzeptionell ist Bekenntnisneutralität mindestens in doppelter Hinsicht auszuarbeiten: Einerseits sind Auswirkungen der länderspezifisch wirksamen politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen auf den religionskundlichen Unterricht auszuloten. Hierbei geht es um solche Fragen, wie bspw. Neutralität im Sinne von Gleichbehandlung der Religionen im spezifischen Rechtsraum zu deuten ist oder wieweit die Lehrkraft ihre eigene religiöse Orientierung zeigen darf oder gar sollte (hierzu für die Bundesrepublik und das Fach LER Wels, 2015); andererseits muss in einer religionskundlichen Didaktik ausbuchstabiert werden, wie Bekenntnisneutralität auf allen Unterrichtsebenen umzusetzen ist.

2. Ausprägungen von Religionskunde

Religionskunde kommt in der öffentlichen Schule in unterschiedlichen Varianten vor:

1.) In der Großform als allgemeinbildendes Schulfach. In der Bundesrepublik Deutschland existiert Religionskunde nicht als eigenständiges Schulfach, im schweizerischen Kanton Zürich wird das Fach „Religion und Kultur“ angeboten.

2.) Häufig ist Religionskunde Bestandteil bzw. Dimension eines Faches oder eines Lernbereichs bzw. Fächerverbundes, wie es bei LER der Fall ist. In Norwegen (Alberts, 2011) ist Religionskunde eingebunden in das Fach RLE („Religion, livssyn og etikk“), in der Provinz Québec in Kanada (Estivalèzes/Lefebvre, 2012) in das Fach ECR („Ethique et Culture Religieuse“).

Bestandteil eines Lernbereichs ist Religionskunde im deutsch-schweizerischen „Lehrplan 21“, in dem Religionskunde im Fachbereich „Natur – Mensch – Mitwelt“ angesiedelt ist (Helbling, 2015).

In beiden Varianten steht Religionskunde meist im Zusammenhang mit Fragen der Lebensorientierung bzw. der ethischen Orientierung.

3.) Religionskundliche Anteile sind ebenso in den werteorientierten Alternativfächern zum Religionsunterricht enthalten, z.B. im Fach „Werte und Normen“, allerdings ohne Nennung in der Fachbezeichnung.

3. Religionskunde vor dem Hintergrund von Pluralisierung und Säkularisierung

Die grundgesetzliche Konzeption des Religionsunterrichts in Deutschland geht mit einer Homogenitätserwartung einher und ist verbunden mit der stark vom Christentum geprägten Nachkriegsgesellschaft samt einer breiten Mitgliedschaft in den Kirchen. Die Kooperation des Staates mit den Religionsgemeinschaften im konfessionellen Religionsunterricht ist aus dieser Situation heraus zu verstehen. Die heutige gesellschaftliche Situation unterscheidet sich freilich sehr deutlich von der damaligen und ist geprägt von zwei Entwicklungen, die meist unter den Stichworten religiöser Pluralismus und Säkularisierung zusammengefasst werden. Für beide Entwicklungen gibt es empirische Evidenzen, die mit einer Zunahme verschiedener religiöser Orientierungen und einem größeren säkularen Bevölkerungsanteil, der in Deutschland bei ca. einem Drittel liegt, umschrieben werden können. Dabei ist der Sonderfall Ostdeutschland mit einem weltweit einzigartig hohen Anteil Konfessionsloser von ca. 80 Prozent eingerechnet (Bertelsmann Stiftung, 2013, 34-35). Beide Entwicklungen führen zu einer zunehmenden Plausibilität eines bekenntnisneutralen Unterrichts, der vom Staat für alle Schülerinnen und Schüler angeboten wird. Dabei kommen mit dem „Pluralismus-Argument“ und dem „Säkularisierungs-Argument“ (Jödicke, 2013, 21) jeweils unterschiedliche Begründungen für einen religionskundlichen Unterricht ins Spiel:

1.) Mit zunehmender Pluralisierung und der Etablierung neuer konfessioneller Religionsunterrichte nimmt die Versäulung des Religionsunterrichts zu, was in der Bundesrepublik in den vergangenen Jahren mustergültig an der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts zu beobachten ist. Verschiedene Religionsunterrichte befördern und pflegen aber gerade nicht die Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen.

2.) In den Genuss eines eigenen Religionsunterrichts kommen nur die großen Religionsgemeinschaften, während Schülerinnen und Schüler aus kleineren religiösen Gruppierungen das Ersatz- bzw. Alternativfach wählen oder in einen der ‚klassischen‘ Religionsunterrichte gehen können. Hier ist also eine hochgradige Ungleichbehandlung religiöser Gruppen am Werk, die durch einen gemeinsamen Unterricht überwunden wäre.

3.) In der bundesrepublikanischen Konstruktion, wie sie sich angesichts zunehmender Säkularisierung seit den 70er Jahren herauskristallisiert hat, ist für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen, ein Ersatz-/Alternativfach im Wertebereich vorgesehen. Die Bildung in religionsbezogenen Fragen bleibt für säkulare Schülerinnen und Schüler also beschränkt auf kleinere religionskundliche Anteile innerhalb der Wertefächer, was eine umfassende Bildung auf dem Feld der Religion nicht ersetzen kann. Ferner wird auch hier ein Austausch verhindert, nämlich der zwischen säkularen und religiösen Schülerinnen und Schülern. Das Säkularisierungs-Argument, wonach auch säkulare Schülerinnen und Schüler Anspruch auf religionsbezogene Bildung haben, war bei der Einführung des Schulfachs LER entscheidend. Denn gerade hier war abzusehen, dass das herkömmliche bundesdeutsche Modell mit der ostdeutschen Situation einer mehrheitlich säkularen Bevölkerung nicht kompatibel ist. Bildung im Hinblick auf religionsbezogene Fragen sollte auch säkularen Schülerinnen und Schülern zuteilwerden, was für einen religionskundlichen Unterricht sprach.

4. Religionskundedidaktik

Vordringliche Aufgabe einer Didaktik der Religionskunde ist es, den Wissensbereich Religion in bekenntnisneutraler Darstellung

in die schulische Bildung zu integrieren sowie eine bekenntnisneutrale Vermittlung des Gegenstands Religion auszubuchstabieren. Die Didaktik steckt noch in den Kinderschuhen, so dass die bisherige starke Orientierung an der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin Religionswissenschaft nicht verwundert. Religionskundlicher Unterricht wurde im Anschluss an Michael Grimmitts Unterscheidung des „teaching in", „about" und „from religion" (Grimmitt, 1987) mit dem „teaching about" identifiziert (so z.B. American Academy of Religion, 2010, 4; Jakobs, 2013, 244). Es ist überaus zweifelhaft, ob dies zur Entwicklung einer religionskundlichen Didaktik förderlich war bzw. ist. Denn die genannte Unterscheidung ist einerseits wenig trennscharf (Jödicke, 2013, 18; Bleisch/Desponds/Durisch Gauthier/Frank, 2015, 10); es gibt andererseits eine Reihe von Stimmen, die auch im religionskundlichen Unterricht den subjektiven Bezug der Schülerinnen und Schüler zu religiösen Themen herstellen und die rein darstellende Form überwinden möchten (Jakobs, 2013, 247-249.; Kenngott, 2012, 67-72; Willems, 2015, 175-176).

Auf der Agenda steht ferner die Frage, wie mit der Erbschaft religionskundlicher Didaktik, der Weltreligionendidaktik (Tworuschka, 1982), umzugehen ist. So lag in den 80er und 90er Jahren der Schwerpunkt der Religionskunde bei der phänomenologischen Darstellung der Weltreligionen; diese Vorgehensweise weicht nach und nach der differenzierten Darstellung verschiedener Formen religiösen Lebens sowie von Religionen, wie sie in den regionalen Kontexten von Kindern und Jugendlichen auftauchen (Jackson, 1997; Bleisch/Desponds/Durisch Gauthier/Frank, 2015, 16-19).

In der Zukunft wird eine religionskundliche Fachdidaktik auf unterschiedlichen Ebenen von Unterricht zu entwickeln sein. Dabei ist zu klären, welche didaktischen Felder überhaupt zu erarbeiten sind, wobei die bescheiden klingende Definition von Jank und Meyer (2014) hilfreich sein könnte. Sie schlagen zehn zentrale didaktische Felder vor: „Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen soll" (Jank/Meyer, 2014, 16). Übertragen auf die Religionskunde lässt sich diese berühmte Sammlung von W-Fragen als Aufgabenbeschreibung einer religionskundlichen Didaktik auffassen. Es wäre dann zu entwickeln, wie sich Bekenntnisneutralität jeweils für jedes Feld auswirkt: Wie kann an den Verstehenshorizont der Lernerinnen und Lerner (wer), ihre Interessen und Fragen angeknüpft werden, sodass sie die Relevanz religionsbezogener Fragen für das Leben in einer modernen pluralen Gesellschaft verstehen lernen. Wie können Inhalte (was) alters- und entwicklungsangemessen (wann) im religionskundlichen Unterricht thematisiert werden und welche Inhalte sind in welcher Darstellung besonders relevant? Ein weiteres Feld ist eine zu entwickelnde Professionstheorie (von wem), in der u.a. der neutrale Umgang mit unterschiedlichen religiösen Bekenntnissen (sowie Bekenntnislosigkeit) zu debattieren ist. Des Weiteren sollten Lerngruppen und ihre Kontexte (mit wem) im Blick sein sowie unterschiedliche Lernorte, wozu auch Religionen im regionalen Kontext, deren sakrale Räume usw. gehören (wo). Nicht zu vernachlässigen sind auch die beiden Bereiche, die in der Lehrerschaft stark nachgefragt werden, die Methodik (wie) und die Entwicklung und Analyse von Medien (womit), und schließlich das zentrale Feld der anzustrebenden Kompetenzen (wozu). Die Felder, die zu erarbeiten sind, werden teilweise deutlich anders umrissen als in diesem Beitrag (Alberts, 2012, 309; Bleisch/Desponds/Durisch Gauthier/Frank, 2015, 16-19), Einigkeit herrscht aber in der Notwendigkeit der Entwicklung einer entsprechenden Fachdidaktik. Hierzu ist sicherlich die neuerdings in der Schweiz herausgegebene zweisprachige Zeitschrift „Didaktik für Religionskunde" ein wichtiger Schritt.

Literaturverzeichnis

- Alberts, Wanda, Religious Education in Norway, in: Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Hg.), Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift, Münster 2011, 99-114.
- Alberts, Wanda, Religionswissenschaft und Religionsunterricht, in: Stausberg, Michael (Hg.), Religionswissenschaft, Berlin u.a. 2012, 299-312.
- American Academy of Religion, Guidelines of Teaching About Religion in K-12 Public Schools of the United States, https://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf; abgerufen am 07.10.2016.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_u abgerufen am 07.10.2016.
- Bleisch, Petra/Desponds, Séverine/Durisch Gauthier, Nicole/Frank, Katharina, Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik/Revue de didactique des sciences des religions. Notions, concepts, intentions, in: Zeitschrift für Religionskunde – Revue de didactique des sciences des religions 1 (2015), 8-25, http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/2015_01_zfrk_rdsr.pdf; abgerufen am 07.10.2016.
- Cush, Denise, Without Fear or Favour. Fourty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK, in: Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Hg.), Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift, Münster 2011, 69-84.
- Estivalèzes, Mireille/Lefebvre, Solange, Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous, Québec 2012.
- Frank, Katharina, Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart 2010.
- Grimmitt, Michael, Religious Education and Human Development: The Relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education, Essex 1987.
- Helbling, Dominik, Stricken ohne Wolle? Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht im Rahmen des Schweizer Sachunterrichts, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 105-117.
- Jackson, Robert, Religious Education. An Interpretive Approach, London 1997.
- Jakobs, Monika, Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenziellem Anspruch und Bekenntnisneutralität, in: Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika (Hg. u.a.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 242-256.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle, Berlin 11. Aufl. 2014.
- Jödicke, Ansgar, Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften, in: Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika (Hg. u.a.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 16-29.
- Kenngott, Eva-Maria, Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER, in: Kenngott, Eva-Maria/Kuld, Lothar (Hg.), Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Ökumenische Religionspädagogik 6, Münster 2012, 60-79.
- Kenngott, Eva-Maria, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 57-71.
- Kiel, Gerhard, Art. Kunde, in: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hg.), Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart u.a. 5. vollständig neu überarbeitete Auflage 1971, 626-628.
- Körber, Sigurd, Didaktik der Religionswissenschaft, in: Canak, Hubert/Gladigow, Burkhard/Laubscher, Matthias (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Stuttgart u.a. 1988, 195-215.
- Lott, Jürgen, „Religionskunde" als allgemein bildendes Schulfach, in: Günther, Ursula/Gensicke, Matthias/Müller, Christine (Hg. u.a.), Theologie – Pädagogik – Kontext. Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik, Wolfram Weiße zum 60. Geburtstag, Münster u.a. 2005, 77-90.
- Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hg.), Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 74. Band, Tübingen 1987, 244-256.
- Otto, Gert, Art. Religionskunde, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1685-1691.
- Pfeifer, Wolfgang, Art. „kund", in: Pfeifer, Wolfgang (Hg.), Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1989, 945-946.
- Tworuschka, Udo, Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium, München 1982.
- Wels, Nicolett, Welche Anforderungen stellt die religiös-weltanschauliche Neutralität an den Unterricht des Faches Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde?, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.),

Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 179-196.
- Willems, Joachim, Annäherung an eine religionskundliche Didaktik, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 163-178.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:
Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)
Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft
Balinger Straße 31 A
70567 Stuttgart
Deutschland

www.bibelwissenschaft.de