

Sich informieren, strukturieren, erzählen

Eine religionsgeschichtliche Perspektive am Beispiel Weihnachten

Nicole Durisch Gauthier & Yan Suarsana

Der vorliegende Aufsatz untersucht, wie die religionsgeschichtliche Perspektive im akademischen und im schulischen Umfeld konzeptionalisiert und angewendet wird. Er stützt sich auf Untersuchungen aus der Religionsgeschichte und aus der Fachdidaktik. Zwei Schwerpunkte strukturieren die Ausführungen: So sollen zunächst die drei im Titel des Aufsatzes erwähnten Operatoren für eine historisch argumentierende Perspektive fruchtbar gemacht werden. Daran anlehnend soll Weihnachten als Gegenstand der Historiographie, aber auch als traditionelles Brauchtum und Wissensgegenstand im schulischen Raum einer entsprechenden historiographischen Analyse unterzogen werden, um die im ersten Schwerpunkt dargestellten Überlegungen exemplarisch zu illustrieren und zu operationalisieren. Ein auf den drei Operatoren basierender Vergleich zwischen der historischen Perspektive und der religionskundlichen Perspektive im Lehrplan 21 schließt den Artikel ab.

This article examines how the historical perspective on religions is conceived and implemented in the academic and school environment. It is based on studies from the history of religion and from disciplinary didactics. Two focal points structure the explanations: first, the three operators mentioned in the title of the article should be made fruitful for a well-argued historical perspective. Based on this, Christmas as an object of historiography, but also as a traditional set of customs and object of knowledge in schools, is subjected to a corresponding historiographical analysis to illustrate and operationalize the considerations presented in the first focus. The article concludes with a comparison, based on the three operators, between the historical perspective and the religious studies perspective in Lehrplan 21.

Cet article étudie comment la perspective historique sur les religions est conçue et mise en œuvre dans un environnement académique et scolaire. Il s'appuie sur des enquêtes provenant de l'histoire des religions et de la didactique disciplinaire. Deux focales structurent le propos : d'une part, les trois opérateurs cités dans le titre sont rendus féconds de manière à nourrir une perspective historique argumentée ; d'autre part, la fête de Noël, en tant qu'objet historiographique, mais aussi en tant que pratiques traditionnelles et objet de savoir, est soumise à une analyse historiographique de manière à illustrer et à opérationnaliser les réflexions présentées sous la première focale. L'article se conclut par une comparaison basée sur les trois opérateurs entre la perspective historique et la perspective « religion » du Lehrplan 21.

1 Einleitung

Die Religionskunde und ihre Didaktik, die die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin hat, basiert auf Ansätzen, die aus verschiedenen Disziplinen entlehnt sind, unter anderem aus der Geschichte (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015). Der historische Ansatz ist einerseits in der akademischen Bezeichnung des Faches „Religionsgeschichte“ sichtbar, gilt aber andererseits auch als eine der Perspektiven der allgemeinen Religionswissenschaft. Der vorliegende Aufsatz konzentriert sich auf die religionsgeschichtliche Perspektive, wie sie im akademischen und im schulischen Umfeld konzeptionalisiert und angewendet wird. Ziel ist es, die Charakteristika der religionsgeschichtlichen Perspektive, wie sie an der Universität praktiziert wird, herauszuarbeiten und zu untersuchen, ob und wie diese Perspektive im Lehrplan 21, dem harmonisierten Lehrplan für die Deutschschweiz, umgesetzt wird.

Um unsere Ausführungen zu strukturieren und zu illustrieren, haben wir zwei sich ergänzende Schwerpunkte gebildet. Der erste bezieht sich auf die drei im Titel des Aufsatzes erwähnten Operatoren, die der Liste der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Bereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ des Lehrplans 21 entliehen sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2016). Diese schienen uns zentrale und geeignete Operatoren für eine historiographische Analyse zu sein. Der zweite Schwerpunkt wird durch das untersuchte Thema verkörpert: Weihnachten. Dieses Fest erschien uns vor allem aufgrund der Bedeutung des Weihnachtszyklus in der Schule relevant, sei es im Rahmen der damit verbundenen, von vielen Schüler_innen gelebten Traditionen oder

auch als Unterrichtsgegenstand im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts. Historisch sind dabei besonders die Herkunft des Festes sowie die Genese der biblischen Geburtserzählungen von Interesse.

Der Aufsatz ist in sechs Teile gegliedert. Nach der Einleitung beschäftigt sich der zweite Teil mit den konzeptuellen Grundlagen der historischen Religionsforschung im akademischen Bereich, nämlich Historizität und Historisierung. Er beschreibt die Grundsätze der modernen Historiographie und schlägt eine Operationalisierung dieser Grundsätze durch die drei genannten Operatoren vor. Der dritte Teil beschäftigt sich mit Weihnachten als historischem Gegenstand. Die historischen Ursprünge des Weihnachtsfestes und seine Ausgestaltung im 19. Jahrhundert werden ebenso untersucht wie die historischen Probleme, die mit den Geburtserzählungen Jesu verbunden sind. Der vierte Teil trägt den Titel „Weihnachten in der Schule“. Er untersucht den Stellenwert des Festes in der Unterrichtspraxis im Kanton Waadt und als Unterrichtsgegenstand in den Lehrplänen der französischsprachigen und deutschsprachigen Schweiz. Ziel ist es, empirische Daten über die schulischen Praktiken im Zusammenhang mit Weihnachten im Kontext der kulturellen und religiösen Vielfalt zu liefern. Der fünfte Teil ist nochmals den drei Operatoren im Titel des Aufsatzes gewidmet. Es soll untersucht werden, inwieweit es der Lehrplan 21 ermöglicht, sich dem Weihnachtsfest aus einer religionsgeschichtlichen Perspektive im akademischen Sinne des zweiten Teils des Aufsatzes zu nähern. Im sechsten Teil wird schliesslich bewertet, welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen die historische und die religionskundliche Perspektive im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts aufweisen.

2 Konzeptuelle Grundlagen der historischen Religionsforschung

2.1 Historizität

Geschichtsschreibung wird im Allgemeinen häufig (und vermutlich nicht zuletzt auch von Schüler_innen) als eine recht ‚unscheinbare Sache‘ angesehen, als eine leicht verschrobene Wissenschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Ereignisse der Vergangenheit ans Licht zu bringen und das Wissen über das, was sich vor mehr oder weniger langer Zeit ereignet hat, zu vervollständigen und in dicken Büchern niederzulegen.

Sicherlich ist die Radikalität, die der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung in ihrer Entstehungszeit im 19. Jahrhundert anhing, nicht auf den ersten Blick ersichtlich, weil wir es längst gewohnt sind, uns mit der geschichtlichen Entwicklung unserer äußeren Welt zu befassen, sei es im Schulunterricht, im Kino oder in der Literatur. Geschichtlichkeit/Historizität heißt für uns zunächst vor allem, dass sich die Welt vor unserem Fenster permanent verändert und morgen alles, was war, auch ganz anders sein kann, wie uns die Corona-Krise ja eindrücklich vor Augen geführt hat. Für viele Historiker des 19. Jahrhunderts, besonders aber für die heutige Historiographie, bedeutet Historizität aber noch etwas anderes und weitaus fundamentaleres, und zwar die Idee, dass nicht nur die Welt ‚vor dem Fenster‘, sondern buchstäblich *alles* in der Welt (und zwar auch das, was sich nur in unseren Köpfen abspielt) dem historischen Wandel unterworfen ist (Jäger & Rösen, 1992, S. 6–7).¹ Was sich auf den ersten Blick recht harmlos anhört, gewinnt dann an Bedeutung, wenn man bedenkt, dass letztlich unsere gesamte Art und Weise, die Welt ‚da draußen‘ zu konzeptionalisieren, in unserem Kopf statt findet und nicht sozusagen einfach in der Natur ‚niedergeschrieben steht‘ und damit evident ist.

Dadurch unterscheidet sich die moderne wissenschaftliche Historiographie trotz gewisser Kontinuitäten recht deutlich von älteren geschichtsphilosophischen Entwürfen, etwa dem Hegels, der unter der Geschichte (grob gesprochen) ja in erster Linie die Manifestation geistiger Prinzipien verstand, die selbst jedoch unveränderlich, zeitlos existent und damit selbst ahistorisch seien (Jordan, 2016, S. 26–27; Metzger, 2011, S. 118–120); aber natürlich auch von einem weit verbreiteten, populären Verständnis von Geschichte, das davon ausgeht, dass der historische Lauf der Welt durch zeitlose Prinzipien, Gesetze und Ideen bestimmt werde, sei es der technische oder wissenschaftliche Fortschritt oder die allgemeine Höherentwicklung der Natur.

Demgegenüber kann mit Historizität im wissenschaftlichen Sinne die „Gewordenheit“ (Jordan, 2016, S. 22) und *Geschichtlichkeit allen Seins* bezeichnet werden, also sowohl der ‚äußeren Realität‘ (beispielsweise sozialer und politischer, genauso wie natürlicher Zustände) als auch des ‚inneren‘, geistigen Seins, also der Art und Weise, wie wir die äußere Welt konzeptionalisieren. Ein solches Verständnis von Historizität würde in seiner äußersten Form sogar bestreiten, dass es überhaupt irgendeine ontologische Größe (ob körperlich oder geistig) gibt, die *nicht* dem Wandel unterworfen ist, und die daher auch immer Anfang und Ende haben kann (Foucault, 1987).

¹ Gewiss bestehen auch gewichtige Unterschiede zwischen den klassischen, teilweise deutlich positivistisch argumentierenden geschichtswissenschaftlichen Entwürfen des 19. Jahrhunderts und späteren, stärker hermeneutisch angelegten Ansätzen (etwa auch in der Tradition Hans-Georg Gadamers) oder gar ‚post-modernen‘ Positionen wie der Michel Foucaults oder Michel de Certeaus. Im vorliegenden Text soll jedoch vereinfachend auf die tendenziell *verbindenden* Elemente der verschiedenen Ansätze in der wissenschaftlichen Historiographie seit dem 19. Jahrhundert eingegangen werden, mit denen diese sich von der älteren materialen Geschichtsphilosophie abhob, auch wenn gewisse Kontinuitäten besonders in der frühen Geschichtswissenschaft nicht zu übersehen sind (Jordan, 2016, S. 22–61).

Ein häufig angeführtes Beispiel ist das Konzept der Nation; hier lässt sich zum einen zeigen, dass sich bestehende Nationen im Laufe der Zeit immer wieder verändert haben, zum Beispiel, indem sie Grenzen neu gezogen haben, sich gespalten oder neue politische Systeme etabliert haben. Daneben lässt sich aber auch zeigen, dass die Art und Weise, die menschliche Welt in Nationen aufzuteilen, nicht schon immer und überall verbreitet war. So etablierten sich spätestens ab dem 18. Jahrhundert (zunächst schwerpunktmäßig in Europa und Nordamerika) politische Diskurse, die etwa Ideen von Volkssouveränität oder Rechtsstaat, „der liberale Grund- und Bürgerrechte wie Meinungs-, Vereinigungs- oder Pressefreiheit garantiert“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 14), gegen die Adels- und Ständegesellschaft positionierten. In Auseinandersetzung damit begannen Kontexte in aller Welt, sich politisch, gesellschaftlich, juristisch und ideologisch neu zu formieren. Auch und vor allem außerhalb Europas führten emanzipatorisch gesinnte, anti-koloniale Nationalbewegungen die in europäischen bürgerlichen Kreisen geführten Debatten fort, um sie nach dem Ende des Kolonialismus schließlich als ideologisch-politische Grundlage der neuen Staaten zu etablieren (Bayly, 2008; Jansen & Borggräfe, 2020). Dieser historische Prozess der Globalisierung des Nationen-Diskurses hat schließlich dazu geführt, dass heute viele Menschen die Ansicht vertreten, dass das scheinbar allgegenwärtige Konzept der Nation ein *universales Prinzip* menschlicher Existenz darstelle, obgleich historisch unumstritten ist, dass es sich dabei tatsächlich um das Produkt einer sich globalisierenden Welt der letzten zwei bis drei Jahrhunderte handelt.

Die Historizität von Nation (als Konzept, aber ebenso als Bestandteil der äußeren Welt) bedeutet also, diesen Gegenstand in Zeit und Raum zu verorten, und das heißt, ihn als ein kontingentes Ergebnis von ganz konkreten historischen Zusammenhängen zu begreifen, und nicht als eine Art zeitlose, universale (und damit letztlich ahistorische) Idee, die sich sekundär in der historischen Welt manifestiert hat. Demnach hätte Nation in ihrer *heutigen* Form weder politisch noch konzeptuell vor ihrem Aufkommen in der Neuzeit existiert – und es ist prinzipiell eine Zeit denkbar, in der die Menschheit nicht mehr nach Nationen im heutigen Sinne aufteilbar ist. Nation hat also keine Existenz für sich, ist kein zeitloses Prinzip menschlicher Organisation (im Sinne einer Idee), sondern ein zeitabhängiges Konzept bzw. eine Kategorie, mit der Menschen in der Geschichte ihre Umwelt verstehbar gemacht und gestaltet haben.

2.2 Historisierung

Wenn man sich nun der Vorgehensweise der Geschichtswissenschaft zuwendet, so besteht diese im Kern darin, die vorausgesetzte Geschichtlichkeit der untersuchten Gegenstände transparent zu machen, indem deren jeweiliges Entstehen, deren Entwicklung und ggf. deren Ende methodisch kontrolliert ans Licht gebracht und in Form literarischer Narrative präsentiert („erzählt“) wird. Die Historisierung der untersuchten Gegenstände hat also zwei Aspekte:

(1) Zum einen (und das ist m. E. das Radikale an ihr) die Bewusstmachung, dass alles (und zwar auch und vor allem das, was uns zeitlos und ‚natürlich‘ erscheint) in Wahrheit nicht nur dem steten Wandel unterworfen, sondern auch das kontingente Ergebnis mehr oder weniger zufälliger historischer Konstellationen und Umstände ist (Foucault, 1987), die auch ganz anders hätten verlaufen können (Historizität).

(2) Der zweite Aspekt der Historisierung besteht darin, diese ‚Entschleierung‘, also die Positionierung der Gegenstände der Welt in Zeit und Raum, praktisch durchzuführen, indem diese, ausgehend vom historischen Quellenmaterial, in historiographischen Narrativen plausibilisiert wird. Postmoderne Historiker_innen wie Hayden White haben dabei gezeigt, dass diese Plausibilisierung keineswegs im Sinne einer exakten Wissenschaft zu verstehen ist, also als eine sachlich korrekte Abbildung oder Repräsentation vergangener Realität, sondern zutiefst abhängig ist von dem individuellen und kontextuellen Verstehenshorizont der jeweiligen Historiker_innen (White, 1994; Foucault, 1987). Und auch nach klassischerer Ansicht ist klar, dass es sich bei den historiographischen (Re-)Konstruktionen der Vergangenheit, dem Nachzeichnen der Prozesse und Entwicklungen, nur um Annäherungen, um das Ausloten von Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten handelt, die nach den Regeln der wissenschaftlichen Praxis diskutiert werden können und sollen, um ein transparentes, jedoch stets vorläufiges, historisches Urteil zu ermöglichen (Markschies, 1995, S. 133–138).

Zusammenfassend zeigt sich also, dass das konsequente Verständnis der Geschichtlichkeit allen Seins, in Kombination mit der methodischen Unschärfe der geschichtswissenschaftlichen Praxis, für die herkömmliche Vorstellung von „Wissen“ eine nicht geringe Herausforderung bedeutet:

(a) Zum einen, weil die Historisierung vor Augen führt, dass kein Gegenstand und kein Kontext kulturwissenschaftlicher Forschung zeitlos und damit sozusagen schon immer da war, und kein Modell zur Konzeptionalisierung der äußeren Wirklichkeit von sich aus universale Gültigkeit besitzt, was vor allem gegen allzu positivistische (oder zum Teil auch phänomenologische) Ansätze gerichtet ist, die in der Gefahr stehen, zur Begründung normativen Wissens herangezogen werden.

(b) Zum zweiten, weil die methodisch abgesicherte Diskursivität und Vorläufigkeit der Ergebnisse geschichtswissenschaftlicher Arbeit zeigt, dass Wissen stets umstritten ist, und Gültigkeit wie Normativität nicht einfach gegeben sind, sondern das Ergebnis diskursiver Aushandlungsprozesse, an denen sich prinzipiell jeder und jede beteiligen kann (Jordan, 2016, S. 13–16). Damit stellt die historische Methode die Multiperspektivität heraus, die der Verständigung über die Wirklichkeit ‚da draußen‘ stets innewohnt – auch und gerade im wissenschaftlichen Kontext.

Trotz dieser Herausforderungen lässt sich die historiographische Vorgehensweise mit den im Titel unseres Aufsatzes genannten Operatoren recht handhabbar operationalisieren.

– *Sich informieren*: Aus der Erkenntnis heraus, dass ein historischer Sachverhalt nur als Produkt seiner konkreten kontextuellen Umstände verstehbar ist, folgt die Anforderung, sich diese Umstände durch gezielte, am Gegenstand orientierte Recherche zu vergegenwärtigen.

– *Strukturieren*: Hier geht es darum, die Fülle des gesammelten Materials zu ordnen, zu hierarchisieren und in einen Zusammenhang mit dem untersuchten Gegenstand zu bringen. Aus dem im Vorfeld Gesagten ist klar, dass die Struktur dem Material nicht von sich aus innewohnt, sondern in erster Linie eine mehr oder weniger kreative Verstehensleistung der historisch Arbeitenden ist.

– *Erzählen*: Das am Reißbrett strukturierte Material gilt es nun in eine übersichtliche, informative und ansprechende literarische Form zu bringen. Hier ist es wichtig, pointiert die Plausibilität der zuvor hergestellten Zusammenhänge herauszuarbeiten, um den untersuchten Sachverhalt dem Publikum als Produkt seiner Zeit verstehbar zu machen.

2.3 Religion als historischer Gegenstand

Im Folgenden möchten wir die soeben skizzierten Überlegungen auf den Religionsbegriff übertragen und versuchen, dabei Orte aufzuzeigen, an denen bestehendes Wissen der Schüler_innen integriert und einer kritischen und erkenntniserweiternden Reflexion unterzogen werden kann.

Prinzipiell nimmt die Historisierung von Religion einen ähnlichen Verlauf wie im Falle von Nation. Entgegen der Annahme, dass es sich bei Religion um ein universales Prinzip menschlicher Existenz handelt, impliziert eine Verortung von Religion in Zeit und Raum, dass es sich dabei um ein Produkt konkreter historischer Kontexte handelt, das analog zu diesen Kontexten permanenten Wandlungsprozessen unterworfen ist (Bergunder, 2020). Eine solche Herangehensweise hebt hervor, dass es Religion nicht *an sich* gibt, also im Sinne einer klar umgrenzten Entität mit fixen Eigenschaften (McCutcheon, 1997) – und damit freilich auch nicht die vermeintlichen Manifestationen dieses universalen Prinzips wie ‚das Christentum‘ oder ‚den Islam‘ (Suarsana, 2019, S. 195–201). Das widerspricht natürlich der im öffentlichen Diskurs häufig wahrzunehmenden Position, dass ein Mensch einer dieser klar umrissenen Religionen angehört und ihm deshalb automatisch deren substantielle Eigenschaften zugeordnet werden könnten. Vielmehr argumentiert die historisierende Perspektive genau umgekehrt: Weil konkrete Menschen bestimmte, als religiös markierte Praktiken ausüben und Theologien vertreten, bilden sie den Gegenstand einer Religion erst heraus; doch weil natürlich niemals alle Menschen zu einer bestimmten Zeit auch nur annähernd dieselben Positionen vertreten und sich darüber hinaus die theologischen und rituellen Konzepte mit der Zeit wandeln, ist eine Religion, wie etwa das Christentum oder der Islam, zu keinem Zeitpunkt in ihrem *substantiellen* Kern greifbar, geschweige denn abschließend beschreibbar.

Die historische, kulturwissenschaftlich argumentierende Religionswissenschaft hat daher im Wesentlichen die Bewusstmachung der Historizität aller religiösen Erscheinungen in Gegenwart und Vergangenheit zum Ziel (Bergunder, 2011; Suarsana, 2019, S. 188–195). Indem sie etwa die Geschichte der mittelalterlichen Kirche thematisiert, zeigt sie, dass der römische Katholizismus aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht einfach nur die Manifestation der ‚wahren Kirche‘ ist; indem sie den antikolonialen Widerstand der Ägypter im 19. Jahrhundert untersucht, illustriert sie, dass der politische Islam (und damit auch der radikale Islamismus) nicht einfach nur den ‚wahren Islam‘ oder eine vermeintlich im Mittelalter verhaftete Kultur repräsentiert, sondern das Ergebnis konkreter politischer, militärischer und gesellschaftlicher Konflikte (bspw. in der Kolonialzeit) ist. Oder indem die historische Religionsforschung (zu der ja prinzipiell auch die historisch-kritische Exegese zu zählen ist) die geschichtliche Genese und Kanonisierung der biblischen Überlieferung über die Jahrhunderte transparent macht, zeigt sie, dass die Bibel nicht einfach nur ‚Gottes Wort‘ ist, sondern als das Produkt verschiedener, ganz konkreter historischer Kontexte verstanden werden muss, deren ideologische, soziale und politische Eigenheiten die biblischen Texte ganz entscheidend geprägt haben (Suarsana, 2015, S. 230–245).

Ganz allgemein gesprochen ist die historische Religionswissenschaft also dazu geeignet, eine kritische Reflexion des allgemeinen, scheinbar selbstverständlichen Weltwissens über Religion zu initiieren. Damit wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass gesellschaftliche Erscheinungen dieser Welt, zu der beispielsweise auch die verschiedenen religiösen Gruppierungen und Organisationen zählen, nicht einfach fixe Entitäten sind, sondern aus den konkreten kontextuellen Zusammenhängen erwachsen, und daher auch nur an diesen zu messen sind.

Das Thema, an dem die historische Perspektive in dem vorliegenden Artikel exemplarisch für den schulischen Unterricht aufgearbeitet werden soll, ist Weihnachten. Dieser Gegenstand scheint uns besonders dazu geeignet, die Implikationen der geschichtswissenschaftlichen Vorgehensweise anschaulich zu machen. Zum einen, weil Weihnachten heute ein fester, in seinen Eigenschaften kaum umstrittener Bestandteil des Allgemeinwissens ist: Alle wissen beispielsweise, dass das Weihnachtsfest ein bedeutendes (und darüber hinaus auch das prominenteste) Fest des Christentums ist, an dem die Geburt Jesu gefeiert wird; die meisten kennen die Geburtsgeschichte(n), deren Eckpfeiler häufig als historische Tatsachen zelebriert werden. Hier lassen sich die Implikationen geschichtswissenschaftlicher Arbeit also besonders eindrücklich demonstrieren. Zum anderen, weil die Historisierung von Weihnachten zeigt, dass die aus der heutigen Perspektive auf das Ereignis übertragene innere Logik nicht einer dezidierten *Notwendigkeit* entspringt, also etwa dem zentralen Charakter der Geburt von Jesus, sondern vielmehr bestimmten, z. T. eher zufälligen historischen Konstellationen. Damit illustriert das Beispiel Weihnachten besonders eindrücklich, dass selbst dieses heute so wichtige Fest der Christenheit nicht aufgrund einer historischen oder inneren *Notwendigkeit* gefeiert wird, sondern (wie alles Historische) weitgehend dem historischen „Würfelbecher des Zufalls“² (Foucault, 1987, S. 80) geschuldet ist.

3 Forschungsüberblick zum historischen Gegenstand Weihnachten

Weihnachten gilt heute (zumindest im breiteren öffentlichen Diskurs) als das prominenteste Fest der Christenheit und wird von allen christlichen Festen daher mit Abstand am aufwändigsten begangen. Darüber hinaus gehören die biblischen Erzählungen zur Geburt Christi zum festen Bestandteil von Weihnachten; sie sind allgemein bekannt und werden auch auf vielfältige Weise inszeniert und zelebriert.

Die Historisierung von Weihnachten schließt also erstens die Analyse der historischen Herkunft des Festes und zweitens die Genese der Geburtserzählungen ein.

3.1 Das Weihnachtsfest

Kinder im Grundschulalter dürfte vielleicht überraschen, dass das erste Weihnachtsfest nicht von Maria und Josef anlässlich der Geburt ihres Sohnes gefeiert worden ist. Tatsächlich spottete noch im Jahr 200 der Kirchenvater Clemens von Alexandria über Kollegen, die versuchten, den Tag der Geburt Christi zu bestimmen. Auch sein Zeitgenosse Origenes verurteilte die im hellenistischen Kulturkreis verbreitete Sitte, Geburtstage zu feiern (Demandt, 2005, S. 6). Der älteste Hinweis auf eine Feier im Gedenken an die ‚Geburt‘ Jesu findet sich denn auch in der gnostischen Gemeinde in Alexandria. Diese feierte bereits seit dem 2. Jahrhundert die *spirituelle* Geburt bzw. Taufe Jesu, und zwar am 6. Januar, also dem ägyptischen Neujahrstag (und nicht dem tatsächlichen Geburtstag von Jesus) (Demandt, 2005, S. 6–7). Über die griechische Kirche gelangte das Fest der Epiphanie (Erscheinung) des Herrn bis Mitte des 4. Jahrhunderts auch in die römische Kirche, wo es nun gemäß der nach dem neuen julianischen Kalender berechneten Sonnenwende am 25. Dezember begangen wurde (Bradshaw, 2020, S. 5–8). Im römischen Reich verbreitete es sich möglicherweise auch deshalb, weil es mit der Feier des Sonnengottes *Sol Invictus* im Mithras-Kult zusammenfiel, der zu dieser Zeit im gesamten Reich verbreitet war und mit dem Aufstieg der christlichen Staatsreligion allmählich im Christentum aufging (Bradshaw, 2020, S. 8–10; Roll & Stuhlmann, 2003, S. 455–456). Insgesamt tat sich die antike Kirche daher zunächst schwer, das Fest offiziell anzuerkennen, weil es im engen Zusammenhang mit vielen vorchristlichen Traditionen stand. Erst im 5. und 6. Jahrhundert räumten die römischen Kaiser als Oberhäupter der alten Kirche dem Fest einen gewissen Stellenwert ein (Demandt, 2005, S. 8–10), nachdem es vor allem im Westen (wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die arianische Lehre) einige Verbreitung gefunden hatte (Bieritz, 2014, S. 109).

Auch in der Folgezeit nahm das Geburtsfest von Jesus (wie auch die meisten anderen kirchlichen Feste) zahlreiche weitere, vor allem volksreligiöse Traditionen auf; so entspringt der Heilige Abend der germanischen Praxis, den Tag mit der vorangegangenen Nacht beginnen zu lassen (Demandt, 2005, S. 13). Das Aufrichten des Weihnachtsbaums entspricht äußerlich der besonders im deutschsprachigen Raum verbreiteten Sitte, Bäume zu besonderen Anlässen aufzustellen (etwa Maibäume oder Kirmesbäume) (Demandt, 2005, S. 13), geht aber wahrscheinlich vor allem auf liturgische Praktiken innerhalb der mittelalterlichen Kirche zurück (Bertaina, 2020, S. 266). Erstmals ist das Aufstellen

² Foucault zitiert hier aus Nietzsches *Menschliches, Allzumenschliches*.

eines immergrünen Tannenbaumes zu Weihnachten etwa Mitte des 16. Jahrhundert im Elsass bezeugt und verbreitete sich von dort aus zunächst im süddeutschen Raum (Bertaina, 2020, S. 266–267). Erst im 18. Jahrhundert erfährt die Praxis des Aufstellens und Schmückens von Weihnachtsbäumen allgemeinere Verbreitung vor allem in Deutschland, zunächst an Fürstenhöfen und bei städtischen Patriziern (Demandt, 2005, S. 13–14). Ab Beginn des 19. Jahrhunderts machte das englische Königshaus den Weihnachtsbaum dann auch in England populär (Bertaina, 2020, S. 268–269).

Dennoch haben Untersuchungen ergeben, dass dem Weihnachtsfest bis zu diesem Zeitpunkt in der breiten Bevölkerung kaum eine herausgehobene Stellung unter den übrigen christlichen Festen zugeschrieben wurde, auch wenn sich seit dem Mittelalter in manchen Regionen ein durchaus reichhaltiges Brauchtum um das Fest entwickelte (Roll & Stuhlmann, 2003, S. 460). Das zentrale Ereignis des Kirchenjahres war traditionell Ostern, was sicherlich auch seiner theologisch herausragenden Bedeutung zu verdanken war (Bieritz, 2014, S. 48–50). In manchen Kontexten wurde das Weihnachtsfest bis ins 18. Jahrhundert hinein sogar überhaupt nicht gefeiert: Vor allem unter den Puritanern in England und Amerika gab es viele entschiedene Gegner dieses Festes, da seine theologische Bedeutung gering, seine Verflechtung mit volksreligiösem, vermeintlich ‚heidnischem‘ Brauchtum aber umso größer war (Holmes, 2020; Miller, 2011, S. 13–14).³

Dies änderte sich recht nachhaltig im 19. Jahrhundert im Zuge der aufkommenden Globalisierung und der zunehmenden infrastrukturellen und kommunikativen Verflechtung der verschiedenen Kontexte. Im imperialen Weltreich England war – neben der Praxis des Königshauses – möglicherweise die Veröffentlichung von Charles Dickens' Erzählung *A Christmas Carol* ausschlaggebend für die rasche Popularisierung des Weihnachtsfests in größeren Teilen der Bevölkerung (Miller, 2011, S. 14). Deren Beliebtheit war nach Einschätzung einiger Forscher⁴ mitverantwortlich dafür, dass sich Weihnachten im angloamerikanischen Raum als das zentrale christliche Fest etablierte, als das wir es heute kennen. In Deutschland hatte sich parallel (und in Verbindung) dazu eine Festtradition gebildet, die im Angesicht der als Bedrohung empfundenen Ereignisse der französischen Revolution und der napoleonischen Kriege den Fokus vor allem auf die Familie und das Privatleben legte (Perry, 2010, S. 13–64). Auch im Rest Europas und in den vereinigten Staaten entwickelte sich das Weihnachtsfest vor dem Hintergrund einer aufkommenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung und der damit verbundenen Entstehung des modernen Bürgertums zu einem bürgerlichen Familienfest. Hand in Hand mit der Herausbildung der verschiedenen nationalen Identitäten wurde das Weihnachtsfest so zum zentralen gemeinschafts- und gesellschaftsstiftenden Faktor stilisiert, gemäß dem Motto: „Deutsche Art ist es, Weihnacht zu feiern!“⁵

Erst ab dieser Zeit bildete sich allmählich die heutige, globale Form von Weihnachten als Familienfest heraus, das inzwischen auch in vielen nicht-christlich geprägten Ländern begangen wird. Doch trotz seiner ‚modernen‘, bürgerlichen Form galt bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Weihnachtsfest als Repräsentation einer ganz ‚eigenen‘ (spezifisch englischen, deutschen oder französischen) ‚uralten‘ (lokalen oder nationalen) Tradition (Miller, 2011, S. 14–16) – eine Annahme, die ebenfalls bereits in Dickens Erzählung nachzuweisen ist. Die Forschung ist sich allerdings weitgehend darüber einig, dass es sich bei Weihnachten *in seiner heutigen Form und gesellschaftlichen Bedeutung* im Wesentlichen um ein Produkt des 19. Jahrhunderts handelt.

3.2 Die Geburtsgeschichten

Ähnlich überraschend dürften die Erkenntnisse auch bezüglich der Geburtsgeschichten von Jesus sein. Das allgemein bekannte Narrativ erzählt ja von der Geburt Jesus in Bethlehem, wo er in einem Stall zur Welt gekommen sein soll.

Das erste historische Problem ist der Geburtsort: Bethlehem. So weiß Markus, der älteste Evangelist, nichts von einer Geburt dortselbst, geschweige denn von Geburtsgeschichten.⁶ Er spricht ausschließlich von Jesus, dem Nazarener, was nach antiker Praxis auf den Herkunftsort Nazareth, ein damals weltgeschichtlich völlig unbedeutendes Dorf, hinweist. Auch Johannes, der jüngste der vier Evangelisten, kennt die Tradition der Bethlehemgeburt offenbar nicht. Er berichtet, wie der Jünger Philippus mit dem Vorwurf konfrontiert wird, dass Jesus nicht der Messias sein könne, weil nach damals verbreiteter jüdischer Überzeugung der Messias in Bethlehem, der Stadt Davids, geboren sein müsste (Joh 1,46⁷; s. auch Joh 7,42⁸).

³ Mitte des 17. Jahrhunderts war das Weihnachtsfest in England aufgrund eines durch das puritanische Parlament unter Oliver Cromwell erlassenen Dekrets sogar zeitweise verboten. Auch in Massachusetts stand das Feiern von Weihnachten zwischen 1659 und 1681 unter Strafe (Holmes, 2020, S. 168–172).

⁴ Für eine kritische Diskussion dieser These vgl. Larsen, 2020, S. 35–37.

⁵ Aus einer Weihnachtsansprache des Kavallerie-Kommandeurs Hermann Binding von 1915: „Keiner unserer Feinde kennt den Zauber, die Macht des Lichterbaumes auf unser Gemüt, auf unsere Kraft. [...] Mit dieser Gewissheit wird unser heutiges Kriegswihnachtsfest [...] zu einem Symbol und sichtbaren Zeichen ungeheurer Gemeinsamkeit unserer deutschen Art“ (zitiert nach: Breuer & Breuer, 2000, S. 21).

⁶ Dies gilt auch für die übrigen neutestamentlichen Texte (mit Ausnahme von Mt und Lk) sowie für die frühchristliche Überlieferung (Antes, 2012, S. 64).

⁷ Joh 1,45f.: 45 Philippus findet Nathanael und spricht zu ihm: Wir haben den gefunden, von dem Mose im Gesetz und die Propheten geschrieben haben, Jesus, Josefs Sohn, aus Nazareth. 46 Und Nathanael sprach zu ihm: Was kann aus Nazareth Gutes kommen! Philippus spricht zu ihm: Komm und sieh!

⁸ Joh 7,41–43: 41 Andere sprachen: Er ist der Christus. Wieder andere sprachen: Soll der Christus etwa aus Galiläa kommen? 42 Sagt nicht die Schrift: Aus dem Geschlecht Davids und aus dem Ort Bethlehem, wo David war, kommt der Christus? 43 So entstand seinetwegen Zwietracht im Volk.

Hier sind wir am Kern des Problems angekommen; denn während Philippus bei Johannes nicht auf diesen Vorwurf reagiert, finden wir die Verteidigung dagegen an anderer Stelle in der Bibel, und zwar bei Matthäus und Lukas (Huizenga, 2020, S. 205–206). Vor allem letzterer liefert eine besonders ausgefeilte Begründung dafür, warum Jesus zwar den Beinamen „von Nazareth“ trägt, jedoch in Bethlehem geboren sein soll – und zwar die Volkszählung unter Kaiser Augustus. Diese sollte alle Familienoberhäupter gezwungen haben, in ihre Herkunftsorte zurückzukehren, um sich zählen zu lassen, sodass Maria und Josef zu diesem Zweck von Nazareth (in Galiläa) nach Bethlehem (in Judäa) gezogen seien, wo Maria dann Jesus zur Welt brachte (Lk 2,1–7).

Doch diese Erklärung ist aus mehreren Gründen unwahrscheinlich: Zum einen ist die Volkszählung als Anlass für den Ortswechsel unplausibel, weil ja dann jede solche Erhebung zu einer kleinen Völkerwanderung geführt hätte (Demandt, 2005, S. 4). Zum zweiten aber ist historisch problematisch, dass für diese Zeit nur eine Volkszählung belegt ist, und zwar in Judäa (!) im Jahre 6 n. Chr., durch den Legaten von Syrien, Quirinius, den Lukas ja auch namentlich erwähnt. Weil aber zumindest Matthäus (und auch Lk 1,5) die Geburt Jesu unter die Regentschaft des bereits 4 v. Chr. gestorbenen Herodes legt, entsteht ein „chronologisches Problem“, wie Alexander Demandt es ausdrückt. Er hält die Bethlehem-Geburt daher für eine „spätere Messiaslegende“, die eingeführt wurde, um das Problem der Nazarethgeburt zu umgehen (Demandt, 2005, S. 4)⁹. Die Bethlehemgeburt hätte demnach keinerlei historischen Kern; Jesus stammte dann höchstwahrscheinlich aus Nazareth, wie sein Beiname impliziert, und über seine Geburt wäre nichts weiter bekannt. Selbst das Geburtsjahr ist umstritten, und das genaue Datum völlig unklar.

Weitgehender Konsens scheint in der Forschung auch darüber zu bestehen, dass in den ersten Jahrzehnten Maria als Mutter und Josef als Vater von Jesus galten. Die Berichte bei Matthäus über Josefs Entdeckung der Schwangerschaft Mariens reagieren vielleicht auf jüdische Vorwürfe einer unehelichen Geburt; auch ist die Jungfrauengeburt ein in der Antike weit verbreitetes Merkmal herausgehobener Männer, auch und vor allem des Mithras (Demandt, 2005, S. 6), dessen Figur ja möglicherweise in das antike Weihnachtsfest eingeflossen ist. Demgegenüber begründen die Stammbäume bei Lukas (Lk 3,23–38) und prinzipiell auch bei Matthäus (Mt 1,1–17), die Jesus als direkten Nachkommen Davids bezeugen wollen, die Genealogie von Jesus über Josef, was dafür spricht, dass die Tradition der Jungfrauengeburt erst sekundär (Mt 1,18–25; Lk 1,26–38) eingeführt wurde, ansonsten aber noch unbekannt war¹⁰.

Die grobe Skizzierung der historiographischen Erkenntnisse zu Weihnachten macht deutlich, dass der Bezugspunkt dieses Festes niemals der *historische* Jesus gewesen ist. Denn bei den verschiedenen historischen Textzeugen handelt es sich, wie wir gesehen haben, keineswegs um vermeintlich objektive Repräsentationen vergangener Ereignisse, sondern vielmehr um Versuche der später als Evangelisten bezeichneten Autoren, ihre zeitgenössische Umwelt zu verstehen und zu konzeptionalisieren. Dementsprechend stellen die „Evangelien keine Verlaufsbiographien zum Leben Jesu“ dar (Antes, 2012, S. 65), sondern haben die *Verkündigung* der Glaubensbotschaft im Rahmen ihres jeweils eigenen Jesusbildes zum Inhalt (Antes, 2012, S. 65). Auch und gerade das Geburtsfest von Jesus ist damit klar in den Kontext der Verkündigung einzuordnen – und sollte nicht im Sinne einer Gedenkfeier anlässlich eines historischen Ereignisses missverstanden werden. Dies impliziert freilich auch, dass das Fest selbst dem steten historischen Wandel unterworfen war, weil seine kirchliche und gesellschaftliche Funktion, seine liturgische und brauchwürdige Ausgestaltung sowie sein politischer Stellenwert stets durch die verschiedenen zeitgeschichtlichen Kontexte geprägt waren, in denen es gefeiert wurde.

4 Weihnachten in der Schule

Weihnachten hat insbesondere in den ersten Schuljahren einen hohen Stellenwert und bezeichnet hier den Zeitraum vom ersten Advent bis Dreikönig. Dieses Fest lässt sich als besondere Zeit des Jahres bezeichnen, in der die Schüler_innen Geschenke vorbereiten und erhalten, Lieder singen oder Gedichte aufsagen, wobei diese Aktivitäten nicht unbedingt einen Bezug zu den Lehrplänen haben. Weihnachten kann aber auch ein Unterrichtsgegenstand im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts sein. Die Lernziele beziehen sich in diesem Fall auf Wissen und Kenntnisse zum Fest an sich (zum Beispiel die Erzählung der Geburt von Jesus) oder zu den damit verbundenen Traditionen (wie etwa Adventskalender oder Tannenbaum).

In den beiden folgenden Unterabschnitten beleuchten wir Weihnachten aus diesen beiden Perspektiven: Weihnachten zum einen als eine Zeit, in der besondere Riten zelebriert werden, und zum anderen als Unterrichtsgegenstand.

⁹ Zur Diskussion des chronologischen Problems vgl. Huizenga, 2020.

¹⁰ Dafür spricht auch, dass Jesus etwa in Joh 6,42 als Sohn Josephs bezeichnet wird, ebenso in Lk 4,22; in Mk 6,3 dagegen als Sohn Marias.

4.1 Weihnachten als traditionelles Brauchtum

In diesem Abschnitt stützen wir uns hauptsächlich auf empirische Daten aus dem Kanton Waadt. Sie wurden im Rahmen einer explorativen Studie erhoben, bei der wir Studierenden der Pädagogischen Hochschule einen Fragebogen vorgelegt¹¹ und anschliessend Leitfadeninterviews¹² geführt haben. Daten aus zwei Facharbeiten über die pädagogische Praxis in der Adventszeit im 1. und 2. Zyklus¹³ aus dem Kanton Waadt runden das Datenmaterial ab (Poletti & Rösch, 2020; Martin & Pauli, 2012). Diese lokale Begrenzung hat den Vorteil, dass sie eine kontextualisierte Sichtweise bietet. Sie stösst allerdings insofern an ihre Grenzen, als sich die Erkenntnisse aus der Auswertung der Daten nicht auf die gesamte Schweiz übertragen lassen. Dennoch werfen sie eine Reihe von Fragen auf, die sich auch in einem anderen Kontext stellen. Das gilt insbesondere für Deutschland (Klassen & Scheer, 2019), wo Weihnachten instrumentalisiert wurde, um die Werte des Bürgertums zu vermitteln und das Nationalbewusstsein zu stärken (Ahner, 2019; Weber-Kellerman, 1978).

Für die Waadtländer Schule sind spätestens zwischen 1910 und 1920 Weihnachtsrituale dokumentiert. So ist in der „Feuille d’Avis de Lucens“ vom Dezember 1915 zu lesen, wie sich eine Schulklasse aus Oulens um einen Weihnachtsbaum schart und im Beisein des Pfarrers und eines Chors aus ortsansässigen jungen Damen singt und Gedichte vorträgt (Baudat, 1986, S. 131). Aus mehreren Erlebnisberichten geht hervor, dass die Weihnachtsfeier in der Schule ein überaus sozialer Anlass war, an dem neben den Familien auch andere Mitglieder der Dorfgemeinschaft wie etwa der Pfarrer teilnahmen. Aus unseren Befragungen ergibt sich, dass an den Waadtländer Schulen verschiedene traditionelle Praktiken auch heute weiterhin gepflegt werden. Weihnachtsbasteleien, der Austausch von Geschenken, der Adventskalender und weihnachtliche *chantées*¹⁴, zu denen in der Regel die Eltern eingeladen werden, haben in diesem Kanton auch heute noch einen hohen Stellenwert.

Im Kontext der Schule, die sich grundsätzlich konfessionsneutral gibt, kann die feierliche Dimension dieser Riten befremden. Lehrpersonen, die sich für die Pflege dieser Traditionen einsetzen, argumentieren unter anderem damit, dass es sich um örtliche kulturelle und gesellschaftliche Praktiken handelt, die sich nicht oder kaum auf die Religion beziehen. Dass sie in der Schule gepflegt werden, rechtfertigt sich ihrer Ansicht nach durch die Mehrheitskultur der Schweiz, aber auch durch die Freude, die sie den Schüler_innen bereiten (Poletti & Rösch, 2020). Andere Personen wiederum sind der Meinung, dass diese Praktiken in einer säkularen Schule keinen Platz mehr haben oder dass sie nicht ihrer Gemeinschaft entsprechen und somit gegen die Religionsfreiheit der Familien verstossen.¹⁵ Wurden in der Vergangenheit eher Kommerz und Spiritualität gegeneinander aufgerechnet, so sind es heute weitgehend das Kulturelle und das Religiöse, wobei auch hier dasselbe binäre Entweder-oder-Denken zu finden ist (Scheer & Klassen, 2019). Was die Praktiken betrifft, sind sowohl im schulischen als auch im gesellschaftlichen und familiären Bereich verschiedenste Anpassungen zu beobachten. Unsere Befragungen dokumentieren, wie die Schule damit umgeht, wenn Schüler_innen eine Dispens beantragen: Den Schüler_innen werden andere Aktivitäten zum Thema Winter oder Neujahr angeboten oder sie werden vorübergehend in eine andere Klasse versetzt, zum Beispiel wenn Weihnachtslieder eingeübt werden. Für den privaten Raum, die Familien, stehen uns für den Kanton Waadt keine Daten zur Verfügung. Befragungen von türkischen Familien in Berlin zeigen jedoch, dass Weihnachten auf verschiedenste Weise Einzug gehalten hat. Weil Kinder an Weihnachten im Mittelpunkt stehen, scheint dieses Fest eine Sonderstellung einzunehmen (das gilt auch in der Schule) und dafür zu sorgen, dass bestimmte Rituale wie Tannenbaum und Geschenke vermehrt übernommen werden. Wie in der Schule wird Weihnachten auch in muslimischen Familien mit der Neujahrsfeier assoziiert. Diese Assoziation bringt neue Arten zu feiern hervor, nicht nur in den Familien, sondern auch in öffentlichen Räumen wie beispielsweise in Istanbul, wo gegen Jahresende immer häufiger Weihnachtsbäume aufgestellt und Geschenke ausgetauscht werden. Diese familiären und gesellschaftlichen Praktiken wurden von Reimers (2019) als „Ausdruck der Globalisierung und gleichzeitig der Säkularisierung des Weihnachten“ (S. 208) interpretiert.

Die von christlichen Traditionen geprägte Schule und die kulturell diverse und säkulare Schule stehen beim Thema Weihnachten in einem Spannungsverhältnis. Auch Praktiken, wie sie im Kanton Waadt beschrieben werden, stellen die Beziehung zwischen öffentlichem und privatem Raum auf die Probe. Wenn Schüler_innen in der Schule einen

11 Der Fragebogen wurde vom 18. Dezember 2018 bis 15. Januar 2019 den Lehrpersonen in Ausbildung zum Bachelor Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud) vorgelegt. Von 162 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, berichten 27 von Situationen, die sie persönlich im Zusammenhang mit kultureller und religiöser Diversität erlebt haben. Von diesen 27 Situationen beziehen sich 15 explizit auf Weihnachten.

12 Von den 27 Personen, die mit einer Situation in Zusammenhang mit kultureller und religiöser Diversität konfrontiert waren, erklärten sich 9 dazu bereit, an einem 45- bis 90-minütigen Leitfadeninterview teilzunehmen. Diese Gespräche wurden zwischen 2019 und 2021 geführt.

13 Der erste Zyklus umfasst die Klassen 1H-4H (4-8 jährige Schüler_innen); der zweite Zyklus umfasst die Klassen 5H-8H (9-12 jährige Schüler_innen).

14 Weihnachtliche *chantées* bezeichnen ein geselliges Beisammensein in der Adventszeit, bei dem Weihnachtslieder angestimmt werden und ein kleiner Imbiss serviert wird. Im Kanton Waadt werden die *chantées* von protestantischen Kirchgemeinden aber auch von einigen Schulen organisiert.

15 Bei unseren Daten betrafen neun der fünfzehn Situationen, die im Zusammenhang mit Weihnachten genannt wurden, Schüler_innen, die eine Dispens oder eine Anpassung aus religiösen Gründen beantragt haben. Bei einem Fall handelt es sich um einen Schüler aus einer atheistischen Familie, jedoch im Zusammenhang mit Ostern. Bezogen auf die insgesamt 162 Antwortenden ist nur ein geringer Prozentsatz betroffen. Ein Artikel der Tageszeitung *Le Temps* (Wahli Di Matteo, Dezember 2017) beschreibt, welche Formen des Umgangs mit Weihnachten die Schulen gefunden haben, und lässt Lehrpersonen, Mitglieder der Schulbehörden und den Präsidenten der Union Vaudoise des Associations Musulmanes (UVAM, Union muslimischer Organisationen Waadt) zu diesem Thema zu Wort kommen.

Adventskranz basteln, Weihnachtskekse backen, einen Tannenbaum schmücken, Gedichte aufsagen und Lieder singen, tritt die Schule de facto an die Stelle christlich geprägter Familien, in denen diese Bräuche gepflegt werden. Offen bleibt auch die Frage, welches Lernziel erreicht werden soll. Der Grossteil dieser Aktivitäten und Riten hat eine unterhaltende und sozialisierende Funktion (Beziehung der Schüler_innen untereinander, aber auch Einbezug der Familien, insbesondere durch den Austausch von Geschenken) und knüpft nicht an geistes- oder sozialwissenschaftliches Wissen an.¹⁶ Diese Aktivitäten fallen auch nicht unter die Kompetenzen des Lehrplans 21: Wie im Folgenden noch erläutert wird, beziehen sich die Kompetenzen NMG.12.4 und ERG.4.3 auf fachliches Lernen über Festtraditionen und das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft und nicht auf die Ausübung mehr oder weniger säkularisierter kultureller oder religiöser Praktiken im schulischen Bereich.

4.2 Weihnachten als Wissensgegenstand

Weihnachten kann im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts auch als Lerninhalt vermittelt werden. Die Lernziele beziehen sich auf das Wissen um Traditionen, die mit Weihnachten verbunden sind, oder auf biblische Erzählungen mit Bezug auf den Weihnachtszyklus. Dieser Teil geht auf die Lehrpläne der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz sowie auf die Lehrmittel „Un monde en couleurs“ (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005) und „Blickpunkt 1 und 2“ (Pfeiffer & Schmid, 2012; 2013) ein.

Im Westschweizer Lehrplan wird das Thema Feste im Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schüler_innen und dem pädagogischen Hinweis „Religiöse Aspekte von weltlichen Aspekten der Feste unterscheiden“¹⁷ genannt, was auch die Auseinandersetzung mit den Traditionen einschliessen kann (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2011). Im 2. Zyklus sollen die Schüler_innen „Die Bedeutung der wichtigsten religiösen Feste“¹⁸ erläutern. Am stärksten ist der Bezug auf Weihnachten allerdings in den Lehrmitteln für den 1. Zyklus: Eine Lernsequenz ist den „Weihnachtstraditionen“¹⁹, eine weitere der „Geburt von Jesus“²⁰ gewidmet. In diesem Rahmen werden die folgenden Traditionen behandelt, einige davon knüpfen an schulische Praktiken an: die Adventszeit und ihre Bräuche (Adventskalender, Adventskranz, Weihnachtsmärkte usw.), Krippen, Nikolaus und Christkind, Weihnachtsspezialitäten (Truthahn, Bûche de Noël und Dreikönigskuchen), Geschenke und Tannenbaum (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005). Die Geburt von Jesus wird anhand von biblischen Erzählungen mit Bezug auf den Weihnachtszyklus vermittelt (Verkündigung, Geburt in Bethlehem, Ankunft der Heiligen Drei Könige). Dabei werden die Texte über Kunstwerke erschlossen, eine Methode, die vor 2010 weit verbreitet war (Desponds, Fawer Caputo & Rota, 2015) und für eine in der Bibelwissenschaft verankerte Didaktik typisch ist (Desponds, 2021). Interessanterweise greift die neue Auflage des Buchs für die Schüler_innen diese Darstellungslogik auf, wobei vergleichende Elemente mit anderen religiösen Traditionen eingebunden werden: der Erzengel Gabriel und die Geburt Isas aus muslimischer Perspektive, Erzählungen einer aussergewöhnlichen Geburt im alten Ägypten, im antiken Griechenland und im Buddhismus mit Fokus auf den Vergleich zwischen den Geburtsgeschichten von Jesus und Buddha (Dutoit & Girardet, 2020). Diese Entwicklung des Schülerbuchs belegt, dass Weihnachten als Unterrichtsgegenstand fortbesteht, aber auch, dass dieses Thema im Kontext der religiösen Vielfalt (Grünheid & Mecheril, 2017) und anhand eines verstärkt religionskundlich ausgerichteten Ansatzes untersucht werden muss.

Im Lehrplan 21 der Deutschschweiz wird Weihnachten im Kompetenzbereich NMG.12.4 über Festtraditionen erwähnt. Die Schüler_innen des 1. Zyklus sollen erzählen, wie die Feste in der Familie gefeiert werden (u. a. Weihnachten), die wichtigsten Merkmale benennen, über ihre soziale Funktion nachdenken und vergleichbare Elemente zwischen den verschiedenen Festen erkennen (NMG.12.4.1). Im 2. Zyklus sollen die Schüler_innen christliche Feste, Brauchtum und Festzeiten der verschiedenen Feste anhand ihrer Bräuche und Erzählungen erläutern und miteinander vergleichen (NMG.12.4.2). Im 3. Zyklus liegt der Schwerpunkt auf der Veränderung der Festtradition in der Familie und in der Gesellschaft, auf dem Vergleich ihrer Grundkomponenten, auf dem Respektieren der Bedeutung von Festzeiten für religiöse Gemeinschaften, einschliesslich für kulturelle Minderheiten, auf der Bedeutung säkularer Gedenktage und der Fähigkeit der Schüler_innen, sie zu gestalten (ERG.4.3). Ein Blick auf die Lehrmittel, insbesondere auf die Unterrichtsmaterialien „Blickpunkt“ für die Unterstufe, zeigt, dass wiederum der Samichlaus und die Adventszeit mit ihren Bräuchen (Adventskalender, Weihnachtsbeleuchtung der Strassen und Häuser, Kauf von Geschenken, Einüben von Liedern und Gedichten für den Weihnachtsabend) thematisiert werden. Die Geburt von Jesus und die Heiligen Drei Könige werden wie in der französischsprachigen Schweiz im Zusammenhang mit Bibeltexten, aber auch mit Schweizer Bräuchen wie dem Dreikönigskuchen oder dem christlichen Brauchtum der Sternsinger behandelt. Im „Klassenmaterial“ wird ein Vergleich mit der koranischen Erzählung der Geburt Isas aufgestellt, der im Buch für die Schüler_innen nicht zu finden ist (im Gegensatz zum Westschweizer Pendant).

16 Auch im Lehrplan für die Westschweiz ist Basteln zum Thema Weihnachten nicht vorgesehen.

17 *Distinguer dans les fêtes les aspects religieux des aspects profanes*

18 *La signification des principales fêtes religieuses*

19 *Traditions de Noël*

20 *La naissance de Jésus*

Das Schülerbuch bietet jedoch einen vergleichenden Ansatz zum Thema Anzünden der Kerzen an Chanukka und im Advent. In der Mittelstufe ist eine Seite dem Ursprung von Weihnachten gewidmet. Dabei wird erwähnt, dass Weihnachten auch von Nichtchristen gefeiert wird.

In der Westschweiz wie in der Deutschschweiz ist Weihnachten also ein Wissensgegenstand, der ab der Einschulung thematisiert wird. In den Schulbüchern „Un monde en couleurs“ und „Blickpunkt 1“ wird Weihnachten aus dem Blickwinkel einer Tradition eines Teils der Schweizer Bevölkerung und aus dem Blickwinkel der Bibeltexte erschlossen. Während der erste Ansatz der Ethnologie zuzuordnen ist und sich auf die Erfahrung der Schüler_innen und ihr Wissen über ihr Umfeld bezieht, ist der zweite Ansatz eher der Bibelkunde zuzuordnen. In „Blickpunkt 2“ wird darauf eingegangen, wie Weihnachten in verschiedenen Ländern gefeiert wird. Das Lehrmittel bietet damit einen kontextualisierten Ansatz für das Weihnachtsfest, der in den Westschweizer Lehrmitteln mit Ausnahme des impliziten „lokalen“ Kontextes fehlt. Ein Vergleich zwischen dem Westschweizer Lehrplan und dem Lehrplan 21 zeigt unter anderem, dass letzterer sowohl bei der Beschreibung der Kompetenzen als auch der Progression in den Kompetenzstufen detaillierter und kohärenter ist als sein Westschweizer Gegenstück.

5 „Sich informieren“, „strukturieren“ und „erzählen“ im Lehrplan 21: die historische und die religionskundliche Perspektive anhand der drei Operatoren

In den beiden letzten Teilen gehen wir nur auf den Lehrplan 21 ein. Wir haben uns folgende Ziele gesetzt: (1) die Kompetenzbereiche identifizieren, die anhand der drei genannten Operatoren mit Weihnachten in Bezug gesetzt werden können, und (2) beurteilen, inwieweit es der Lehrplan 21 (LP 21) ermöglicht, Weihnachten aus einer *religionsgeschichtlichen Perspektive* im Sinne des ersten Teils des Artikels zu erschliessen. Für die historische Perspektive stützen wir uns auf den Kompetenzbereich NMG.9 (1. und 2. Zyklus) sowie die Kompetenzen 6 und 7 des nachfolgenden Fachbereichs „Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG)“ (3. Zyklus). Für die religionskundliche Perspektive beziehen wir uns auf den Kompetenzbereich NMG.12 (1. und 2. Zyklus) sowie auf die Kompetenzen 3 und 4 des auf der Sekundarstufe nachfolgenden Fachbereichs „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ (3. Zyklus).

| Handlungs-Aspekte im LP 21 | Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels) | Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21) | Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologische Kompetenzen) | Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung) |
|----------------------------|--|--|--|--|
| Sich die Welt erschliessen | Aus der Erkenntnis, dass ein historischer Sachverhalt nur als Produkt seiner konkreten kontextuellen Umstände verstehbar ist, folgt die Anforderung, sich diese Umstände durch Recherche zu vergegenwärtigen | Sich informieren Recherchieren, befragen, sich erkundigen; Informationen aus Bildern, Texten, Karten, Tabellen, Diagrammen und Grafikern erschliessen; finden, zusammentragen, lesen, verarbeiten, auswerten | NMG.9.2.e können sich aus Sachtexten, Karten, Quellen ein differenziertes Bild einer historischen Epoche erarbeiten | NMG.12.1.c können in der Umgebung und in Medien religiöse Spuren entdecken, Informationen dazu erschliessen und darstellen (Friedhof, religiöse Gebäude, Gegenstände, Symbole) |
| | | | RZG.7.2 a können zu einem selber gewählten geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien finden, diese fachgerecht beschreiben und nach Quellenarten ordnen | |

Tab. 1: Sich informieren (nach LP 21)

| Handlungs-Aspekte im LP 21 | Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels) | Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21) | Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologischen Kompetenzen) | Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung) |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Sich in der Welt orientieren | Die Fülle des gesamten Materials zu ordnen, zu hierarchisieren und in einen Zusammenhang mit dem untersuchten Gegenstand zu bringen; Struktur ist mehr oder weniger kreative Leistung (Multiperspektivität und Rekonstruktion) | Strukturieren In Beziehung setzen, in einen Zusammenhang stellen, systematisieren, vernetzen | NMG.9.1 auf einem Zeitstrahl einordnen NMG.9.3 Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird (NMG.9.3) | NMG.12.5. können einzelne Elemente (z. B. Feste, Gebäude, Gegenstände) der entsprechenden Religion zuordnen. |
| | | | RZG.7.2 a können zu einem selber gewählten geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien finden, diese fachgerecht beschreiben und nach Quellenarten ordnen | ERG.4.3 können an einem Beispiel beschreiben, wie sich Festtraditionen in Familie und Gesellschaft verändern und den Wandel kulturell einordnen (z. B. Generationen, Migration, Modernisierung) |

Tab. 2: Strukturieren (nach LP 21)

Nach der im zweiten Teil unseres Artikels unterbreiteten Operationalisierung besteht das Strukturieren darin, das Material zu organisieren und den Bezug zum Lerngegenstand herzustellen. In dieser Tabelle gehen wir davon aus, dass ein Ereignis auf einem Zeitstrahl einordnen und Elemente (z. B. ein Fest) einer Religion zuordnen Möglichkeiten sind, das Material zu organisieren und Wissen zu strukturieren. Diese Zuordnung zum Operator „strukturieren“ ist vielleicht nicht angebracht, da die Liste der Handlungsweisen des Lehrplans 21 auch den Operator „ordnen“ enthält. Dasselbe gilt möglicherweise auch für die Kompetenzstufe ERG.4.3, bei der es darum geht, den Wandel der Festtraditionen kulturell einzuordnen. Hier ist zu beachten, dass die Feste unter einem dynamischen und diachronen Gesichtspunkt betrachtet werden.

Nach der Operationalisierung aus Teil 2 ist das Strukturieren auch eine Form von (Re-)Konstruktion. Das erklärt, dass die Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird“ (NMG.9.3) in unserer Tabelle erscheint. Auch hier ist es die historische Perspektive des Lehrplans 21, die der im zweiten Teil unseres Artikels aufgezeigten historiografischen Vorgehensweise am nächsten kommt.

| Handlungs-Aspekte im LP 21 | Operationalisierung von Y. Suarsana (siehe Teil 2 des Artikels) | Erläuterungen (LP 21, NMG, S. 21) | Historische Perspektive NMG.9, RZG.6, RZG.7 (methodologischen Kompetenzen) | Religionskundliche Perspektive NMG.12, ERG.3, ERG.4 (in Beziehung zu Weihnachten – Inhalt und Handlung) |
|------------------------------|--|---|---|---|
| Sich in der Welt orientieren | Das am Reißbrett strukturierte Material gilt es nun in eine übersichtliche, informative und ansprechende literarische Form zu bringen (Multiperspektivität und Rekonstruktion) | Erzählen Zusammenhängend berichten; in eine Reihenfolge stellen und dabei Sachen, Situationen für sich klären | NMG.9.2 eigene Entwicklung und die Entwicklung ihrer Familie über drei Generationen erzählen. NMG.9.3.f können verstehen, dass man ein historisches Ereignis in unterschiedlicher Weise erzählen kann. | NMG.12.4 können von Festanlässen in der Familie oder der Umgebung erzählen (z. B. Geburtstag, Weihnachten) und Merkmale benennen (z. B. Vorbereitung, Rollen, Rituale, Gegenstände). NMG.12.2 können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen. |
| | | | RZG.6.2.c können mit vorgegebenen Materialien eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert erzählen. | ERG.4.3.a können ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Festtraditionen austauschen. |

Tab. 3: Erzählen (nach LP 21)

Dieser Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Erzählung im 1. Zyklus in beiden Perspektiven eher lebensweltlich als historisch ausgerichtet ist. Das gilt auch für die religionskundliche Perspektive im 3. Zyklus, die einen Erfahrungsaustausch zum Thema Festanlässe vorsieht. Dazu ist zu bemerken, dass sich die Erzählung in NMG.9.2 über drei Generationen erstreckt und somit eine gewisse historische Tiefe erhält.

Geschichte ist eine (Re-)Konstruktion anhand von Spuren aus der Vergangenheit. Deshalb kann ein und dasselbe Ereignis in unterschiedlicher Weise erzählt werden. Dieser Sachverhalt wird in der Kompetenzstufe NMG.9.3.f thematisiert. Im 3. Zyklus sollen die Schüler_innen in der Lage sein, eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert zu erzählen: In diesem Rahmen könnte beispielsweise die Erfindung des Weihnachtsfestes im 19. Jahrhundert erschlossen werden. Nach Kompetenzstufe NMG.12.2 „Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Geschichten aus der Bibel und aus verschiedenen Religionen nacherzählen“ kann der Operator „erzählen“ auf die Geschichte der Geburt von Jesus angewendet werden. Es geht hier allerdings darum, zwischen „erzählen“ im Sinne von „historisches Material in einer literarischen Form wiedergeben“ und „erzählen“ im Sinne von „nacherzählen“ zu unterscheiden. Im ersten Fall sind nach der in NMG.9.3 formulierten Multiperspektivität unterschiedliche Erzählungen möglich. Im zweiten Fall hingegen besteht eine dogmatische Perspektive, falls die biblische Geschichte ohne besondere didaktische Rahmung erzählt wird (Frank & Bleisch, 2015).

6 Ausblick: Chancen und Grenzen der historischen und der religionskundlichen Perspektiven im Rahmen eines Unterrichts zum Thema Weihnachten

Für die Frage nach den Chancen und Grenzen erscheint es uns sinnvoll, die wichtigsten Ergebnisse unserer Analysen des Lehrplans 21 in der folgenden Tabelle zusammenzufassen:

| Historische Perspektive | Religionskundliche Perspektive |
|---|--|
| Erforschung der Spuren der Vergangenheit | Erforschung auf Grundlage von Materialien aus der Gegenwart |
| Geschichte als Re-Konstruktion und als multiperspektivische Erzählung | Bedeutung des Vergleichs und des kulturellen Ansatzes |
| Historisches Material wird mit einem historischen Thema in Bezug gesetzt (strukturieren) | Veränderungen einer Festtradition in der Familie und der Gesellschaft werden mit kulturellem Wandel in Zusammenhang gebracht (strukturieren) |
| Erzählen = lebensweltlich im 1. Zyklus Die Erfahrung der Familien über mehrere Generationen steht im Mittelpunkt | Erzählen = lebensweltlich im 1. Zyklus und im 3. Zyklus Die Erfahrung der Schüler_innen steht im Mittelpunkt |
| Erzählen = historisches Material in einer literarischen Form wiedergeben | Erzählen = wenn nacherzählen, dann möglicherweise problematisch |

Tab. 4: Vergleich zwischen der historischen und der religionskundlichen Perspektive (LP 21)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich die beiden Perspektiven durch ihren Schwerpunkt unterscheiden: In der historischen Perspektive liegt er auf der Vergangenheit, in der religionskundlichen Perspektive auf der Gegenwart. Dieser Unterschied lässt sich mit den Kompetenzbereichen in Verbindung bringen, auf die sich diese beiden Perspektiven beziehen: Geschichte und Religionskunde. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in der religionskundlichen Perspektive die Erfahrung der Schüler_innen im Vordergrund steht. Das erklärt sich daraus, dass diese Perspektive auf die Gegenwart und speziell auf das Umfeld und die Lebenswelt der Schüler_innen ausgerichtet ist. Bei der historischen Perspektive hingegen liegt das Interesse bereits ab dem 1. Zyklus auf einer Familiengeschichte, die sich über mehrere Generationen erstreckt und damit eine Erforschung der Vergangenheit vorsieht. Auch bei den methodologischen Kompetenzen besteht ein Unterschied: In der historischen Perspektive werden die Grundlagen der (Re-)Konstruktion und der Multiperspektivität unterstrichen. In der religionskundlichen Perspektive hingegen treten die mit der ethnografischen Herangehensweise verbundenen Kompetenzen zutage (Spuren in der Umgebung erkennen, die Daten zwischen verschiedenen Traditionen vergleichen). Die Erzählung ihrerseits ist in beiden Perspektiven präsent, allerdings mit der für die religionskundliche Perspektive aufgezeigten Grenze einer womöglich dogmatischen Verwendung, wenn diese Erzählung ohne didaktische Rahmung wie eine Nacherzählung der religiösen Erzählungen konzipiert ist.

Nachdem wir diese Unterschiede festgehalten haben, stellt sich nur noch die Frage, welche Vorteile und Grenzen die historische Methode in Bezug auf einen Unterricht zum Thema Weihnachtsfest hat. Mit Blick auf die beiden ersten Teile unseres Artikels zur historiografischen Vorgehensweise und ihrer Anwendung auf das Weihnachtsfest zeigt sich, dass der Unterrichtsgegenstand Weihnachten durch methodologische, in den Kompetenzbereichen NMG.9, RZG.6 und RZG.7 aufgebaute Kompetenzen sinnvoll erschlossen werden kann.

Die Distanz, die ein historischer Ansatz schafft, und das Augenmerk, das auf die Quellen und ihre Kontextualisierung gerichtet wird, erweisen sich als Vorteil für die Untersuchung eines Festanlasses, der für zahlreiche Lehrpersonen und Schüler_innen zu ihrer vertrauten Umgebung gehört und daher ohne Weiteres kritiklos als übergreifendes und zeitloses Ereignis verstanden werden könnte. In diesem Sinne könnte die Untersuchung des gegenwärtigen Wandels einer solchen Festtradition einen historischen Ansatz ergänzen, wie das von ERG.4.3 vorgesehen wird; beispielsweise, um zu erschliessen, wie das Fest ab dem 19. Jahrhundert nach und nach die heutige Form angenommen hat (siehe Teil 3). Die Multiperspektivität berücksichtigt die Vielfalt von Sichtweisen auf ein und dasselbe Ereignis.

Sie und das Bewusstsein, dass jede Sichtweise (auch die eigene) eine Re-Konstruktion darstellt, sind wichtige Kompetenzen, die in einem schulischen und gesellschaftlichen Kontext, der die Offenheit für kulturelle und religiöse Vielfalt betont, aufgebaut werden müssen. Denn wie wir in Teil 4 gesehen haben, wird Weihnachten nicht von allen Menschen gefeiert und auch die Weihnachtsbräuche unterscheiden sich.

Dass die historische Perspektive Vorteile für die Auseinandersetzung mit einem Fest wie Weihnachten birgt, heisst nicht, dass die religionskundliche Perspektive des Lehrplans 21 keine Vorteile bietet. Die Distanznahme und die Verfremdung können auch durch den Vergleich diverser Aspekte erzielt werden²¹. Wie wir gesehen haben, ist der Vergleich in der religionskundlichen Perspektive sehr präsent. Das setzt selbstverständlich voraus, dass der Vergleich keine Hierarchisierung zum Ziel hat oder eine solche bewirkt. Ebenso trägt die Dezentrierung, die in der Religionswissenschaft, aber auch in der Geschichte eine zentrale Rolle spielt, dazu bei, die eigenen Vorannahmen zu verstehen. Das ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung eines toleranten Verhaltens und die Offenheit für Andersartigkeit, wie sie im Lehrplan 21 im Bereich ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘ (Durisch Gauthier, 2020) propagiert wird. Sie kann auch hilfreich sein, wenn die Festtraditionen und die religiöse Vielfalt erschlossen werden.

Die Grenzen eines historischen Ansatzes für Weihnachten bestehen darin, wie die Schüler_innen, aber auch die Lehrpersonen Geschichte verstehen. Wie wir in Teil 2 gesehen haben, wird Geschichte häufig als eine Wissenschaft angesehen, die sich zum Ziel gesetzt hat, die (historischen) Ereignisse der Vergangenheit ans Licht zu bringen. Wie jedoch eine Analyse der Erzählungen zur Geburt von Jesus gezeigt hat (Teil 3), berichten diese nicht von der Geburt des historischen Jesus, ebenso wenig wie Weihnachten eine Gedenkfeier anlässlich eines historischen Ereignisses ist. Die Grenze liegt hier also weniger in der historischen Methode als im Verständnis der schulischen Akteure für das Fach „Geschichte“ und seine Ziele. Eine weitere Grenze des historischen Ansatzes ist der Fokus auf Fragen wie „Ist diese Figur oder dieses Ereignis der Erzählung historisch oder nicht?“. Lautet die Antwort „Nein“, besteht eine erhebliche Gefahr, dass sich die Schüler_innen nicht mehr für die Fachinhalte interessieren – sei es, weil das Ereignis oder die Erzählung dadurch an Legitimität verliert, sei es, weil allein schon die Beantwortung dieser Frage als Lernziel verstanden wird. Wie wir wissen, erfüllen diese vorrangig nicht historischen Erzählungen wie etwa Mythen oder apologetische Berichte wie jene der Geburt von Jesus wichtige Funktionen in Religionssystemen und sind selbstverständlich an sich historische Artefakte – sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Wahrnehmung –, die im Laufe der Zeit einem Wandel unterworfen sind. Diese Erzählungen als historische Artefakte zu betrachten, ist keine Selbstverständlichkeit. Sie mit einer Alternativfrage wie etwa „Fiktion oder Realität“ zu erschliessen, kann zu Hindernissen und Missverständnissen führen.²² Darüber hinaus werden bei diesem Zugang eine Reihe von Fragen nicht beantwortet, wie beispielsweise: Welche Bedeutung haben diese Erzählungen für die Menschen, an die sie sich richten? Welche Symbole greifen sie auf? In welcher Beziehung stehen sie zum Religionssystem als Ganzes? Die religionskundliche Perspektive mit ihrem vergleichenden und kulturellen Ansatz bietet Zugänge, mit denen diese Aspekte besser aufgezeigt werden können.



Über die Autor_innen

Nicole Durisch Gauthier, Dr. phil. und Lehramt für die Sekundarstufe II, ist Professorin für Didaktik der Religionswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Yan Suarsana, Dr. theol. und Lehramt an Gymnasien, ist Professor für Globalgeschichte des Christentums am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. suarsana@uni-bremen.de

²¹ Zur begrenzten Rolle des Vergleichs für das Fach Geschichte siehe Meylan (2015, S. 86). Meylan bezieht sich an dieser Stelle auf Bloch (1928), dessen Argumentation er nach wie vor als gültig erachtet.

²² Dieser Zugang wird beispielsweise vom Westschweizer Geschichtslehrplan empfohlen.

Literatur

- Ahner, H. (2019). Gut gegen Weihnachtsstimmung. Kulturwissenschaftliche Lesarten eines Festes. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 144, 1825–1829.
- Antes, P. (2012). *Christentum. Eine religionswissenschaftliche Einführung*. Berlin: LIT.
- Baudat, F. (1986). *Noël. Ombres et Lumières*. Fribourg: Delval.
- Bayly, C. A. (2008). *Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780–1914*. Frankfurt: Campus.
- Bergunder, M. (2020). Umkämpfte Historisierung. Die Zwillingsgeburt von „Religion“ und „Esoterik“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und das Programm einer globalen Religionsgeschichte. In K. Hock (Hg.), *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie* (S. 47–131). Leipzig: EVA.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 19(1/2), 3–55.
- Bertaina, D. (2020). Trees and Decorations. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 265–276). Oxford: Oxford University Press.
- Bieritz, K.-H. (2014). *Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart*. (Überarb. Aufl. von Christian Albrecht). München: C.H. Beck.
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bloch, M. (1928). Pour une histoire comparée des sociétés occidentales. *Revue de synthèse historique* 46, 15–50.
- Bradshaw, P. F. (2020). The Dating of Christmas. The Early Church. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 3–14). Oxford: Oxford University Press.
- Breuer, J. & Breuer R. (2000). *Von Wegen Heilige Nacht! Das Weihnachtsfest in der politischen Propaganda*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Secrétariat de la CIIP. Am 30. September 2021 bezogen von <https://www.plandetudes.ch>
- Demandt, A. (2005). *Sieben Siegel. Essays zur Kulturgeschichte*. Köln: Böhlau.
- Desponds, S. (2021). Didactique des sciences des religions. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Hg.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Desponds, S.; Fawer Caputo, C. & Rota, A. (2015). L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. In J.-P. Willaime (Hg.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoise* (S. 83–98). Paris: Riveneuve.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft. Am 9. Juli 2021 bezogen am 30. September von <https://www.lehrplan21.ch>
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation* (8), 12–42. doi: 10.7202/1070031ar
- Dutoit, Y.; Girardet S. & Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Cycle 1*. Lausanne: Enbiro.
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (2020). *Un monde en couleurs. Cycle 1*. (Überarb. Aufl.). Lausanne: Agora.

- Foucault, M. (1987). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In W. Seitter (Hg.), *Michel Foucault. Von der Subversion des Wissens* (S. 69–90). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (S. 188–202). Bern: hep.
- Grünheid, I. & Mecheril, P. (2017). Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. In J. Budde, A. Dlugosche & T. Sturm (Hg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 287–306). Opladen: Barabra Budrich.
- Holmes, A. R. (2020). Reformed and Dissenting Protestants. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 167–182). Oxford: Oxford University Press.
- Huizenga, L. A. (2020). Bethlehem and the Census. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 203–212). Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, F. & Rüsen, J. (1992). *Geschichte des Historismus*. München: C.H. Beck.
- Jansen, C. & Borggräfe, H. (2020). *Nation – Nationalität – Nationalismus*. Frankfurt: Campus.
- Jordan, S. (2016). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Larsen, T. (2020). The Nineteenth Century. In T. Larsen (Hg.), *The Oxford Handbook of Christmas* (S. 35–50). Oxford: Oxford University Press.
- Markschies, C. (1995). *Arbeitsbuch Kirchengeschichte*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Martin, D. & Mamie, P. (2011). *Les pratiques des enseignants vaudois pendant la période de Noël*. Mémoire professionnel sous la direction de C. Fawer Caputo, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing Religion. The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. Oxford: Oxford University Press.
- Metzger, F. (2011). *Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Haupt.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde* 1, 85–94.
- Miller, D. (2011). *Weihnachten. Das globale Fest*. Berlin: Suhrkamp.
- Perry, J. (2010). *Christmas in Germany. A Cultural History*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2012). *Blickpunkt 1. Religion und Kultur. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag, Zürich.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (Hg.) (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag, Zürich.
- Poletti, C. & Rösch, R. (2020). *Les principes organisateurs des pratiques enseignantes durant l'Avent au cycle 2 : un accueil à la diversité culturelle et religieuse ?* Mémoire professionnel sous la direction de S. Desponds Meylan, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Reimers, S. (2019). „Was genau feiert Ihr eigentlich an Weihnachten?“. Unterschiedliche Perspektiven auf Weihnachten in deutsch-türkischen Familien in Berlin. In M. Scheer & Klassen, P. E. (Hg.), *Der Unterschied den Weihnachten macht. Differenz und Zugehörigkeit in multikulturellen Gesellschaften* (S. 193–222). Tübingen: tvv.

- Roll, S. K. & Stuhlmann, R. (2003). Art. Weihnachten/Weihnachtsfest/Weihnachtspredigt. In *Theologische Realenzyklopädie, Band 35* (S. 453–471). Berlin: De Gruyter.
- Scheer, M. & Klassen, P. E. (Hg.) (2019). *Der Unterschied den Weihnachten macht. Differenz und Zugehörigkeit in multikulturellen Gesellschaften*. Tübingen: tvv.
- Suarsana, Y. (2015). Die Sagbarkeit Gottes. Poststrukturalistische Theorie, historisch-kritische Methode und die Theologie der Religionen. *Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft* 41(2–3), 224–260.
- Suarsana, Y. (2019). Postkoloniale Theorie und Religionsgeschichte. Implikationen eines konsequent-historischen Religionsverständnisses für Religionswissenschaft und Theologie. *Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft* 45(2–3), 188–209.
- Wahli Di Matteo, F. (18. Dezember 2017). Le Noël religieusement correct de l'école. *Le Temps*.
- Weber-Kellermann, I. (1978). *Das Weihnachtsfest. Eine Kultur- und Sozialgeschichte der Weihnachtszeit*. Luzern: C.J. Bucher.
- White, H. (1994). Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In C. Conrad & M. Kessel (Hg.), *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion* (S. 123–157). Stuttgart: Reclam.