

1. Einleitung

1.1 Die Fragestellung: Von Konzeptionen und Leitbildern zu Rahmungen

17 aktuelle religionsdidaktische Leitbilder und Konzeptionen wurden 2012 in einem Sammelband unter dem Titel „Religionsunterricht neu denken“ zusammengestellt.¹ Jedes dieser Leitbilder beansprucht, dass „guter“ Religionsunterricht sich an ihm orientieren sollte – oder zumindest könnte. Die Frage, wie sich diese Leitbilder und Konzepte zueinander verhalten, ist dabei weitgehend offen geblieben.² Offen ist auch, welche Wirkungen diese Leitbilder auf die unterrichtliche Alltagspraxis ausüben. Der Wirkungsgrad dürfte unterschiedlich ausfallen – am höchsten vielleicht bei der Kompetenzorientierung, die wiederum kein spezifisch religionsdidaktisches Leitbild darstellt. Kooperationen zwischen Universitäten und Fachseminaren im Zuge des Praxissemesters zeigen, dass die Orientierung an religionsdidaktischen Leitbildern in Fachseminaren eine geringe Rolle spielt. Für Studierende haben sie oft keine handlungsorientierende Funktion, sondern stifteten eher Verwirrung.³ Angesichts der Fülle neuer Leitbilder ist das nicht erstaunlich. Ein Dialog zwischen unterrichtlicher Alltagspraxis und programmativen Erwartungen wird so erschwert. Unterrichtliche Praxis droht die Erwartungen aus der Wissenschaft nicht nur permanent zu enttäuschen, sondern systematisch zu unterlaufen.⁴

Konzeptionen und Leitbilder sind damit nicht obsolet. Sie sind aber m. E. auf den ständigen Dialog mit unterrichtlicher Alltagspraxis angewiesen. Beide Dialogpartner durchlaufen Veränderungsprozesse. Auf der konzeptionellen, programmativen Ebene werden diese Prozesse durch religionspädagogische Publikationen und curriculare Vorgaben – im Prinzip für alle zugänglich – sichtbar, z. B. durch einen Sammelband wie „Religionsunterricht neu denken“, der zu Beginn auch einen historisch ausgerichteten Beitrag enthält.⁵ Auf der alltagspraktischen Ebene sind diese Prozesse schwerer greifbar. Wie hat sich die Alltagspraxis des Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten verändert? Was ist – trotz programmatischer Paradigmenwechsel etwa im Zuge der Kompetenz-

¹ Grümme / Lenhard / Pirner, Religionsunterricht 2012.

² Englert, Religionsdidaktik 2012, 247–258.

³ Roose, Religionsunterricht 2018, 199–200.

⁴ Roose, Praxis 2020, 93–111.

⁵ Lachmann, Kontext 2012, 14–28.

orientierung – gleichgeblieben? Antworten auf diese Fragen bedürfen der empirischen Forschung.

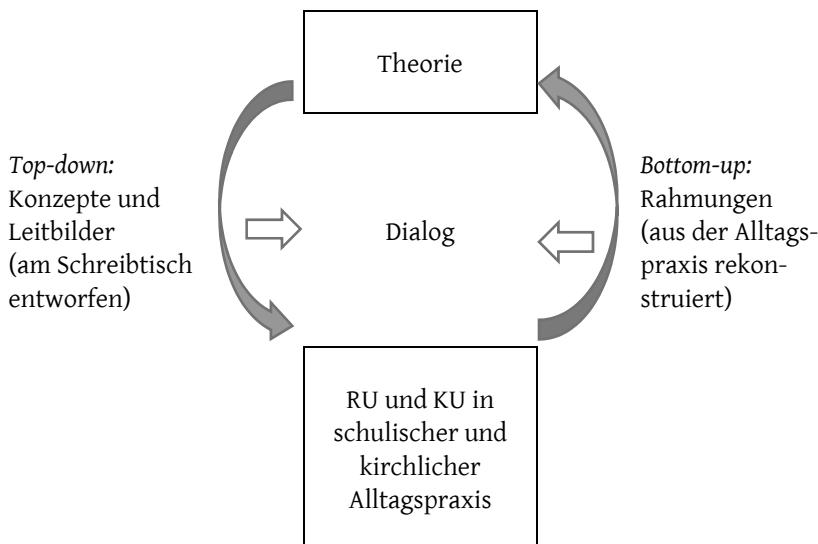
Diese Studie möchte den Dialog zwischen unterrichtlicher Alltagspraxis und programmatischen Erwartungen an sie befördern. Dazu widmet sie sich der empirischen Analyse des Dialogpartners „unterrichtliche Alltagspraxis“ im Bereich der evangelischen und katholischen Religion. Sie untersucht Religionsunterricht aus unterschiedlichen Jahrzehnten, aus unterschiedlichen Konfessionen und aus unterschiedlichen Handlungsfeldern (schulisch und kirchlich) zu unterschiedlichen Themen. Die Studie stützt sich dabei auf vorliegende Unterrichtstranskripte und eigenständig videographierten Unterricht. Das Sample ist hinsichtlich zurückliegender Jahrzehnte durch die Verfügbarkeit von vollständigen Unterrichtstranskripten bestimmt. Analysiert werden:

- die „24 Stunden Religionsunterricht“ von 1995 (evangelischer und katholischer Religionsunterricht aus 5./6. und 10. Klassen in Gymnasien und Haupt- bzw. Realschulen zu den vorgegebenen Themen „Gottesbilder“, „Gleichnisse“ und „Gerechtigkeit“),
- die sieben Stunden Religionsunterricht aus den „Unterrichtsdramaturgien“ von 2012 (vier Stunden evangelischer Religionsunterricht aus den Sekundarstufen I und II an staatlichen Gymnasien und Gesamtschulen, drei Stunden Konfirmandenunterricht⁶; ohne Themenvorgabe, performative Ausrichtung; behandelt werden biblische und liturgische Themen),
- sieben von mir erhobene Unterrichtseinheiten (eine Einheit aus der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden zum Thema „Glaubensbekenntnis“ von 2017, sechs Einheiten evangelischer Religionsunterricht aus den Sekundarstufen I und II an evangelischen Schulen von 2020 zu den Themen „Gleichnisse“ sowie „Wundererzählung“).

Die Studie kann damit keine Repräsentativität beanspruchen. Sie ist qualitativ ausgerichtet und möchte für eine theoriegeleitete Beobachtung von Alltagsunterricht sensibilisieren, die nicht normativ (und oft defizitorientiert) bewertet, sondern zunächst einmal ordnet und erkundet. Für die theoriegeleitete Beobachtung bedarf es eines Pendants zu Leitbildern und Konzepten, ein Pendant, das – wie diese – den gesamten Unterricht in den Blick nimmt, anders als diese jedoch nicht „am Schreibtisch entworfen“, sondern aus der unterrichtlichen

⁶ Der Begriff „Konfirmandenunterricht“ wird hier bewusst beibehalten, obwohl er *konzeptionell* zu Recht durch die Formulierung „Arbeit mit Konfirmand:innen“ ersetzt werden sollte, für die – wie eine Stellungnahme zu diesem Manuskript betonte – „lange Jahre konzeptionell gerungen wurde und mit Forschung und EKD-Grundtexten gearbeitet wurde“. Der Begriff des Konfirmandenunterrichts wird demgegenüber gebraucht, um den *empirischen* Ansatz zu markieren. In diesem Sinn gebrauchen ihn m. E. auch Dressler, Klie und Kumlehn in den „Unterrichtsdramaturgien“. Die Frage, inwiefern sich Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden empirisch von schulischem Religionsunterricht unterscheidet, lässt sich nicht konzeptionell bearbeiten, sondern bedarf empirischer Studien.

Praxis rekonstruiert ist. Dieses Pendant stellen in der vorliegenden Studie „Rahmungen von Religionsunterricht“ dar.



Die analytische Frage nach Rahmungen von Religionsunterricht ist zu unterscheiden von der normativen Frage nach Konzepten für „guten“ Religionsunterricht und deren praktischer Umsetzung. Sie sensibilisiert dafür, dass und wie Religionsunterricht *unterschiedlich* gerahmt sein kann – und gerahmt wird.

Der Begriff des „Rahmens“ bezieht sich auf die Rahmenanalyse nach Goffman. Um zu erklären, was er unter „Rahmen“ versteht, setzt Goffman mit einer Frage ein: „Was geht hier eigentlich vor?“ Diese Frage wird meistens nicht bewusst oder ausdrücklich gestellt, aber sie ergibt sich nach Goffman für jede Situation, „und die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen weiter in der Sache vorgehen“⁷. „Rahmen“ beschreiben, wie Teilnehmende eine bestimmte soziale Situation deuten. Die Rahmen-Analyse bezieht sich also auf das kommunikative Verhalten im alltäglichen Umgang zwischen Menschen:

„Ich gehe davon aus, dass wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich ‚Rahmen‘. [...] Soziale Rahmen [...] liefern einen Verständnishintergrund für Ereignisse, an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen, beteiligt sind.“⁸

⁷ Goffman, Rahmen-Analyse 1980, 16.

⁸ A. a. O., 19–32.

Die Frage nach der Rahmung von Situationen soll in dieser Studie auf den Religionsunterricht bezogen werden. Aufschluss über die Rahmung gibt nicht ein Interview mit den Betroffenen (denn Rahmungen erfolgen z. T. unbewusst), sondern die Analyse dessen, „wie die Menschen weiter in der Sache vorgehen“. Es geht also um die Rahmenanalyse *unterrichtlicher Praxis* im Fach Religion.

Wie wird Religionsunterricht gerahmt? Haben sich Rahmungen im Laufe der Zeit verschoben? Unterscheiden sich Rahmungen in der Praxis in Abhängigkeit von Konfessionen, von institutionell verankerten Handlungsfeldern oder von Themen? Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen greift die vorliegende Studie auf eine empirisch gewonnene Typologie zurück und legt sie an die unterrichtliche Praxis an. Katharina Frank hat 2010 ein entsprechendes Raster vorgelegt. Grundlage ist bei ihr schulischer Religionsunterricht in der Schweiz (der dort nicht durchgängig als eigenes Fach firmiert), in Hamburg und in Brandenburg. Sie bezieht sich damit auf Ausprägungen von Religionsunterricht, die rechtlich unterschiedlich – jedoch *nicht* nach Art. 7,3 GG (mit Ausnahme von Hamburg) – verankert sind. Demgegenüber soll das von ihr entwickelte Raster in dieser Studie für den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland nach Art. 7,3 GG (und für Konfirmandenunterricht) fruchtbar gemacht werden. Es handelt sich bei der hier vorliegenden Untersuchung also nicht um eine Replikationsstudie, sondern um die Anwendung der von Frank rekonstruierten Rahmen als Beobachtungsinstrument, das – anders als religionsdidaktische Konzepte und Leitbilder – empirisch entwickelt worden ist. Die Frage „Was ist guter Religionsunterricht?“⁹ wird zugunsten der Frage „Wie ist Religionsunterricht?“ zurückgestellt.

1.2 Das Analyseraster nach Katharina Frank: Schulischer Religionsunterricht (2010)

Die religionswissenschaftlich-soziologisch ausgerichtete Studie von Katharina Frank mit dem Titel „Schulischer Religionsunterricht“ von 2010 ist für diese Untersuchung von grundlegender Bedeutung.¹⁰ Sie empfiehlt sich aus zwei Gründen:

1. Das Analyseraster von Frank stellt eine wesentliche theoretische Grundlage in der empirischen Studie „Innenansichten“ von Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling (2014) zu katholischem Religionsunterricht dar.¹¹ Die empirischen Befunde lassen sich auf dieser theoretischen

⁹ Vgl. das Jahrbuch der Religionspädagogik mit dem gleichen Titel (Bizer, Religionsunterricht 2006).

¹⁰ Die Seitenangaben in Klammern beziehen sich in diesem Kapitel auf die genannte Studie von K. Frank.

¹¹ Englert / Hennecke / Kämmerling, Innenansichten 2014, 110.

- Grundlage mit denjenigen aus den „Innenansichten“ abgleichen. Die Studie leistet damit einen Beitrag zum interkonfessionellen Dialog.
2. Mit dem Rekurs auf die in der Religionswissenschaft verortete Arbeit von Frank leistet die Studie außerdem einen Beitrag zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Religionswissenschaft. Dieser Dialog ist insofern prekär, als sich mit ihm zumindest unterschwellig die kontroverse Diskussion um die Möglichkeit (und die Sinnhaftigkeit) einer „neutralen“ Religionskunde verbindet, die dann leicht Teil eines „Abwertungsdiskurses“ wird.¹² Insofern überrascht es nicht, wenn von theologischer Seite kritisch angefragt wird, inwiefern die Typologie von K. Frank tatsächlich beanspruchen kann, „neutral“ zu sein. Demgegenüber halte ich es für wichtig, die religionswissenschaftliche Offerte eines Analyseinstrumentes für schulischen Alltagsunterricht im Sinne eines gleichberechtigten Dialogs nicht nur zwischen Religionspädagogik und Religionswissenschaft, sondern auch zwischen theologisch-religionspädagogischen Konzeptionierungen und Eigenlogiken unterrichtlicher Alltagspraxis zu nutzen. Dies ist m. W. bisher von Seiten der evangelischen Religionspädagogik nicht geschehen. (Kritische) Anfragen an die Typologie von Frank ergeben sich in dieser Studie aus der Beobachtung von Unterricht, nicht aus konzeptionellen Überlegungen heraus. Ein „Ideologieverdacht“ ist damit nicht grundsätzlich ausgeschlossen, er soll aber nicht das erschließende Potenzial der Typologie verstehen.

Frank beobachtete alltäglichen Religionsunterricht v. a. in deutschsprachigen Volksschulen der Schweiz, und zwar in den Klassen der 8-13-Jährigen (76). Das entspricht im deutschen Schulsystem in etwa den Klassen 3-8. Frank bat Lehrkräfte, ihr Unterricht zu zeigen, der aus ihrer Sicht im weitesten Sinn als Religionsunterricht bezeichnet werden könnte (74). Diese Art der Anfrage ist dem Umstand geschuldet, dass Religion in der Schweiz nicht durchgängig als eigenes Fach ausgewiesen ist.

Frank schließt an die „Rahmen-Analyse“ nach Erving Goffman an.¹³ Das, was gerahmt wird, ist die „Figur“. Der springende Punkt ist nun, dass die gleiche Figur unterschiedlich gerahmt werden kann. Rahmen können moduliert werden. Ein bestimmtes Geschehen kann z. B. als Kampf (bei einem körperlichen Angriff) oder als gespielter Kampf (auf dem Spielplatz) oder als Kampf zu Übungszwecken (im Selbstverteidigungskurs) gedeutet werden. Frank bezieht diesen theoretischen Ansatz auf unterrichtliche Praxis. Unter einer „Figur“ versteht sie thematische Ausschnitte, die eine unterrichtliche Sequenz *inhaltlich* bestimmen, also z. B. die biblische Erzählung von der Opferung des Isaak:

¹² Otto, Religionskunde 2001, 1687-1690.

¹³ Goffman, Rahmen-Analyse 1980.

„Figur ist also eine Sammelbezeichnung für diejenigen Unterrichtsinhalte, die der Lehrer den gezielt gewählten Themen entnimmt und anschließend bearbeitet.“ (94)

Die Rahmung der Figur, also – grob gesagt – das „wie“ ihrer Bearbeitung – ist wesentlich für die Art, „wie und als was eine Figur vom Rezipienten wahrgenommen wird. [...] Das Unterrichtshandeln kann somit als *Rahmung der Figur* beschrieben werden.“ (94–95) Auch im Unterricht kann eine Figur unterschiedlich gerahmt werden (120). Aufgrund der pädagogischen Asymmetrie ist es wesentlich die Lehrkraft, die die Rahmung durch ihr unterrichtliches Handeln steuert. Frank stellt allerdings anhand von Interviews, die sie mit Lehrkräften geführt hat, fest, dass diese die Rahmungen und Figuren ihres Unterrichts weniger reflektieren als die Themen und Methoden:

„Während der Lehrer die Themen seines Unterrichts gezielt aussucht, sich auch verschiedener und abwechslungsreicher Methoden bedient, geschieht die Wahl der Figuren, die er aus den Themen herausgreift, und deren Rahmung meist wenig reflektiert, eher ‚intuitiv‘.“ (132)

Die Interviews erwecken somit den Eindruck, dass Themen in der Perspektive von Lehrkräften fest an bestimmte Figuren (also Themenausschnitte) und bestimmte Rahmungen gekoppelt sind, dass man sich also mit der Wahl eines Themas schon „automatisch“ für eine bestimmte Figur und eine bestimmte Rahmung entschieden habe. Das entspricht u. a. der Aussage Goffmans, nach der Figur und Rahmen oft als eine – selbstverständliche – Einheit wahrgenommen werden. Die Unterscheidung zwischen Thema, Methoden, Figur und Rahmen kann demgegenüber bedeutsames Reflexionswissen bereitstellen.

Die Unterscheidung zwischen Rahmen und Figur ist wegen unserer Wahrnehmungsgewohnheiten nicht einfach und bedarf eines analytisch geschärften Blicks.

„Das Identifizieren der Figur ist sowohl bei visuellen als auch bei sprachlichen Ausdrucksformen insbesondere dann schwierig, wenn zwischen Figur und Rahmung unscharfe Übergänge bestehen. Hilfreich beim Vorgang des Herauslösens der Figur aus der Rahmung ist Goffmans Überlegung, *was hier vorgeht und wie es auch anders hätte ablaufen bzw. gerahmt werden können*. Um die Figur besser herauslösen und ihr Verhältnis zum Gesamthema erkennen zu können, werden also im Analyseprozess probeweise andere Rahmungen der Figur vorgenommen.“ (96)

Die Rahmungen lassen sich also nicht durch Befragungen der Lehrkräfte, sondern nur aus der Beobachtung und Analyse der unterrichtlichen Praxis rekonstruieren. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung zwischen „Figur“ und „Rahmen“ rekonstruiert Frank mithilfe der Grounded Theory sieben verschiedene Typen der Religionsvermittlung, die auf vier verschiedene Typen von Partizipation zielen (133–193). Sie verdichtet diese Typen weiter zu zwei Formen von schulischem Religionsunterricht: einerseits zu religiösem Unterricht, andererseits zu religionskundlichem Unterricht (207–211).

Übersicht über die Rahmungstypen nach Frank (134)

Rahmungen					
Implizite/ explizite Rahmung	Keine Rahmung	Figuren- immanente Rahmung	Figurendistinkte Rahmung		
Träger- referenz	Keine Träger- referenz	Wir-Gruppen bezogen, dogmatisch		Schüler- oder menschheits- bezogen, lebensweltlich	Gegenstands- bezogen, kultuskundlich
Adres- sierung	--	„wir“, „man“		„ich“, „jede/r“	„er“, „sie“
Mono- figural zentriert	Figuraler Typus 1)	Kippfigural- dogma- tischer Typus 2)	Territorial- dogmati- scher Typus 3)	Lebensweltlich- individualisie- render Typus 4)	Kultuskundlich- kontextueller Typus 5)
Polyfigural komparativ	--	--	--	Lebensweltlich- universalisieren- der Typus 6)	Kultuskundlich- systematischer Typus 7)
Form	?	Religiöser Unterricht (Identifikation / Perspektivenübernahme / aktive Partizipation)			Religionskund- licher Unterricht (Distanz / Perspektiven- wechsel / passive Identifikation)

Zur Erläuterung:

Rahmungen sind aufgespannt zwischen figurenimmanenten oder figurendistinkten Ausgestaltungen. Bei figurendistinkten Gestaltungen gibt es eine deutliche Zäsur zwischen Figur und Rahmung, etwa wenn eine Lehrkraft ihre Erzählung von Isaaks Opferung unterbricht und die Schülerinnen und Schüler fragt, „ob Gott so etwas verlangen dürfe“ (124). Bei figurenimmanenten Gestaltungen gehen Figur und Rahmung fast unmerklich ineinander über, etwa wenn

eine Lehrkraft in die Nacherzählung der Noahgeschichte Äußerungen einflicht, „die darauf hindeuten, dass er als Erzähler weiß (auktorial), was in Gott selbst vorgegangen sein muss und was Gott damit bezweckte, als er nach 40 Tagen ununterbrochenen Regens einen Regenbogen am Himmel machte“ (124). Rahmen und Figur sind für die Schülerinnen und Schüler hier kaum zu unterscheiden.

Rahmen unterscheiden sich auch im Hinblick auf ihre Trägerreferenzen. Beim religiöskundlichen Unterricht ist die Trägerreferenz bezogen auf einen Gegenstand, eine Kultur, eine dritte Person. Der Lehrer

„benennt die Handlungssubjekte und attribuiert das Gesagte Drittpersonen. Er verwendet Codes, die das Objekt beschreiben – seien dies Dinge, Institutionen oder Menschen – sowie Codes, die einer wissenschaftlichen Metasprache entstammen.“ (129)

Im religiösen Unterricht spricht die Lehrkraft bei der „dogmatischen Rahmung“ „im Unterricht von ‚man‘ oder ‚wir‘ bzw. ‚uns‘“ (126). Sie geht „von einer ‚Wir-Gruppe‘ im Klassenzimmer aus.“ (126) Das „man“ entspricht hier dem französischen „on“ und markiert ein „territoriales Wir“ (126). Das „Klassen-Wir“ und das „konfessionelle Wir“ werden – selbstverständlich – zur Deckung gebracht.

„Auch dort, wo nicht unmittelbar von ‚wir‘ oder ‚man‘ die Rede ist, verwendet der Lehrer in den Unterrichtssequenzen bestimmte standardisierte, Gültigkeit markierende Codes, die hier als *dogmatisch* bezeichnet werden. Beispiele dafür sind: ‚Gott vergibt, wenn man ihn darum bittet‘ (UE 245), ‚nach dem Tod kommt die Auferstehung‘ (UE 1446) [...] oder ‚Vertrauen in den Anderen haben, ist das Wichtigste einer Freundschaft‘ (UE 944).“ (126)

Bei der „lebensweltlichen Rahmung“ spricht die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nicht als Angehörige einer territorialen Wir-Gruppe an, sondern entweder als Individuen („du“) oder als Angehörige der Spezies Mensch im Allgemeinen („ihr“). Die lebensweltliche Rahmung zielt darauf, „das schulische Lernen vermehrt mit dem Leben der Kinder in Verbindung zu bringen“ (217 Anm. 373).

„Eine lebensweltliche Rahmung liegt dann vor, wenn die Lehrperson die Schüler beauftragt, eine vorgegebene, religiös oder nichtreligiös denotierte Figur auf ihre eigene Lebenswelt oder – durch Verallgemeinerung derselben und Abstraktion davon – auf eine postulierte allgemein-menschliche Lebenswelt zu beziehen.“ (129)

Die Lebenswelt umfasst die Alltagswelt, geht aber darüber hinaus, indem sie – in Anlehnung an Schütz¹⁴ und Luckmann¹⁵ – auch von bestimmten Codes geprägt ist wie „Glück“, „Angst“, „das ist etwas Merkwürdiges, Geheimnisvolles, etwas Besonderes, etwas Heiliges“, „das ist für alle bedeutsam“ (128).

¹⁴ Schütz, Theorie 1 und 2, 2003.

¹⁵ Schütz / Luckmann, Strukturen 2003.

Frank unterscheidet des Weiteren zwischen monofigural-zentrierten und polyfigural-komparativen Figuren. Bei den monofigural-zentrierten Figuren steht eine Figur im Zentrum, z. B. die erste Schöpfungserzählung nach Gen 1,1-2,4a. Bei den polyfigural-komparativen Figuren stehen zwei oder mehr Figuren nebeneinander und werden miteinander verglichen, z. B. die Schöpfungserzählung nach Gen 1,1-2,4a mit der australischen Schöpfungsgeschichte (122-123).

Mithilfe dieser Unterscheidungen beschreibt Frank die von ihr beobachteten Typen der Vermittlung:

Der *erste Typ* zeichnet sich dadurch aus, dass eine Rahmung fehlt. Es gibt daher auch keine markierte Trägerreferenz. Frank sieht diesen Typ nur bei monofigural zentrierten Figuren. Polyfigural-komparative Figuren verlangen nach einer Rahmung – oder sie „zerfallen“ in zwei monofigural zentrierte Figuren. Frank rechnet diesen Typ zum religiösen Unterricht.

Der *zweite Typ* zeichnet sich – neben der *Wir-Gruppen* bezogenen dogmatischen Rahmung – dadurch aus, dass zwei Figuren sich wechselseitig als Rahmen dienen (136). Der Wechsel von Figur zu Rahmung ist nur schwach markiert und erfolgt figurenimannt.

„Durch das *Hin- und Herkippen* und die wechselseitige Funktion als Rahmen sind Erstfigur (religiöse Geschichte) und Zweitfigur (dogmatische Aussage) so miteinander verknüpft, dass es dem Rezipienten, das heißt dem Schüler, schwer fällt, beides getrennt zu sehen. [...] Der Schüler wird durch den Wechsel von Figur und Rahmung unmerklich zur Teilhabe an einem religiösen Kommunikationssystem animiert. Selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass die ganze Klasse zu dieser *Wir-Gruppe* gehört und am selben Symbolsystem teilnimmt.“ (137)

Der *dritte Typ* unterscheidet sich vom zweiten durch eine klarere Trennung zwischen Figur und Rahmung (figurendistinkte Rahmung).

„Die Lehrperson macht aber durch ihre Anleitung zugleich klar, dass andere Rahmungen für die *Wir-Gruppe*, das heißt die im Schulzimmer anwesende Klasse [...], nicht in Frage kommen. Der Bezugsrahmen, den der Lehrer einführt oder zu dem er anleitet, beansprucht *Territorialität*.“ (143)

„Territorialität“ bedeutet hier, dass „eine bestimmte religiöse Tradition den schulisch-öffentlichen Raum für ihre Sprache, ihre ‚Kommunikation‘ [beansprucht].“ (143 Anm. 302). Auffällig ist, dass Frank die „*Wir-Gruppe*“ explizit auf die „im Schulzimmer anwesende Klasse“ bezieht. Beim „territorial-dogmatischen Typ“ überlagern sich Klassengemeinschaft und Glaubensgemeinschaft.

Der *vierte Typ* unterscheidet sich vom dritten durch die Trägerreferenz, die jetzt nicht mehr *Wir-Gruppen* bezogen erfolgt, sondern individuell oder universal. Dadurch kommt es nicht zu einer dogmatischen, sondern zu einer lebensweltlichen Rahmung. Als Beispiel nennt Frank die Aufforderung einer Lehrkraft im Rahmen einer Mose-Einheit: „... schaut mal – jeder für sich – wie fühlt sich wohl Mose im Moment ...“ (158).

„Die Ausführungen der Lehrerin zeigen, dass jeder Schüler, jede Schülerin die psychische Verfassung Mose bzw. den eigenen Gefühlszustand, den der Schüler in einer solchen Situation hätte, ausdrücken soll. Es kann kein Richtig oder Falsch geben, da das individuelle Lernen von der Geschichte bzw. das Erfassen der Situation Mose mittels persönlicher Gefühlsschemata gefragt ist.“ (158)

Wie die Typen 1–3 bezieht sich auch Typ vier auf eine monofigurale Rahmung. Demgegenüber beschreibt Typ sechs eine polyfigurale Rahmung:

„Der vom Lehrer initiierte Rahmen ist dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Kulturen oder Kulturbereiche angeführt werden, in denen – auf derselben Ebene vergleichend – *phänomenologisch* ähnliche Figuren zu finden sind, die sich auf dieselbe Weise lebensweltlich erschließen lassen und die dadurch auf einer allgemeineren Ebene *anthropologische Relevanz* und *Universalität* gewinnen. [...] Die interessierenden Aspekte betreffen eine *allgemein-menschliche Erfahrungswelt*.“ (173–174)

Als Beispiel nennt Frank eine Sequenz, in der die Bedeutung des Wassers für die Menschen kulturvergleichend thematisiert wird.

Die Typen fünf und sieben beschreiben Ausprägungen (monofigural und polyfigural) religionskundlichen Unterrichts, denn sie weisen eine gegenstandsbezogene oder kulturkundliche Trägerreferenz auf, die in der dritten Person adressiert wird. Als Beispiel nennt Frank die Thematisierung des Ersten Tempels in Jerusalem:

Der Lehrer „leitet dazu an, einen auf Faktenebene bleibenden kontextualisierenden Bezugsrahmen zu schaffen. Der Lehrer spricht von ‚Jahwe‘, was von Juden verhindert bzw. durch ‚Adonai‘, ‚Gott‘ o.ä. ersetzt würde. Er bezieht die Schülerinnen und Schüler also nicht ein in ein jüdisches Kommunikationssystem, sondern spricht hier wie ein Außenstehender. Er fordert die Schüler auf, eine kulturkundliche Rahmung der Tempeldetails vorzunehmen. Dadurch bleiben die Schüler Beobachter.“ (171)

Frank stellt bei ihren Beobachtungen fest, dass Rahmungen innerhalb eines Themas weitgehend konstant bleiben (196–197). Hierin reproduziert sich auf unterrichtspraktischer Ebene die Beobachtung aus den Interviews, nach denen Lehrkräfte zwar ihre Themen- und Methodenwahl begründen können, den *Zuschnitt* der Themen (Figuren) und deren Rahmung aber kaum reflektieren. Themen scheinen sich – aus der Sicht der Lehrkräfte – „automatisch“ mit bestimmten Figuren und Rahmungen zu verbinden. Inwiefern Rahmungen darüber hinaus habitualisiert sind, wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Frank verdichtet die sieben Rahmungs-Typen zu zwei Formen von Religionsunterricht: religiösem und religionskundlichem Unterricht. Der *religiöse* Unterricht (208–209) inkludiert die Schülerinnen und Schüler in das Religionssystem. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler werden in ein religiöses Kommunikationssystem eingebunden, es wird religiös gesprochen: