

# Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

## Normative und analytische Problemstellungen

Philipp Hetmanczyk & Urs Schellenberg

**Der Artikel beleuchtet den Religionsvergleich im religionskundlichen Unterricht aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Er geht dabei vom veränderten Stellenwert des Religionsvergleichs in der Fachwissenschaft aus und analysiert vor diesem Hintergrund Ausführungen zum Religionsvergleich im deutschschweizerischen Lehrplan 21. Der Artikel diskutiert daran anschliessend fachdidaktische Überlegungen zum Religionsvergleich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und im Schulunterricht. Es wird argumentiert, dass der Vergleich nicht lediglich als Methode innerhalb des schulischen Unterrichts eingeführt werden soll, sondern seine Relevanz in einer selbst-reflexiven und differenzorientierten Herangehensweise entfaltet.**

The article examines the comparison of religions in religious education from a Study of Religions perspective as well as from the angle of didactics. It describes how the status of comparison in the Study of Religions has changed during the history of the discipline. Against the background of these developments, the article analyzes the role of comparing religions in the Swiss-German curriculum 21 and discusses didactical considerations on comparative religion in the classroom as well as in the training and further education of teachers. It is argued that the comparison should not be introduced merely as a method within school teaching, but that its relevance unfolds in a self-reflective and difference-oriented approach.

L'article apporte un double éclairage, disciplinaire et didactique, sur la comparaison entre religions conduite dans l'enseignement en matière de religions. Il prend comme point de départ le changement de statut de la religion comparée dans la discipline académique et, sur cette toile de fond, analyse les déclarations sur la religion comparée dans le curriculum suisse allemand *Lehrplan 21*. L'article aborde ensuite les considérations didactiques sur la religion comparée dans la formation, la formation continue des enseignant-e-s et dans la salle de classe. Enfin, l'article soutient que la comparaison ne devrait pas être introduite simplement comme une méthode dans l'enseignement scolaire, mais que sa pertinence se déploie dans une approche autoréflexive et contrastive.

### 1 Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher religiöser Pluralisierung gehört es zum Selbstverständnis der Perspektive Religionskunde innerhalb der Kompetenzbereiche „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) des Lehrplan 21<sup>1</sup>, dass auch dort Religion nicht im Singular, sondern im Plural behandelt wird. Wo es aber um verschiedene Religionen geht, da liegt auch der Vergleich nicht fern. Das Vergleichen gehört somit, wie in anderen Fachperspektiven auch, zu den zentralen Denk-, Arbeits-, und Handlungsweisen (DAH). Ungeachtet des Stellenwerts, den der Vergleich in ERG einnimmt, sind in der religionskundlichen Fachdidaktik bislang noch wenig systematische Überlegungen darüber angestellt worden, welche Implikationen mit dem Vergleich als fachrelevanter DAH eigentlich einhergehen und welche didaktischen Schlüsse daraus für den Volksschulunterricht gezogen werden können.

Der vorliegende Beitrag möchte daher der Rolle des Vergleichs in der Religionskunde, seinen impliziten Problemstellungen sowie möglichen didaktischen Konsequenzen nachgehen. Hierzu soll auch ein Blick auf den Vergleich in der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin der Religionswissenschaft geworfen werden. Denn obwohl der Vergleich als eine der fachrelevanten DAH für den ERG Unterricht gilt, so hat er als Methode (in) der Religionswissenschaft eine wechselhafte Geschichte hinter sich und ist daher nicht unumstritten. Folglich geht es nicht zuletzt um die Frage, welchen Beitrag die Religionswissenschaft als fachwissenschaftliche Referenzdisziplin für ERG leisten kann, wenn es um eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Vergleich als DAH innerhalb der Religionskunde geht. Bereits diese kurze Problematisierung des Vergleichs in der Fachwissenschaft deutet nämlich an, dass ein solcher Beitrag nicht einfach darin bestehen kann, eine „objektive“ Methode des Religionsvergleichs bereit zu stellen, die sich fachdidaktisch einfach adaptieren liesse. Stattdessen wird dafür plädiert, den Vergleich fachwissenschaftlich nicht nur nach seinem „Wie“ sondern auch nach seinem „Wozu“ zu befragen.

<sup>1</sup> Aktueller Lehrplan der Deutschschweizer Kantone (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016).

Dafür wird der vorliegende Beitrag zunächst eine Betrachtung des Vergleichs in der fachgeschichtlichen Entwicklung der Religionswissenschaft vornehmen. Davon ausgehend wird die Rolle des Vergleichs im Lehrplan 21 betrachtet und im Licht der fachwissenschaftlichen Entwicklungen reflektiert. Daraus sollen schliesslich fachdidaktische Überlegungen abgeleitet werden.

## 2 Der Vergleich in der Religionswissenschaft

Der konjunkturelle Stellenwert des Vergleichs ist im Laufe der religionswissenschaftlichen Fachentwicklung mitunter starken Schwankungen ausgesetzt gewesen. Dabei startete der Religionsvergleich während der konstitutiven Anfangsphase der Religionswissenschaft zunächst mit einem Konjunkturhoch. Friedrich Max Müller argumentierte bekanntermassen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für eine komparativ arbeitende Religionswissenschaft – sein 1873 ursprünglich in Englisch publiziertes Werk „Introduction to the Science of Religion: Four Lectures“ erschien ein Jahr später in deutscher Ausgabe unter dem Titel „Einführung in die vergleichende Religionswissenschaft“ (Müller 1874). Für viele Autoren dieser Zeit, die im Nachhinein als „Klassiker“ der Religionswissenschaft gelten sollten, bildete der Vergleich die zentrale Methode religionswissenschaftlicher Forschung. Dies hat sich nicht zuletzt auch in der Widmung religionswissenschaftlicher Lehrstühle im deutschsprachigen Raum niedergeschlagen, wo an religionswissenschaftlichen Instituten oftmals eine Professur für sog. *vergleichende Religionswissenschaft* besteht (z. B. Heidelberg, Leipzig, Zürich).

Gleichwohl ist der Vergleich trotz seiner konstitutiven Bedeutung in der religionswissenschaftlichen Fachgeschichte verschiedentlich in die Kritik geraten bis hin zu dessen völliger Zurückweisung (Freiberger, 2016, S. 53). Die Ursachen für diese Konjunkturflaute können einerseits auf die Abwendung der Religionswissenschaft von der Religionsphänomenologie sowie andererseits auf ihre Hinwendung zu postmodernen und postkolonialen Ansätzen zurückgeführt werden. Beide Prozesse sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Die Ursache für die Abwendung von der Religionsphänomenologie seit den 1970er Jahren bildete vor allem die Neuausrichtung der Religionswissenschaft hin zu einem historisch und sozialwissenschaftlich orientierten Empirie- und Methodenverständnis (Stausberg, 2012, S. 6). Für Autoren wie Rudolph Otto, Gerardus Van der Leeuw, Friedrich Heiler oder Mircea Eliade fungierte die Phänomenologie noch als gleichsam erlebnishafter Zugang zu Religion. Der Nachvollzug religiösen Erlebens durch die Forschenden sollte ein tieferes Verständnis von Religionen im Plural, vor allem aber auch „des Religiösen“ im Singular bzw. „an sich“ ermöglichen. Dem Vergleich kam bei diesem Unterfangen insofern eine wichtige Rolle zu, als durch Vergleiche einer grossen Fülle religionshistorischer Materialien ein überhistorisches Religionskonzept belegt werden sollte, dessen Kern das „Heilige“ bilde, eine Kategorie elementarer menschlicher Erfahrung, welche sich in den verschiedenen historischen Erscheinungen in der Religionsgeschichte manifestiere. Der Vergleich sollte folglich dazu dienen, „hinter“ diese historischen Erscheinungen zu blicken und den vermeintlich metahistorischen Kern, die Essenz des Religiösen, zu identifizieren (Hock, 2014, S. 71). Mit der Kritik an und der beginnenden Abwendung von der Phänomenologie als unhistorischer, dekontextualisierender, essentialisierender und letztlich auch subeektiv-religiös gefärbter Zugangsweise zu Religion geriet auch der Vergleich als ihre primäre Methode in die Kritik. Diese Kritik äusserte sich dahingehend, dass sich die phänomenologische Tendenz zu Dekontextualisierung und Essentialisierung auch im Vergleich als Methode niedergeschlagen hat. Das Problem der Enthistorisierung und Dekontextualisierung wurde z. B. prominent in Jonathan Z. Smiths' Artikel „In Comparison a Magic Dwells“ formuliert, in dem sich Smith u.a. kritisch mit dem Vergleichsansatz bei Eliade auseinandersetzte (Smith, 1982).

Als zweiter wichtiger Impuls für die fachwissenschaftliche Distanzierung vom Religionsvergleich wird ferner die postmoderne und postkoloniale Auseinandersetzung mit der Kategorie „Religion“ seit den 1990er Jahren genannt (Freiberger, 2019). Beide teilen gleichermassen eine Skepsis gegenüber den hegemonialen Wissensordnungen und Meistererzählungen der Moderne, wie beispielsweise das einer teleologischen Fortschrittsgeschichte mitsamt einer sich global vollziehenden Säkularisierung und Liberalisierung nach westlichem Zuschnitt. Gemäss der postmodernen und postkolonialen Kritik ist in diesen Meisternarrativen auch ein bestimmtes Religionskonzept angelegt (Religion als „das Andere“ der Moderne<sup>2</sup>), dessen Konstruktionsgeschichte zudem selbst eng mit der Kolonialgeschichte Europas verflochten sei.

Sowohl die postmoderne als auch die postkoloniale Theoriediskussion haben einen beträchtlichen Einfluss auf die Fachwissenschaft im Allgemeinen ausgeübt, was sich auch auf den fachwissenschaftlichen Umgang mit dem

2 Die Religionswissenschaft hat allerdings bereits früh und der an ihr geübten postkolonialen Kritik vorausgehend auf die Rolle von Religion für das Selbstverständnis der Moderne hingewiesen (siehe Seiwert, 1995).

Religionsvergleich im Speziellen ausgewirkt hat. So haben sich zahlreiche Studien mit der Dekonstruktion des Religionsbegriffs als vermeintlicher Universalkategorie auseinandergesetzt, die nicht unwesentlich durch Religionsvergleiche konstruiert wurde (Freiberger, 2019). Der Vergleich ethnographischer und historischer Materialien ermöglichte die Ausdehnung des Religionsbegriffs auf Gegenstände anderer gesellschaftlicher und geographischer Kontexte, die – so die postmoderne und postkoloniale Kritik – über kein direktes sprachliches Äquivalent zum westlichen Religionsbegriff als einer differenzierten Sphäre des Sozialen verfügten (z. B. Indien, China, Japan) (Kollmar-Paulenz, 2012, S. 82). Erst durch die komparative Betrachtung dieser Gegenstände anhand solcher Vergleichsgrößen wie „Theologien“, „heilige Schriften“, „Rituale“, „Götter“, „Opfer“ etc. konnte „Religion“ als etwas, das nicht nur im christlichen Kontext, sondern auch in anderen Kulturen vorzufinden sei, zu einer vermeintlich universalen Kategorie ausgeweitet werden (Bergunder, 2016).

Die komparative Gegenüberstellung und mithin die Einordnung von Gegenständen, Handlungen oder Vorstellungskomplexen in die Kategorie „Religion“, die historisch nicht miteinander verbunden waren, wurde aus postmoderner und insbesondere aus postkolonialer Perspektive als Akt der Nivellierung kritisiert, da damit die Differenz und Individualität der verglichenen Objekte/Akteure/Handlungen etc. ignoriert würden. Die dekontextualisierte Gleichsetzung isolierter Gegenstände im Vergleichsprozess befördere zudem deren Essentialisierung, da sie als alleinige Repräsentanten einer Religion fungierten, während die Komplexität kontextuell verwobener Sachverhalte verloren ginge. Wie Freiberger betont, war die dezidiert postmoderne und postkoloniale Kritik am Religionsvergleich zwar eher rar, aber ihre fundamentale Kritik an der in der Religionswissenschaft bis dahin unreflektierten Konstruktionsgeschichte des Religionsbegriffs hat unweigerlich einen substantiellen Anteil an den jüngeren fachwissenschaftlichen Vorbehalten gehabt, die dem Religionsvergleich innerhalb der letzten Jahrzehnte entgegengebracht wurden. Zugleich, so scheint es, hat sie damit aber auch eine selbstreflexive Neuaneignung des Vergleichs in der Religionswissenschaft ermöglicht (Freiberger, 2019, S. 56, 65).

Selbstreflexiv bedeutet hierbei zunächst, dass der Religionsvergleich seinen Stellenwert als unhinterfragter Erkenntnisprozess eingebüsst hat, für welchen Gegenstände verglichen werden, die gleichermaßen unhinterfragt und als objektiv gegeben betrachtet werden. Ein fachwissenschaftlicher Beitrag zu einer Auseinandersetzung mit der Didaktik des Religionsvergleichs im Kontext des schulischen Unterrichts über Religion(en) kann deshalb nicht lediglich darin bestehen, bestimmte Verfahrensweisen des Vergleichens bereitzustellen, die es dann didaktisch aufzubereiten gilt. Stattdessen sollten sowohl Gegenstände als auch Zielsetzungen des Vergleichs einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Vor dem skizzierten Hintergrund der fachgeschichtlichen Entwicklungen wird daher vorgeschlagen, den Vergleich didaktisch sowohl als Verfahrensweise zur Wissensgewinnung inklusive seiner analytischen Voraussetzungen als auch hinsichtlich seiner programmatischen und allenfalls impliziten Zielsetzungen zu behandeln. Dafür erscheint es sinnvoll, die reflexive Perspektive auf den Vergleich auf zwei Ebenen anzusetzen – auf einer „analytischen“ und einer „normativen“ Ebene des Vergleichs. So verweist diese Ebenendifferenzierung doch darauf, dass es beim Religionsvergleichen nicht nur um die Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, sondern stets auch um dessen analytisch-konzeptionelle Voraussetzungen sowie um normative Anliegen geht.

Dementsprechend kann ein solch selbstreflexiver Vergleich in Hinblick auf die analytische Ebene die Prüfung seiner theoretischen und konzeptionellen Prämissen bedeuten: Was sind die Bestandteile des Vergleichs? Wie ist der betreffende Vergleich aufgebaut? Was sind die Bezugsgrößen des Vergleichs? Welche Konzepte von „Religion“ und/oder „religiöser Differenz“ werden zugrunde gelegt?

Hinsichtlich der normativen Ebene kann sodann nach den programmatischen Implikationen gefragt werden: Was soll weshalb miteinander verglichen werden? Was ist die implizite oder explizite Zielsetzung des betreffenden Religionsvergleichs? Wie soll mit den Ergebnissen verfahren werden? Diese Fragen stellen sich nicht zuletzt deshalb, da auch der wissenschaftliche Religionsvergleich nicht von einem gesellschaftlich abgelösten Standort aus stattfindet, quasi aus dem akademischen „Elfenbeinturm“. Vielmehr partizipiert auch ein wissenschaftlicher Religionsvergleich an den normativen Aushandlungen über Religion(en) in einer Gesellschaft. So können Aussagen über Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb oder zwischen Religionen deren Identitätskonstruktionen zuwiderlaufen, indem entweder Exklusivitätsansprüche nivelliert oder Identität stiftende Gemeinsamkeiten in Frage gestellt werden. Der Religionsvergleich steht jedoch nicht nur in Wechselwirkung mit religiösen Identitätsdiskursen, sondern spielt auch in verschiedenen anderen Kontexten eine Rolle, wenn es um die soziale Verhandlung dessen geht, was „Religion“ sei, was sie gesellschaftlich leisten solle, oder wie sie sich zu anderen sozialen Sphären verhalte. In dieser Hinsicht gehört zur Reflexion der normativen Dimension des Vergleichs eine Betrachtung seiner Funktion in sozialen Kontexten wie Wissenschaft, Medien, Politik oder Schule.<sup>3</sup>

Entsprechend dieser Programmatik soll der Religionsvergleich im Lehrplan 21 einer näheren Betrachtung unterzogen werden, wo einige der eben genannten Punkte exemplifiziert werden sollen.

<sup>3</sup> Vergleiche hierzu auch Freiberger's ausführliche Darlegungen zur Notwendigkeit eines selbstreflexiven Arbeitens in dem von ihm vorgeschlagenen Schrittfolgen des Vergleichsvorgehens (Freiberger, 2019, S. 81–110, 111–166).

### 3 Der Religionsvergleich im Lehrplan 21

Vorgehend wurden die fachwissenschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich des Religionsvergleichs skizziert. Insbesondere die dabei dargestellte Verschiebung von phänomenologischen hin zu postmodernen Ansätzen eines reflexiven Religionsvergleichs erscheint für dessen fachdidaktische Vermittlung relevant. So legen die fachwissenschaftlichen Entwicklungen nahe, dass der Religionsvergleich in der Schule nicht nur in der Vermittlung einer Vergleichsmethode sondern vielmehr auch in der reflexiven Auseinandersetzung mit den normativen und analytischen Implikationen des Religionsvergleichs bestehen sollte. Von dieser Argumentation ausgehend, sollen im Folgenden die didaktischen Hinweise und Ausführungen des LP 21 zum Religionsvergleich (3.1.) sowie deren normative Implikationen (3.2.) diskutiert werden, woraus schliesslich weiterführende Überlegungen zur Didaktik des Religionsvergleichs angeschlossen werden (3.3.)

Methodisch ist anzumerken, dass es sich bei der folgenden Analyse und Diskussion nicht um eine hermeneutische Erschliessung dessen handelt, was die Autorinnen und Autoren des Lehrplan 21 „tatsächlich“ gemeint haben könnten. Vielmehr soll dargelegt werden, wie sich die Aussagen des Lehrplan 21 im Licht verschiedener differenztheoretischer Ansätze darstellen und welche Rückschlüsse daraus auf die möglichen analytischen und normativen Implikationen des Religionsvergleichs gezogen werden können.

#### 3.1 Allgemeine Ausführungen und didaktische Hinweise im Lehrplan 21 zum Religionsvergleich

Der Lehrplan 21 beschreibt den Vergleich zunächst allgemein als analytischen Prozess. Der Vergleich wird assoziiert mit kognitiven Aktivitäten wie „unterscheiden“, „gegenüberstellen“, „differenzieren“, „abgleichen“, „überprüfen“. Er gehört damit zu den Fähigkeiten um „sich in der Welt zu orientieren“, wozu beispielsweise auch „ordnen“, „benennen“, „erzählen“, „beurteilen“ und andere Fähigkeiten zählen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, S. 269). Diese allgemeine Charakterisierung des Vergleichs deckt sich überwiegend mit den verschiedenen Fachperspektiven des Bereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG). Auch dort wird der Vergleich als wichtiges Erkenntnisinstrument genannt, das einem überwiegend analytisch-wissenschaftlichem Anliegen folge, um die wahrgenommene Umwelt differenzierend zu beschreiben und aufgrund von festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschieden Typen und Kategorien zu bilden (z. B. D-EDK, 2016, S. 279–280; 285). Ein wesentliches Erkenntnisinteresse des Vergleichs für die meisten Fächer der Gruppe NMG richtet sich demzufolge auf die Herstellung von Differenz und Unterscheidungsmerkmalen. In Geographie dient es auch dazu, zu thematisieren, wie wahrgenommene Unterschiede nicht nur mit sozioökonomischen Realitäten, sondern auch mit gesellschaftlichen Prozessen der Zuschreibung, Klischeebildung und Stereotypisierung zusammenhängen (D-EDK, 2016, S. 296).

Angesichts der Zentralität religiöser Pluralität für die Konstitution und die Ziele des Faches könnte man annehmen, dass Vergleiche zwischen den Religionen ein gängiges Lernverfahren und Unterfangen des Faches „Ethik, Religion, Gemeinschaft“ (ERG) sind, welche ebenfalls zum Fachbereich NMG gehört. Gemäss Lehrplan scheint dies allerdings nur eingeschränkt der Fall zu sein. So fällt zunächst der quantitative Unterschied auf. In Kontrast zur Prominenz des Vergleichs in den oben genannten Fächern ist der Vergleich im Kompetenzaufbau der religionskundlichen Perspektive zwar präsent, taucht im Lehrplan jedoch weniger häufig auf: Für das Fach Geographie nennt der Lehrplan die Kompetenz des Vergleichens für den ersten und zweiten Zyklus explizit immerhin neun Mal, bei ERG kommt der Vergleich lediglich vier Mal vor. Ferner scheint aber auch ein qualitativer Unterschied hinsichtlich der Zielsetzung des Vergleichens zwischen ERG und den anderen NMG Perspektiven zu bestehen. Denn, obwohl die Schüler\_innen in ERG Konzepte und Praktiken verschiedener Traditionen vergleichen sollen, um etwas über die „Vielfalt“ von, aber auch innerhalb von Religionen zu erfahren, ist die Religionskunde die einzige Perspektive im Lehrplan mit einer didaktischen Empfehlung zum Vergleich. Diese Empfehlung spricht primär die Frage der Neutralität an, nämlich in dem Sinn, dass Vergleiche zwischen Religionen keine der verglichenen Entitäten disqualifizieren oder bevorzugen sollen: Vergleiche sollen in einer rein deskriptiv-neutralen Weise erfolgen (D-EDK, 2016, S. 262). Darüber hinaus enthält die Empfehlung aber auch eine bemerkenswerte Einschränkung:

Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z. B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z. B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), [...]. (D-EDK, 2016, S. 262)

Dieser didaktische Hinweis ist nicht nur wegen seiner einschränkenden Herangehensweise an den Vergleich bemerkenswert, die seine Nützlichkeit auf „Einzelfälle“ reduziert, sondern es ist auch bemerkenswert, dass besonderer Wert auf die Rolle des Vergleichs hinsichtlich der Herstellung einer Verbindung zwischen den Vergleichsobjekten gelegt wird.



Grundsätzlich könnte zwar gesagt werden, dass jeder Vergleich Verbindungen zwischen seinen Komparanda durch das/die dritte(n) des Vergleichs (*tertium comparationis*), d.h. durch gemeinsame Bezugspunkte des Vergleichs herstellt. Das Anliegen, das in dem Kommentar zum Ausdruck kommt, scheint jedoch kein derart theoretisches, sondern ein praktisches zu sein. So sieht der Lehrplan 21 vor, der Unterricht über Religion solle sich generell an einem Ansatz der „Begegnung und des Dialogs“ (D-EDK, 2016, S. 262) orientieren. Dieses Anliegen, das der Lehrplan 21 mit der religionskundlichen Perspektive verknüpft, entspricht den grundsätzlichen Leitvorstellungen, die sich in allen Ansätzen zum nicht- oder überkonfessionellen Unterricht über Religion an öffentlichen Schulen finden lassen, nämlich dass das Fach ein Beitrag zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Religionen in multireligiösen Gesellschaften leisten soll (Jensen, 2008; Organization of Security and Co-operation in Europe [OSCE], 2007). ERG bildet hierzu keine Ausnahme, sodass die Engführung des Religionsvergleichs auf die Sichtbarmachung verbindender Elemente zwischen den Religionen auch in dieser Hinsicht verstanden werden kann. Darüber hinaus lassen sich jedoch noch weitere Hypothesen bilden, zum Beispiel über die im Lehrplan zugrunde gelegte Perspektive auf Religion und religiöse Differenz. Diese Hypothesen sollen im Folgenden anhand einer Betrachtung verschiedener Denkansätze zur Konzeption von „Differenz“ erläutert werden.

### 3.2 Religionen und religiöse Differenz im Religionsvergleich

Weiter oben wurde bereits angedeutet, dass im Religionsvergleich zwischen einer normativen Ebene einerseits und einer analytischen Ebene andererseits unterschieden werden könnte. Ein Aspekt dieser normativen Ebene in den Äusserungen zum Religionsvergleich im Lehrplan 21 wurde bereits skizziert. Demgemäss diene der Vergleich in den Perspektiven ERG nicht in erster Linie der Identifizierung von Unterschieden oder Besonderheiten, sondern der Vergleich solle Verbindungen zwischen verschiedenen religiösen Traditionen herstellen, um Dialog, Verständnis und Toleranz zu fördern. Diesem politischen wie gleichermaßen pädagogischen Anliegen<sup>4</sup> des Religionsvergleichs im Lehrplan 21 geht auf analytischer Ebene ein implizites Verständnis von Religion bzw. religiöser Differenz voraus.

Formal ist die analytische Ebene des Religionsvergleichs durch die Gegenüberstellung mindestens zweier Vergleichsgegenstände bezüglich eines oder mehrerer Vergleichspunkte (*tertium comparationis*) gekennzeichnet. Als Komparanda des Religionsvergleichs fungieren typischerweise religiöse Praktiken, Vorstellungen, Festzeiten, religiöse Orte und Räume, Texte, Bilder, Kleidung oder andere Artefakte. Was lässt sich nun aufgrund der Ausführungen zum Religionsvergleich im Lehrplan 21, nämlich dass der Religionsvergleich primär Verbindendes zwischen den Komparanda betonen soll, über die Konzeption von Religion und religiöser Differenz aussagen?

Diesbezüglich kann zunächst gefragt werden, wie der Lehrplan 21 religiöse Differenz versteht. Dabei kann allgemein zwischen verschiedenen Konzeptualisierungsweisen von (religiöser) Differenz unterschieden werden, wovon auf zwei an dieser Stelle genauer eingegangen werden soll. So kann religiöse Differenz als das Produkt sozialer Zuschreibungsprozesse verstanden werden, also als etwas, das nicht einfach gegeben ist, bevor Menschen in Interaktion miteinander treten, sondern eben erst durch diese entsteht. Differenz wäre demzufolge das Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen im Zuge sozialer Interaktion, indem bestimmte Merkmale als bedeutsam identifiziert und als „Gemeinsamkeiten“ oder „Unterschiede“ klassifiziert werden (Burr, 1995; Winter, 2020). Aus solch einer sozialkonstruktionistischen Perspektive entstehen religiöse Unterschiede als sozial wahrnehmbare Gegenstände also überhaupt nur dann, wenn Menschen ihren religiösen Überzeugungen und Praktiken die Rolle eines Differenzmarkers zusprechen. Im Gegensatz dazu kann (religiöse) Differenz als etwas verstanden werden, das unabhängig von sozialer Interaktion und den sich darin vollziehenden Zuschreibungsprozessen besteht. Unterschiede bezüglich religiöser Praxis und religiöser Überzeugungen sind in dieser Perspektive faktisch gegeben und nicht erst das Ergebnis sozialer Interaktion. Aus einer solchen essentialistischen Perspektive wird Differenz als innere Qualität von Individuen oder auch Kollektiven verstanden. Dementsprechend erscheinen in dieser Perspektive nicht nur Unterschiede sondern auch Identitäten als stabile Gebilde, die sich biologisch oder auch durch ererbte Traditionen begründen (Hearn & Louvrier, 2015).

Je nachdem, ob Differenz als durch soziale Interaktion hergestellt oder als unabhängig davon bestehend aufgefasst wird, verändert sich auch der Problemfokus. Mit der Fokussierung auf Prozesse der Differenzherstellung durch Zuschreibungen stellen sich aus sozialkonstruktionistischer Perspektive stets auch Fragen nach den In- und Exklusionsdynamiken solcher Zuschreibungen. Differenz ist dabei nicht das eigentliche Problem, sondern erst deren soziale Bewertung und Klassifikation, die Stereotypisierungen und Exklusion zur Folge haben können. Kontrastierend dazu liegt das gesellschaftlich problematische Potential aus einer essentialistischen Perspektive auf Differenz nicht in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Bewertung von Differenz, sondern in letzterer selbst. Denn wenn Differenz als Repräsentation inhärent fixierter und stabiler Entitäten verstanden wird, die über festgefügte Grenzen verfügen, dann stellt sich aus dieser Perspektive weniger die Frage nach den Möglichkeiten einer positiven Bewertung von Differenz, sondern primär das Problem der Vermittlung und Überwindung bestehender Grenzen durch Moderation und einer Suche nach Gemeinsamkeiten.

<sup>4</sup> Entsprechend dieser Spezifizierung wird im Folgenden die normative Ebene des Religionsvergleichs als „politisch-pädagogische Ebene“ angesprochen.

In dieses Spektrum der unterschiedlichen Konzepte von Differenz und Gemeinsamkeit lassen sich nun auch die Ausführungen des Lehrplan 21 zum Vergleich im Curriculum des ERG-Unterrichts einordnen. So scheint der Vergleich darin als Problemlösung dafür zu fungieren, dass religiöse Differenz in den Ausführungen des Lehrplan 21 auf Religionen als klar umrissene und essentialistisch verfasste Einheiten verweist. Die Stossrichtung des Religionsvergleichs bewegt sich in dieser Logik sodann auch nicht vom Indifferenten hin zu Differenz und Unterscheidung, sondern umgekehrt. Ausgehend von einem implizit vorausgesetzten Verständnis religiöser Differenz als essentiell gegeben, stellt der Vergleich eine Strategie zur Überwindung dieser Differenz dar, indem er Gemeinsamkeiten über Religionsgrenzen hinweg konstruieren soll.

### 3.3 Weiterführende Überlegungen

Der Blick in die problematische Geschichte des Religionsvergleichs sollte verdeutlichen, dass der Religionsvergleich keine voraussetzungslose Methode zur Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden darstellt. Stattdessen bedarf ein fachwissenschaftlich zeitgemässer Umgang mit dem Religionsvergleich einer Reflexion seiner Implikationen und Voraussetzungen. Dies bestätigt sich mit dem Blick auf den Religionsvergleich im Lehrplan 21. Auch dieser operiert sowohl mit konzeptionellen Implikationen und Vorannahmen, die es sichtbarzumachen und schliesslich auch zu reflektieren gilt. Sie betreffen auf einer analytischen Ebene konzeptuelle Implikationen über „Religion“ und „Differenz“, woraus sich auf einer politischen-pädagogischen Ebene Anschlussfragen zur Zielsetzung des Religionsvergleichs ergeben. Soll der Religionsvergleich im Unterricht Differenzen herausstellen und mithin deren Wahrnehmungsweisen, Bewertungen und Stereotypisierungen behandeln? Oder soll es um die Auflösung von Differenz als Mittel zur Gemeinschaftsstiftung gehen?

Die Sichtbarmachung und Reflexion dieser beiden Ebenen erscheint zudem auch deshalb sinnvoll, da die Perspektive ERG gemäss Lehrplan 21 einen spezifischen Zugang zum Vergleich unterhält, der sich von dem anderer Fachperspektiven unterscheidet. Auch dies wurde an anderer Stelle bereits kurz angedeutet, soll hier aber nochmals Erwähnung finden: Im Vergleich zu den anderen Fachperspektiven ist der Vergleich in ERG nicht primär auf die Erzeugung von Differenz und Unterscheidung ausgerichtet, sondern auf die Herstellung von Gemeinsamkeiten, was im Kontext der politischen Dimension der Perspektive ERG zu sehen ist: Die Herstellung von Gemeinsamkeit oder Vertrautheit entspricht dem „auf Dialog und Begegnung“ ausgerichteten Grundtenor der Perspektive ERG im Lehrplan 21 und zielt daher auf eine entsprechende Förderung von Respekt, Dialogfähigkeit und interkulturellem Verständnis ab (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 252). Ohne grundsätzlich diese Zielsetzung zur Disposition zu stellen, kann jedoch gefragt werden, ob es zur Erreichung dieser Zielsetzung und Kompetenzbildung nicht noch weiterer, kognitiver Kompetenzen bedarf. Es wird vorgeschlagen, *Differenzierungsvermögen* im Sinne erhöhter Ambiguitätstoleranz (Furnham & Ribchester, 1995) als eine solche Kompetenz hinzuzunehmen. Dies setzt voraus, dass „Differenz“ in Bezug auf Religionsfragen anders angegangen wird als im Lehrplan 21 ERG angelegt.

Kritisch erscheint für ein solches Unterfangen die Perspektive auf religiöser Differenz als „Problem“, die es im Religionsvergleich zu überwinden gelte. Wie dargestellt, fusst diese Perspektive auf der Annahme, dass Religionen über feste/stabile Identitäten verfügen und Unterschiede zwischen Religionen deren jeweilige „Wesenhaftigkeit“ repräsentieren. Aus dieser Perspektive werden Religionen folglich nach innen hin als homogene Gebilde verstanden, während sie sich nach aussen hin wesentlich voneinander unterscheiden. Religiöse Differenz ist somit nicht etwas, das erst durch soziale Zuschreibungsprozesse entstehe, sondern den betreffenden Gegenständen qualitativ, gleichsam essentiell, inhärent sei. Wie ebenfalls weiter oben dargestellt, stellt „Differenz“ im Gegensatz dazu aus sozialkonstruktionsistischer Sicht kein Problem an sich dar. Differenz wird aus dieser Perspektive erst dann problematisch, wenn „Differenz“ eben nicht mehr differenziert betrachtet, sondern verallgemeinernd zu Stereotypen- und Vorurteilen über vermeintlich fixierte Eigenschaften des jeweiligen Gegenübers verdichtet wird (Winter, 2020, S. 227). Aus dieser Perspektive wäre folglich nach mehr und nicht nach weniger an Differenzierung zu fragen.

Wie bereits erwähnt, beinhaltet der Geographieteil des Lehrplans 21 ein Vergleichsmodell, das zunächst veranschaulichen soll, wie unterschiedliche Lebensbedingungen aufgrund von Klima, Topographie oder ökonomischen Verhältnissen zu unterschiedlichen Lebensweisen führen, um in einem zweiten Schritt die gesellschaftliche Rolle solcher Differenzen im Hinblick auf Zuschreibungen und deren diskursive Verfestigung in Form von Klischees oder Stereotypen zu thematisieren:

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Beschreibungen und Zuschreibungen zu Räumen und Bevölkerungsgruppen in der Wohnregion und in der Schweiz auseinandersetzen, sich dazu informieren, Vergleiche vornehmen sowie Aussagen überprüfen und einschätzen (z. B. Was ist typisch? Was ist anders? Zuschreibungen, Klischees, Realitäten). (D-EDK, 2016, S. 296)

Ein solcher Ansatz kann als Orientierungspunkt für eine Fachdidaktik des Religionsvergleichs dienen, in der Letzgenannter weniger auf eine Strategie der Differenznivellierung als auf die Herstellung eines positiven Bezugs zu Differenz zielt. Dies bringt fachdidaktisch jedoch andere Herausforderungen mit sich.

#### 4 Vergleich aus fachdidaktischer Sicht

Ungeachtet dessen, ob man den Vergleich für eine geeignete Methode innerhalb der Fachdidaktik Religionskunde erachtet, findet der Vergleich statt, auch ohne aktiv in den Unterricht getragen zu werden. Dies allein spricht schon für eine sorgfältige Einführung in den Vergleich als Methode und eine Behandlung des Vergleichs als Unterrichtsgegenstand. Bereits in der Wahrnehmung und Einordnung unserer Umwelt spielt der Vergleich eine wesentliche Rolle. Er erlaubt uns Bekanntes von Unbekanntem zu unterscheiden und das Gesehene in bestehende oder neue Kategorien und Konzepte einzuordnen. Schüler\_innen stellen auch religionsbezogene Vergleiche selbst an. Das beginnt z. B. mit der Wahrnehmung, dass gewisse Kinder der Klasse Weihnachten feiern, während andere dies nicht tun. Den Schüler\_innen begegnen zudem konkrete religionsbezogene Vergleiche regelmässig in ihrem Umfeld - von Kinderbüchern bis zu Sozialen Medien werden Vergleiche angestellt oder nahegelegt. Und schliesslich spielt der Vergleich sowohl im Lehrplan 21 als auch in aktuellen Lehrmitteln wie dem Blickpunkt eine Rolle.

Oben wurde in der fachwissenschaftlichen Betrachtung des Vergleichs zwischen einer analytischen und einer normativen bzw. politisch-pädagogischen Ebene unterschieden. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen und den schulischen Unterricht sind diese um die Ebene der Metakonzepte zu ergänzen. In Anlehnung an Limón (2002) sollen hier unter Metakonzepten Unterrichtsgegenstände verstanden werden, die sich auf die Methoden und die Methodenreflexion der Bezugsdisziplinen beziehen. Anstatt Schüler\_innen lediglich aufzufordern, vorgegebene Gegenstände miteinander zu vergleichen, wird das Vergleichen selbst zum Unterrichtsgegenstand. Gleichsam wie der Vergleich innerhalb der Religionswissenschaft zum Gegenstand ihrer Forschung und Reflexion selbst wurde, soll im Folgenden auch überlegt werden, inwiefern der Vergleich über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hinaus zum eigenen Unterrichtsgegenstand auf den verschiedenen Stufen gemacht werden soll.

#### 5 Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Der Vergleich wird nicht nur vom Lehrplan 21 als Zugang vorgeschlagen, er wird auch von unterschiedlichen Lehrmitteln nahegelegt. Dies geschieht explizit, wenn z. B. im Zürcher Lehrmittel der Sekundarstufe „Blickpunkt 3“ vorgeschlagen wird, die Portraits zweier unterschiedlicher jüdischer Jugendlicher zu vergleichen (Zangger et al., 2013) oder auch implizit, wenn z. B. im Unterstufenlehrmittel derselben Reihe verschiedene Darstellungsformen des Nikolaus nebeneinander eingeführt werden (Gebts et al., 2012, S. 84–85). Würde man noch zum Schluss kommen, der Vergleich sei kein geeignetes heuristisches Instrument für die Schule, so müsste man aufgrund des gegebenen Lehrplans und der gegebenen Lehrmittel, welche den Vergleich vorsehen, die Lehrpersonen zweifellos dazu befähigen, angemessen und reflektiert mit diesen Vergleichen umzugehen. Dies bedingt sowohl Fähigkeiten und Kenntnisse hinsichtlich der analytischen als auch bezüglich der politisch-pädagogischen Ebene.

Auf der analytischen Ebene geht es um einige grundsätzliche Fähigkeiten (und Gewohnheiten) welche sich die Lehrpersonen aneignen sollten:

Lehrpersonen

- können die Erkenntnisziele des Vergleichs bestimmen.
- können adäquate Vergleichsgegenstände auswählen und die Vergleichsebene bestimmen.
- können die Vergleichsgegenstände historisch und kulturell kontextualisieren.

Vergleiche sollten auch im schulischen Kontext nicht ohne ein spezifisches Erkenntnisziel erfolgen. Das Erkenntnisziel fokussiert den Vergleich und grenzt die Reichweite des Vergleichs ein. Gleichsam ist es auch das Erkenntnisziel, welches eine Beurteilung bezüglich der Bildungsrelevanz zulässt. Lehrpersonen sollten also zunächst befähigt werden, bildungsrelevante und dem Gegenstand angemessene Erkenntnisziele zu formulieren. Die Lehrpersonen sollten adäquate Vergleichsgegenstände auswählen und die Reichweite des Vergleichsvorhabens bestimmen können.

Das bedingt, dass sie in der Aus- und Weiterbildung Gelegenheit hatten, kritisch darüber nachzudenken, was adäquate Gegenstände und sinnvolle Vergleichsfragen sein können und was nicht. Und es bedingt die Fähigkeit, die ausgesuchten Gegenstände historisch und gesellschaftlich einzubetten. Es legt sich nahe, in der Aus- und Weiterbildung mit Vergleichen aus den gängigen Lehrmaterialien zu arbeiten sowie mit Vergleichen, die im öffentlichen Diskurs oft angetroffen werden.

Dies sollte es Lehrpersonen ermöglichen, den Vergleich an sich kritisch zu reflektieren und auf seine Grenzen hin zu befragen. Gerade bezüglich der in Lehrmitteln und in Kinder- und Jugendliteratur gerne benutzten Grossvergleichen, in denen z. B. „das Gebet im Judentum“ mit „dem Gebet im Islam“ verglichen werden, sollten sie fähig sein, die Grenzen solcher Vergleiche mit den Schüler\_innen kritisch zu beleuchten und selbst sparsam mit solchen Gegenüberstellungen zu operieren.

Über die analytische Ebene hinaus, sollten Lehrpersonen für die politisch-pädagogische Ebene sensibilisiert werden. Vergleiche werden selten lediglich zum Erkenntnisgewinn eingesetzt – die Ziele können vielfältig sein. Lehrpersonen sollten in Lehrplänen, Lehrmitteln und in öffentlichen Diskursen erkennen, weshalb und zu welchem Ziel Vergleiche angestellt werden und ebenso sollten sie sich kritisch mit den eignen Zielen bei der Verwendung von Vergleichen im Unterricht auseinandersetzen. Insbesondere den Umgang mit religiöser Differenz sollten sie in gegebenen Materialien erkennen, kritisch reflektieren und pädagogisch beurteilen können. Es sollte den Lehrpersonen gelingen, über Vergleiche zugunsten des Suchens nach Ähnlichkeiten hinauszukommen und sich bewusst zu werden, dass in pädagogisch verantwortungsvollem Umgang in der Entdeckung von Differenzen auch eine Arbeit an Ambiguitätstoleranz (Furnham & Ribchester, 1995) stattfindet. Gleichsam sollten sie merken, wenn ein Vergleich primär dazu dient, die Überlegenheit des einen Gegenstandes gegenüber dem anderen herauszustreichen oder insbesondere zur normativen Beurteilung der Gegenstände einlädt. Vergleiche, die zur positiven Bewertung des einen und der negativen des anderen Gegenstandes inszeniert werden, sind im öffentlichen Diskurs sehr häufig. Schüler\_innen begegnen Vergleichen insbesondere auch ausserhalb der Schule. Darum müssen Lehrpersonen befähigt werden, die kritische Reflexion von Vergleichen selbst zum Gegenstand ihres Unterrichtes zu machen. Auf einer analytischen und politisch-pädagogischen Ebene sollten sie Ziele von Vergleichen erkennen und beschreiben können – insbesondere jene, die im Kontext Schule und in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vorkommen. Sie sollten diese auf ihre Angemessenheit für den Unterricht hin prüfen und sie sollten Teile dieser Überlegungen im Sinne eines Metakonzpts selbst zum Gegenstand ihres Unterrichtes machen. Ein Beispiel finden wir im Vergleich von Jesus und Mohammed. Für einen religionskundlichen Unterricht ist dieser Vergleich wenig gewinnbringend – insbesondere, wenn konkrete Kontexte und spezifische Akteure, die sich auf diese Figuren beziehen ausser Acht gelassen werden. Gleichsam überrascht es wenig, dass diese Gegenüberstellung in unterschiedlichsten Diskursen sehr häufig gemacht wird.<sup>5</sup> Dass die Mehrheit dieser Vergleiche dazu dienen, das Christentum als dem Islam überlegen darzustellen, überrascht genauso wenig. Die Normativität und die Abwertung einer ganzen religiösen Tradition über einen solchen Vergleich muss von Lehrpersonen erkannt und als für den Unterricht ungeeignet eingestuft werden. Es sei denn, der Unterrichtsgegenstand ist gerade der Vergleich selbst und wie über Vergleiche mittels der gewählten Vergleichsgegenständen und -ebenen eine normative Aussage hergestellt wird.

## 5.1 Vergleiche mit der Lebenswelt der Schüler\_innen

Schüler\_innen vergleichen behandelte Gegenstände mit ihrer eigenen Lebenswelt. Das geschieht z. B. dann, wenn einzelne Schüler\_innen aufgefordert werden, darüber zu berichten wie sie zuhause Ramadan feiern oder welche Tischsitten bei ihnen daheim gepflegt werden. Diese Vergleiche geschehen auch ohne explizite Frage, nämlich immer dann, wenn die Schülerinnen von sich aus fragen, in welchem Verhältnis z. B. ein Bericht aus dem Lehrmittel über Ostern zur eigenen Lebenswelt steht. Wird dies pädagogisch sorgfältig begleitet, kann es dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler Vertrautes wiedererkennen und Wertschätzung erfahren, dass Dinge aus ihrem Lebensalltag in der Schule angesprochen werden. Oder es stärkt das Gewahrsein, dass Religionen sehr unterschiedlich gelebt werden und dass dies mit Interesse aufgenommen werden kann. Ismael Yildiz (2013) hatte im Rahmen einer Masterarbeit untersucht, wie Schüler\_innen aus muslimischen und solche aus christlich serbisch orthodoxen Familien auf Kapitel aus dem Lehrmittel „Blickpunkt 3“ reagieren, die ihre eigene Religion betreffen. Ein Schüler aus einer tunesischen Familie sagt zum Kapitel über den Ramadan in einer schweiz-tunesischen Familie: „Der grosse Esstisch erinnert mich an unser Familienessen. Wir essen auch gerne zusammen. Im Ramadan laden wir aber viele Bekannte und Verwandte zum Essen ein.“<sup>6</sup> Oder ein Schüler aus einer kroatischen Familie kommentiert die Darstellung der serbisch orthodoxen Osterfeier so: „Es ist beinahe wie eine Kopie meines eignen Lebens. Wenn ich die Fotos der Osterfeier machen würde, sähen sie genauso aus wie im Buch.“<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Eine Google-Suche zu den Begriffen „Jesus vs Mohammad“ ergibt mehr als 11,2 Mio. Treffer, die sich von wissenschaftlichen Beiträgen auf Universitätsservern, über regelmässig wiederkehrende Zeitungsartikel bis zu Missions-Argumentarien auf Webseiten religiöser Gemeinschaften erstrecken.

<sup>6</sup> „De grosse Esstisch erinnert mich an eusem Familieesse. Mir esset au gern zäme (...) Im Ramadan dümmer aber vieli Bekannti und Verwandti zum Esse ilade.“

<sup>7</sup> „Es isch fascht wie e Kopie vo mim Lebe (lacht). Wenn ich Fotis vo de Oschterfir mache würd, wärs öppe glich wie die Fotis us em Buech.“



Gleichsam kann auch eine Differenz wahrgenommen werden, wie sich in der Antwort dieses Jungen aus einer serbischen Familie zeigt: „Nein, also vor allem das mit der Bilderverehrung. Wir haben auch religiöse Bilder zuhause. Aber meine Mutter hat diese nie angebetet. Es ist einfach Schmuck und Deko.“<sup>8</sup> In diesem Fall braucht es die nötige Aufmerksamkeit der Lehrperson. Denn neben einer differenzierten Wahrnehmung innerer Heterogenität können Beschreibungen in Schulbüchern auch eine Standardisierung evozieren und essentialisierte Darstellungen als Repräsentation einer ganzen Religion wahrgenommen werden. Es kann für Schüler\_innen der Eindruck entstehen, die Schulbuchversion stelle einen Standard dar, von dem sie mit ihrer Familie abweichen oder das gleiche Urteil könnte über jemand anders gefällt werden. Auch das Umgekehrte kann sich zeigen: Schüler\_innen können der Meinung sein, dass ihre Religion im Schulbuch falsch dargestellt wird, weil es sich nicht mit dem deckt, was sie von zuhause her kennen. In solchen Vergleichsmomenten, die von einem Standard ausgehen ist der ERG-Unterricht herausgefordert, da seine Referenzrahmen keine religiös-theologischen, sondern empirische sind. Diese fehlende Passung kann letztlich nur beleuchtet und dann ausgehalten werden. Patentlösungen für solch difficile pädagogische Herausforderungen gibt es auch hier nicht, aber die Lehrpersonen müssen für solche Situationen, welche sich durch den Vergleich ergeben können, sensibilisiert werden. Handeln werden sie nur können, wenn sie die Situation überhaupt erkennen.

## 5.2 Vergleichsperspektiven und Aushandlung von Religion

Lehrpersonen sollten überdies fähig sein, emische und etische Perspektiven in Vergleichen zu unterscheiden und Vergleiche als Teil gesellschaftlicher Aushandlung von Religion zu verstehen. Was von aussen als ähnlich wirken mag, wird im innerreligiösen Diskurs vielleicht dezidiert als anders verstanden und der Unterschied wird z. B. zugunsten der Abgrenzung und des Identitätserhalts gerade betont. So haben die Ritualgegenstände in einer protestantischen Abendmahlsfeier, einer katholischen Kommunion und einer jüdischen Sabbatfeier von aussen grosse Ähnlichkeiten und auch historisch lassen sich viele Bezüge herstellen. Während sich aus der einen Perspektive vielleicht Ähnlichkeiten aufdrängen, sind aus einer anderen vielleicht gerade die Unterschiede zu betonen. Wie hier über eine spezifische Perspektive und Zielbestimmung über den Vergleich Religion ausgehandelt wird, sollte im Blick der Lehrpersonen sein und auch zum Gegenstand des Unterrichts selbst werden.

## 6 Schülerinnen und Schüler

Bei Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, wie sie im Lehrplan 21 vorgeschlagen werden, geht es um Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler\_innen. Der Vergleich wird da als heuristische Methode mit einigen Grundoperatoren dargestellt. In der Argumentation dieses Beitrages wird überdies nahegelegt, den Vergleich als Metakonzzept, also das Nachdenken über und Arbeiten am Vergleich selbst, zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

### 6.1 Vergleichen als Methode

Als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen nennt der Lehrplan 21 bezüglich des Vergleichs: „unterscheiden“, „differenzieren“, „gegenüberstellen“, „abgleichen“, „überprüfen“ (D-EDK, 2014, S. 21). Vor dem Hintergrund der analytischen Ebene des Vergleiches kann dies um einige Aspekte ergänzt werden. Wenn mit dem Vergleich gearbeitet wird, sollten Schüler\_innen nicht nur lernen, an vorgegebenen Gegenständen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und diese zu beschreiben. Sie sollten auch lernen, Kategorien bzw. eine Metasprache zu bilden. Dies geschieht z. B. dann, wenn sie der Frage nachgehen, was zentrale Elemente von Festen sind und zum Schluss kommen, dass Dinge wie Gemeinschaft, besonderes Essen, bestimmte Kleidung, Musik etc. verbindende Kategorien sind. Schüler\_innen sollten auch weitere Gegenstände heranziehen oder eigenständig Gegenstände für einen Vergleich auswählen können und die Fähigkeit aufbauen, diese Entscheide zu begründen. Bezogen auf das obige Beispiel könnte das heissen, dass die Schüler\_innen Weiteres heranziehen, das sie als Feste identifizieren und dies in den Vergleich miteinbeziehen. Für einen sorgfältigen Vergleich sollten die Schüler\_innen auch lernen, Gegenstände in ihrem Kontext zu beschreiben und sie sollten darin begleitet werden, auf diesem Hintergrund Ideen zu bilden, weshalb es die gefundenen Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt. Sie sollten damit auch üben, Ziele ihres Vergleiches und das Erkenntnisinteresse zu beschreiben. Schliesslich sollten die Schüler\_innen auch bestehende wissenschaftliche Thesen auf ihren Gegenstand anwenden. Als Beispiel für diese Schritte kann der Vergleich zweier Buddha-Darstellungen dienen, die in unterschiedlichen Kontexten auftauchen – eine im Hauptraum des Thaibuddhistischen Tempels in Gretzenbach und andere im Detailhandel für die Ausstattung von Aquarien:

<sup>8</sup> „Nei. Also vor allem das mit de Bilderverheirig. Mir hend au recht viel religiösi Bilder dihei. Aber mini Muetter het die nie agbete. Es isch eifach Schmuck und Deko.“



Abb. 1: Buddhastatue Wat Srinagarindravararam, Gretzenbach (Foto: Wikimedia Commons)



Abb. 2: Buddhastatuen als Aquariumsdekorationen (Foto: Urs Schellenberg)

Auf einer basalen Ebene können die Figuren miteinander verglichen werden und es können Elemente herausgearbeitet werden, die typisch für Buddhadarstellungen sind. Hier werden sie vermutlich viele Gemeinsamkeiten in den Figuren finden. Sobald die Schüler\_innen jedoch die Kontexte beschreiben und die Gegenstände auf dieser Ebene vergleichen, werden sie insbesondere auf Unterschiede stoßen. Woher diese Unterschiede kommen oder weshalb eine solche Figur in derart unterschiedlichen Kontexten vorkommt, könnte ein zu beschreibendes Erkenntnisziel und Gegenstand eigener Thesenbildung sein. Sind die Schüler\_innen bereits vertraut mit theoretischen Ansätzen wie z. B. der Säkularisierung, können sie dies als mögliches Erklärungsmodell auf den Gegenstand anwenden.

Zusammengefasst:

Schüler\_innen

- können vergleichbare Gegenstände finden und begründen, weshalb diese vergleichbar sind.
- können Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und beschreiben.
- können Kategorien bzw. eine Metasprache bilden.
- können Ziele des Vergleiches beschreiben.
- können die verglichenen Gegenstände in ihrem Kontext beschreiben und Ideen bilden, weshalb es Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt.
- können wissenschaftliche Thesen auf ihren Gegenstand anwenden.

## 6.2 Vergleich als Gegenstand

Will man mit dem Vergleich arbeiten, sollte dieser gerade in den höheren Jahrgangsstufen auch als Gegenstand selbst zum Thema des Unterrichtes werden. Schüler\_innen sollten z. B. in Vergleichen unterschiedliche Ziele erkennen können. Indem sie unterschiedliche Vergleiche derselben Gegenstände in den Blick nehmen, können sie Vergleiche erkennen lernen, die ein allgemeines Erkenntnisinteresse oder ein normatives Ziel verfolgen, wie z. B. die Abwertung des einen zugunsten der Aufwertung des anderen Gegenstandes (vgl. der Vergleich von Jesus und Mohammed). Auch können die Schüler\_innen lernen, in den Vergleichen eine emische und eine etische Perspektive zu unterscheiden. Wenn Schüler\_innen z. B. anhand verschiedener Portraits den unterschiedlichen Umgang mit dem Fasten im Ramadan herausarbeiten, um zu sehen, dass dieser sehr vielseitig sein kann, können sie in den Portraits selbst vielleicht erkennen, dass die sprechenden Personen sich in ihrem Verhalten mit ihrem Umfeld vergleichen und dass diese emische Perspektive eine konstituierende Seite hat. Hier wird über den Vergleich das eigene Handeln eingeordnet und evtl. auch legitimiert. Schüler\_innen sollten darin begleitet werden, in Vergleichen zu erkennen, auf welcher Ebene diese stattfinden und dass sich die Ziele unterscheiden können.

Daneben, dass Vergleiche auch spezifisch normative Ziele verfolgen können, sollten Schülerinnen und Schüler auch ein Bewusstsein über die Aussagekraft von Vergleichen von Einzelfällen entwickeln. Bei Vergleichen sollte den Schüler\_innen verdeutlicht werden, dass die innerreligiöse Vielfalt zu gross ist, als dass aus Einzelfällen auf die Allgemeinheit geschlossen werden kann.

Letztlich sollten die Schüler\_innen befähigt werden, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten religiöser Lebensformen nachzudenken und die Arbeit am Vergleich sollte auch immer Raum für die Arbeit an Ambiguitätstoleranz lassen. Gerade in Bezug auf die sehr unterschiedlichen Formen, wie einzelne Religionen gelebt werden, können sie in ihrem Legitimitätsanspruch für Schüler\_innen eine Herausforderung darstellen.

Zusammenfassend:

Schüler\_innen

- können Ziele eines Vergleiches benennen und die Unterschiede beschreiben (z. B. emisch / etischer Vergleich).
- können die Vielfalt religiöser Lebensformen benennen und daher die Begrenztheit von Einzelvergleichen beschreiben.
- können über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Lebensformen und deren Rolle in unserer Gesellschaft nachdenken.



## 7 Fazit

Im vorangegangenen Text sollten zwei Perspektiven in Bezug auf den Vergleich als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zusammengeführt werden. So sollte aus fachwissenschaftlicher Perspektive zunächst dargelegt werden, dass der Religionsvergleich verschiedene Problemstellungen mit sich bringen kann, die im Verlauf der fachwissenschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte mitunter zur kritischen Distanznahme zum Religionsvergleich geführt haben. Eine reflexive Herangehensweise, welche die Prämissen, Konzepte und impliziten Erkenntnisinteressen des Vergleichs offenlegt, erscheint für die Fachwissenschaft daher als wesentliche Bedingung des komparativen Arbeitens. Gleichwohl ist ein solch selbstreflexiver Zugang nicht nur für die Fachwissenschaft, sondern auch für die Fachdidaktik relevant, die als zweite Perspektive auf den Religionsvergleich behandelt wurde. Die fachdidaktische Relevanz eines selbstreflexiven Zugangs ergibt sich umso mehr, da auch im Lehrplan 21 konzeptuelle und theoretische Vorannahmen angelegt sind, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Diesbezüglich sollte gezeigt werden, dass die betreffenden Ausführungen im Lehrplan 21 im Sinne eines essentialistischen Verständnisses religiöser Differenz verstanden werden können, woraus sich für den Religionsvergleich sodann ein spezifisches Erkenntnisziel ableiten lässt. So sei, ausgehend von der impliziten Annahme, religiöse Differenz sei potenziell problematisch, der Religionsvergleich dann besonders sinnvoll, wenn er Verbindendes und religiöse Gemeinsamkeiten aufzeige. Eine solche politisch-pädagogische Zielsetzung des Vergleichs legt nicht nur nahe, Religionsvergleiche allgemein hinsichtlich ihrer analytischen Prämissen und normativen Programmatiken zu befragen, sondern auch bezüglich ihrer spezifisch fachdidaktischen Herausforderungen. Diese stellen sich im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen einerseits oder Schüler\_innen andererseits in jeweils unterschiedlicher Hinsicht. Ausgehend von der Unterscheidung einer analytischen und normativen Ebene des Vergleichs konnte für die Ausbildung angehender Lehrpersonen festgestellt werden, dass beispielsweise die Begründung der Erkenntnisziele des Vergleichs, der Adäquatheit der gewählten Vergleichsgegenstände sowie deren historische und kulturelle Einbettung wichtige Aspekte einer reflexiven Vergleichspraxis bilden.

Wie in der Fachwissenschaft ist auch in der Fachdidaktik ein reflexiver Zugang zum Religionsvergleich notwendig. Die Reflexion des Vergleichs und dessen normativer bzw. politisch-pädagogischer Ebene sollte Lehrpersonen dazu befähigen, in Lehrplänen, Lehrmitteln und in öffentlichen Diskursen die jeweiligen Vergleichsziele und Programmatiken zu erkennen, d.h. weshalb und zu welchem Ziel Vergleiche angestellt werden. Insbesondere der Umgang mit Zuschreibungen „religiöser Gemeinsamkeit“ oder „Differenz“ sollte in den gegebenen Materialien erkannt und kritisch reflektiert werden können, da gerade auch Religionsdarstellungen in Lehrmitteln kaum die diversen Ausprägungen religiöser Praxis abbilden (oder abzubilden vermögen) und daher Gefahr laufen, Essentialisierungen und Standardisierungen vorzunehmen. Um zu betonen, dass der Vergleich selbst zum Gegensand in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gemacht und kritisch reflektiert werden soll, wurde der Begriff des Metakonzepthes herangezogen. Die Notwendigkeit, den Religionsvergleich selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen, ist auch in der Schule gegeben. So wurde argumentiert, dass die Schüler\_innen mit zunehmendem Alter nicht nur lernen sollen, Vergleichsgegenstände zu finden oder Erkenntnisziele zu beschreiben, sondern zunehmend auch dazu befähigt werden sollen, über den Vergleich selbst nachzudenken und die Notwendigkeit einer reflexiven und differenzierten Vergleichspraxis zu begründen. Beides erscheint als grundlegende Vorbedingung, um bestehende Stereotypisierungen und Essentialisierungen in Religionsvergleichen erkennen zu können, denen Schüler\_innen und in verschiedenen sozialen, medialen oder politischen Kontexten begegnen, aber auch, um im Sinne von Ambiguitätstoleranz und Differenzierungsvermögen „Unterschiede“ und „Gemeinsamkeiten“ als Bedeutungsträger des eigenen Vergleichens erkennen und hinterfragen zu können.

Im Kern argumentiert dieser Beitrag, dass der Vergleich nicht lediglich als Methode innerhalb des schulischen Unterrichts eingeführt werden soll, sondern seine Relevanz in der Reflexivität und Differenziertheit entfaltet, da hier wieder die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse und damit gesellschaftsrelevante Fragestellungen in den Blick kommen können.





## Über die Autoren

**Philipp Hetmanczyk** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. philipp.hetmanczyk@rws.uzh.ch

**Urs Schellenberg** ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. urs.schellenberg@phzh.ch

## Literatur

- Bergunder, M. (2016). Comparison in the Maelstrom of Historicity: A Postcolonial Perspective on Comparative Religion. In P. Schmidt-Leukel (Hg.), *Interreligious comparisons in religious studies and theology: Comparison revisited* (S. 34–52). London: Bloomsbury Academic.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Taylor & Francis. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://doi.org/10.4324/9780203299968>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. Bereinigte Fassung (2016). *Lehrplan 21*. Am 17. Juni 2021 bezogen von [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Freiberger, O. (2016). Modes of Comparison: Towards Creating a Methodological Framework for Comparative Studies. In P. Schmidt-Leukel (Hg.), *Interreligious comparisons in religious studies and theology: Comparison revisited* (S. 53–71). London: Bloomsbury.
- Freiberger, O. (2019). *Considering comparison: A method for religious studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14(3), 179–199. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://doi.org/10.1007/BF02686907>
- Gebs, B. et al. (2012). *Blickpunkt Religion und Kultur. 1. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hearn, J., & Louvrier, J. (2015, November 1). *Theories of Difference, Diversity, and Intersectionality*. The Oxford Handbook of Diversity in Organizations. Doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199679805.013.28>
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5., bibliogr. aktualisierte Aufl.). Darmstadt: WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2–3), 123–150. Doi: <https://doi.org/10.1163/156852708X283023>
- Kollmar-Paulenz, K. (2012). Aussereuropäische Religionsbegriffe. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 81–94). Berlin: De Gruyter.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. In M. Limón & L. Mason (Hg.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (S. 259–289). Norwell: Kluwer.
- Organization of Security and Cooperation in Europe [OSCE] (2007). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion of Belief*. Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. Am 17. Juni 2021 bezogen von <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>
- Seiwert, H. (1995). Religion in der Geschichte der Moderne. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 3(1), 91–102. Doi: <https://doi.org/10.1515/0022.91>
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown* (S. 19–35). Chicago: University of Chicago Press.
- Stausberg, M. (Hg.). (2012). *Religionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter.

Winter, R. (2020). Sozialer Konstruktivismus. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_7)

Yildiz, I. (2013). *Sekundarschüler begegnen ihrer Religion im Lehrmittel Blickpunkt 3*. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Zangger, M. et al. (2013). *Blickpunkt Religion und Kultur. 3. Sekundarstufe I*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zurich.

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Buddhastatue Wat Srinagarindravararam, Gretzenbach. Wikimedia Commons. Am 28. Februar bezogen von: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gretzenbach\\_Wat\\_Srinagarindvaram\\_Innen\\_Buddha\\_7.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gretzenbach_Wat_Srinagarindvaram_Innen_Buddha_7.JPG)

Abbildung 2: Buddhastatuen als Aquariumsdekorationen. Urs Schellenberg. Aufgenommen am 15. Mai 2021, Sihlcity Zürich.