

Religionsunterricht im Kontext europäischer Bildungspolitik – Potenziale und Herausforderungen

Referat beim Internationalen Berufsschulsymposion 2012, 08.-10.03. 2012
im Schloss Seggau bei Graz am 09.03.2012

Wir leben und arbeiten in einer Situation, in der globale und europäische Entwicklungen den Bildungsbereich prägen und beeinflussen, wie andere Teilbereiche der Gesellschaft und des individuellen Lebens auch. Deshalb wird es für die Konzipierung des Religionsunterrichtes (RU) zunehmend wichtig, europäische Entwicklungen wahrzunehmen und die Frage zu beantworten, welche Orientierungspotenziale der RU angesichts einer deutlich werdenden Europäisierung von Bildung anbieten kann.

Dr. Wolfgang Böhm sprach in seinem Beitrag von Herausforderungen und Krisen in Europa und davon, dass es notwendig sei, die Faszination, die von Europa früher ausging, wiederzugewinnen. Das scheint mir eine wichtige Aufgabe zu sein, zumal in einer Zeit, da die Bewältigung der schwersten finanziellen und ökonomischen Krise der EU die Diskussion dominiert. Es geht in dieser Diskussion um die Zukunft des europäischen Sozialmodells, um die Rettung der Euro-Zone, um die Lösung der teilweise verantwortungslosen Staatsverschuldung in mehreren Ländern. Die Pflege der Finanzmärkte scheint für die Politik inzwischen wichtiger geworden zu sein als die Sorge um die Menschen. Es rächt sich nun die Vernachlässigung der Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Finanzpolitik nach Einführung des Euro und die Schaffung stabiler Rahmenbedingungen für Transparenz und Regelung der globalen Finanzmärkte. Europa muss zu einer handlungsfähigen Wirtschafts- und Währungsunion ausgebaut werden. Es gibt nicht ein Zuviel an Europa sondern ein Zuwenig an dieser Stelle.

Kroatien wird 2013 das 28. Mitglied der Europäischen Union und Serbien wurde vor kurzer Zeit zum Beitrittskandidaten der EU gekürt. Damit wird ein weiterer Teil einer Region, in der lange Krieg und Leid herrschte, in die EU integriert. Ein Anlass, daran zu erinnern, dass das Projekt der europäischen Integration von Anfang an ein Projekt der Versöhnung war, ein Projekt des Friedens und der Schaffung von Stabilität. Das wird leicht vergessen und ist doch das treibende Motiv, auch wenn es vordergründig um die Rettung des Euro und um wirtschaftliche Stabilität geht (vgl. Söbbeke-Krajewski 2006, S. 32). Das Hauptmotiv der europäischen Integration ist es, eine Wertegemeinschaft zu werden. Dieses Streben begann mit Kooperationen im Bereich von Stahl und Kohle, fand zunächst in einer Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft Gestalt, und später dann in der Europäischen Union. Was sich in Europa im Rahmen der europäischen Integration entwickelt hat, sucht seinesgleichen und wird gerne vergessen. Der britische Historiker und Journalist Timothy Garton Ash sagt dazu:

„Die meisten Europäer wissen heute nicht mehr, woher wir kommen, und haben keine gemeinsame Vorstellung davon, wo es hingehen soll. Wir haben vergessen, warum es die EU

überhaupt gibt und wozu sie nütze ist. Wir brauchen dringend eine neue Geschichte.“ (Garton Ash 2010, S. 172)

Timothy Garton Ash geht von sechs Erzählsträngen aus, die ein gemeinsames europäisches Ziel darstellen: Freiheit, Frieden, Recht, Wohlstand, Pluralität und Solidarität.

Dabei sollte Europa nicht zu einer „Festung Europa“ entwickelt werden. Jürgen Habermas, der sich stets gegen eine ökonomistische Blickverengung auf Europa gewendet hat, bringt als neues Narrativ in die Diskussion, die EU als einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zu einer politisch verfassten Weltgesellschaft zu sehen und sich politisch entsprechend zu orientieren (Habermas 2011, S. 40).

Mein Referat verstehe ich auch als Unterstützung der Initiative, mit den *Seggauer Thesen* eine richtungsweisende Stellungnahme zu einer europäischen Perspektive des RU an beruflichen Schulen (BRU) zu verabschieden. Mit den Thesen werden Impulse gegeben, wie der Beitrag religiöser Bildung im Kontext beruflicher Bildung mit europäischen Entwicklungen korrespondieren kann. Das ist eine wichtige Initiative, weil sie Verbindungen zwischen einer lokalen, nationalen und einer europäischen Ebene herstellt, die „Idee Europas“ aufnimmt und auf dieser Grundlage Konsequenzen für Beruf und Berufstätigkeit, für das Verständnis von Bildung wie für den Religionsunterricht formuliert. Die damit hergestellten Bezüge sind nicht unmittelbar gegeben, sie brauchen eine aktive Konstruktion und Annäherung an die Verbindungspunkte, an denen sich der BRU aktiv in europäische Kontexte einbringen lässt.¹

Welches Europa wollen wir eigentlich? Was können wir aktiv dazu beitragen? Jan Figel', ehemaliger EU Kommissar für Bildung und Kultur (bis 2009), dem wir viel für den Dialog zwischen den Religionsgemeinschaften und der EU zu verdanken haben, sagte bei einer CoGREE² Tagung: „We are Europe“ um deutlich zu machen, dass wir Europa nicht den Politikern und Finanzmärkten überlassen sollten, sondern aktiv bei der Gestaltung des Zusammenlebens in Europa mitwirken und uns in politische Belange einmischen sollten. Soviel als Vorbemerkung.

Mein Referat umfasst vier Teile, wobei der Schwerpunkt auf den Teilen eins und zwei liegt:

- 1) Zur Situation des RU in Europa
- 2) Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung
- 3) BRU in Europa
- 4) Resümee und Ausblick

¹ Ein Entwurf der Seggauer Thesen ist zugänglich unter: http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/arbeitsbereiche/schularten/berufliche_schulen/seggauer_thesen.pdf. Ebenso gibt es eine facebook-Seite, auf der die Diskussion zu den Thesen geführt werden kann.

² Die Coordinating Group for Religion and Education in Europe CoGREE bringt fünf Organisationen und Netzwerke zusammen, die als gemeinsames Anliegen die Stärkung des Religionsunterrichtes in Europa vertreten, vgl. www.cogree.com. Die Tagung fand 2005 in Berlin statt.

1. Zur Situation des RU in Europa

Ich beginne mit einigen *Merkmale zum RU* in Europa (vgl. Schreiner 2007, 2011).

- 1) **RU ist ein weit verbreitetes europäisches Phänomen.** Es gibt ihn in den allgemeinbildenden Schulen fast überall mit unterschiedlichen Konzepten und Ausprägungen (die wenigen Ausnahmen sind: Frankreich [teilweise], Mazedonien, Albanien und Slowenien). RU findet sich jedoch kaum an berufsbildenden Schulen. Dort ist er kein europäisches Markenzeichen. Es gibt ihn in Deutschland, in Österreich, vereinzelt in Elsass-Lothringen und als fakultatives Fach im beruflichen Zweig der Oberstufe in Spanien.
Der RU ist unterschiedlich organisiert, die Mitwirkung von Religionsgemeinschaften ist dort, wo sie besteht, verschieden geregelt.

- 2) **Die konkrete Ausformung des RU ist abhängig von nationalen und regionalen Bedingungen.** Dazu gehören (1) die Merkmale der jeweiligen nationalen religiösen Landkarte, (2) das Image von Religion in der Gesellschaft, (3) die rechtlichen Beziehungen zwischen Staat und Religion/Kirche, (4) die Struktur des Bildungswesens und schließlich (5) geschichtliche und politische Erfahrungen. RU ist kontextbezogen zu betrachten und zu verstehen. Der RU-Kontext wird z.B. davon geprägt, wenn es in einem Land eine dominierende Religionsgemeinschaft gibt (wie die katholische Kirche in Italien, Polen, Irland oder Spanien, oder die evangelische Kirche in Skandinavien), wenn Religion in der Gesellschaft als ein problembeladenes, überholtes Phänomen angesehen wird (wie in etlichen zentral- und mitteleuropäischen Ländern), oder wenn eine strikte Trennung von Staat und Kirche keine religiöse Bildung in den Schulen zulässt (wie in weiten Teilen Frankreichs oder in Mazedonien). Dass auch die Struktur des Bildungswesens eine Rolle spielt, zeigt das Beispiel der Niederlande. Im Schulsystem sind 2/3 aller Schulen christliche Schulen, in denen RU unterrichtet wird und 1/3 der Schulen sind „öffentlich-neutral“ und in diesen Schulen wurde ursprünglich kein RU im Lehrplan vorgesehen.³
Wenn wir uns die Modelle für den RU anschauen, können wir folgende Zuständigkeiten unterscheiden:
RU findet sich in Verantwortung der Religionsgemeinschaften, des Staates oder wird in Kooperation organisiert. Im ersten Fall ist der RU zumeist konfessionell orientiert, jedoch mit Abmeldemöglichkeit, bei Kooperationsmodellen gibt es konfessionelle (z.B. Deutschland und Österreich) und nicht-konfessionelle Ausrichtungen (z.B. England und Wales) und wenn der Staat die alleinige Verantwortung für den RU innehat, dann ist das Modell nicht-konfessionell bestimmt (Norwegen, Schweden, Dänemark, einzelne Kantone der Schweiz).

- 3) **Etiketten taugen nicht für eine sachgemäße Charakterisierung der bestehenden Ansätze des RU.** Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, diese Zuschreibungen können die bestehenden konkreten Ausprägungen von RU nicht zureichend beschreiben. Die Begriffe werden unterschiedlich verstanden und haben keine übergreifende Bedeutung, der alle zustimmen würden. Der jeweilige Kontext mit dem

³ Das hat sich in dem Maße geändert, als die öffentlichen Schulen eine „aktive Pluriformität“ ihrer Schülerschaft anerkannt und gefördert haben. Auf Initiative von Eltern ist es möglich, ein religiöses Angebot in den Schulen zu etablieren, das dann von Lehrkräften, die i.d.R. aus christlichen Gemeinden außerhalb der Schule kommen, angeboten wird.

vorherrschenden Verständnis von Bildung und die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind z.B. prägender als solche Etiketten. In einigen Ländern bedeutet „konfessionell“ die strukturelle Zuständigkeit der Religionsgemeinschaften für den RU. Die Religionsgemeinschaften sind sich i.d.R. ihrer Mitverantwortung am öffentlichen Bildungssystem bewusst, und nehmen in erster Linie eine pädagogische Verantwortung wahr, damit der RU in der öffentlichen Schule nicht mit Katechese im gemeindlichen Kontext verwechselt werden kann.

- 4) Eine weitere Klassifizierung, die sich eingebürgert hat, ist die Unterscheidung zwischen:

Religion lernen (*Learning religion*, ein konfessioneller Ansatz, Einführung in eine Glaubensstradition)

Über Religion lernen (*Learning about religion*, Wissen über Religionen, neutral und unparteiisch)

Von Religion lernen (*Learning from religion*, Bezugnahme auf religiöse Erfahrungen, religiöses Leben, Identitätsbildung, Orientierung und Dialog) und

Durch Religion lernen (*learning through religion*, Verbindung von about und from).

Learning religion oder *learning in religion* als Einführung in eine Glaubensstradition wird generell nicht als Teil eines schulischen Bildungsauftrages gesehen; *learning about religion* bezieht sich auf die Vermittlung von Wissen und *learning from religion* hat den Blick auf dem Ertrag für die Orientierung und die religiöse Identitätsbildung der Schüler/innen, *learning through religion* betont, dass beide Aspekte eng miteinander verflochten sind.

- 5) **Pluralisierung und Veränderungen in der Wahrnehmung von Religion und Kultur** fordern die bestehenden Modelle heraus. Ein *homogener*, nur auf eine Religion ausgerichteter RU wird der pluralen, gesellschaftlichen Situation nicht gerecht, er ist nicht pluralitätsfähig. Ein *religionskundlicher*, nur die Außenperspektive von Religion thematisierender RU, wird der Bedeutung von Religion für die Gläubigen nicht gerecht. Er vernachlässigt die Innenperspektive und die authentische Selbstdarstellung der Religionsgemeinschaften. Die Herausforderungen durch zunehmende Pluralisierung betreffen alle bestehenden Modelle und Ansätze. Wie können sie den Umgang mit bestehender Vielfalt ermöglichen und Verständigung fördern? Bei konzeptionellen Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Schweitzer u.a. 2002) geht es u.a. um:

- Offenheit gegenüber anderen Religionen und interreligiöses Lernen;
- Ein dynamisches Verständnis von Religion und Kultur (das auch die innere Pluralität von Religionsgemeinschaften aufnimmt);
- Einbeziehen der Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler/innen.

- 6) Es finden sich *konvergierende Tendenzen* im Blick auf Zielsetzung und Organisation des RU. Es wird danach gefragt: was brauchen die Schülerinnen und Schüler zur Orientierung in einer pluralen Gesellschaft, in welchem Lebens- und Lernkontext stehen sie, wie kann dieser beim

Unterrichten berücksichtigt werden und was soll eigentlich durch den Religionsunterricht erreicht werden. Zwei zentrale Schlüsselbegriffe sind dabei *Lebensweltorientierung* und *Kompetenzorientierung*. Eine *religious literacy* (religiöse Grundbildung) wird angestrebt, es wird danach gefragt: welche *grundlegenden Kompetenzen* sich durch religiöse Bildung vermitteln lassen, also was das Ergebnis des RU sein kann. Bei diesen Initiativen ist die Gefahr einer Instrumentalisierung für gesellschaftliche Zielsetzungen zu beachten:

„Wer für den Religionsunterricht Bildungsstandards und Kompetenzorientierung befürwortet, darf ihn dennoch nicht funktionalisieren und ihn ausschließlich von z.B. gesellschaftlichen Zwecken, kirchlichen Erwartungen oder vom Prinzip gegenwärtiger bzw. zukünftiger Verwendungssituationen her konstruieren (vgl. Schweitzer 2004). Jede Formulierung von (religiösen) Bildungsstandards schließt das Wissen um die Grenze und die Begrenztheit der Standardisierbarkeit von Bildung ein.“ (Fischer/Elsenbast 2006, 16).

7) **Annäherungen in den Zielsetzungen:**

Wichtig sind quer durch die unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze folgende Zielsetzungen: Es geht um *Orientierung* im Blick auf eine zunehmend plurale Situation; um *Sensibilisierung* im Blick auf Religiosität und Spiritualität; um *Information/Wissen* über Religionen und Weltanschauungen; und um *Verständigung und Dialog* über religiöse Angelegenheiten. Diese vier Zielsetzungen wurden von europäischen Religionslehrkräften als Konsens im Rahmen einer europäischen Tagung formuliert, als sie nach ihren wichtigsten Zielvorstellungen für den Religionsunterricht befragt wurden.

Am 22. Februar 2012 hat der Bischof von Oxford, John Pritchard, in einer öffentlichen Diskussion (u.a. mit Richard Dawkins) zu der Frage: Welchen Stellenwert haben Religion und Glaube in den Schulen in England? fünf Merkmale für einen guten RU genannt, die als Programm oder Leitlinie auch in anderen Kontexten gelten könnten:⁴

„(1) Ein guter RU bereitet junge Menschen darauf vor, nachzudenken, nachzuforschen, zu argumentieren, Wertungen vorzunehmen, Texte zu lesen und moralische Urteile zu fällen.

(2) Ein guter RU fördert eine kritische Erkundung der Bedeutung von Werten und Glaubenseinstellungen, die unser Leben bestimmen.

(3) Ein guter RU verhilft zu Orientierung in einer komplexen Welt, die Gegenwart und Zukunft junger Menschen bestimmt.

(4) Ein guter RU verhilft jungen Menschen die Kultur, in der sie leben, besser zu verstehen.“ (Pritchard 2012)

(5) Schüler/innen nehmen selbst die Bedeutung von guten RU wahr.

⁴ Die Diskussion am 22. Februar 2012 zu “What`s the Place of Faith in Schools?“, an der auch Prof. Jim Conroy von der Universität Glasgow und Prof. Robert Jackson von der Universität Warwick in England teilnahmen, ist dokumentiert unter http://www.religionandsociety.org.uk/faith_debates/faith_in_schools

Nach diesen einführenden Charakteristika zum RU in Europa will ich darauf hinweisen, dass die vergleichende Forschung zum RU zunimmt. Die dabei gewonnenen Ergebnisse können zu einer qualitativ fundierten Diskussion um Religion und religiöse Bildung beitragen. Ich möchte drei Projekte vorstellen, die europäisch vergleichend angelegt sind und ein nationales Projekt zur Förderung interreligiöser Kompetenz in der beruflichen Bildung:

REDCo = Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries, ist ein vergleichendes europäisches Forschungsprojekt (gefördert aus EU-Mitteln 2006-2009), an dem 10 Universitäten aus 8 europäischen Ländern beteiligt waren. Die Federführung lag bei Prof. Wolfram Weisse, Universität Hamburg. Das Hauptinteresse lag dabei an der Erschließung von Kenntnissen und Einstellungen der 14-16-jährigen zu Religion und Religiosität, ihrer Zuschreibung für Dialog und Verständigung, die mit qualitativen und quantitativen Verfahren untersucht wurden. (Die Ergebnisse sind in zahlreichen Bänden bei Waxmann veröffentlicht, u.a. Jackson 2007; Valk 2009)

Einige ausgewählte Ergebnisse aus dem REDCo Projekt:

- Die Mehrheit der Schüler/innen schätzt die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft, wenngleich auch eine Reihe von Vorurteilen geäußert wurden
- Die wichtigste Informationsquelle zu Religionen und Weltanschauungen ist in der Regel die Familie, gefolgt von der Schule
- Jugendliche, die in der Schule über religiöse Vielfalt unterrichtet werden, sind eher bereit dazu, sich auf Gespräche über Religionen und Weltanschauungen mit Schülern aus anderen Hintergründen einzulassen
- Die Schüler/innen ziehen generell das Modell des RU bzw. der religiösen Bildung vor, mit dem sie vertraut sind. (Vergleich Hamburg und NRW)

Die Verantwortlichen des REDCo Projektes haben die Notwendigkeit erkannt, sich mit Ergebnissen und Empfehlungen in den politischen Diskurs einzumischen. Sie haben dazu eine *Liste mit politischen Empfehlungen* erstellt, die sie auf europäischer wie auf nationaler Ebene in die Diskussion einbringen. Es sind vier Empfehlungen, policy recommendations, die sie in den Dialog mit europäischen politischen Institutionen einbringen. Zwei Grundprinzipien sind dabei leitend: (1) die Umsetzung auf nationaler Ebene erfordert die Berücksichtigung der Bedingungen des jeweiligen Kontextes und (2) es ist mehr Raum zum Dialog über und zwischen Religionen und Weltanschauungen erforderlich. Die vier Empfehlungen lauten:

- (1) Förderung des friedlichen Zusammenlebens (von abstrakter, passiver Toleranz zu aktiver Toleranz)
- (2) Förderung des Umgangs mit Vielfalt
- (3) Einbeziehung von religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen (alle Schüler/innen in der Schule sind zu achten)
- (4) Professionelle Kompetenz (des pädagogischen Fachpersonals)⁵

⁵ Ergebnisse und weitere Informationen zum REDCo Projekt finden sich neben der Publikationsreihe auch unter <http://www.redco.uni-hamburg.de>

Zweites Beispiel: *TRES = Teaching Religion in a multicultural Europe*; Dahinter verbirgt sich ein Netzwerk von Universitäten und Hochschulen, mit dem Ziel die empirische Forschung zu „teaching religion“ voranzutreiben.

Ein Teilprojekt beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrkräfte in Europa Religion unterrichten (Ziebertz/Riegel 2009). Es ist eine empirisch-quantitative Studie, in 16 Ländern durchgeführt. Die vergleichende Interpretation der Länderergebnisse zeigt zunächst die Komplexität eines solchen Vorhabens auf, und bestätigt damit, dass die jeweilige Perspektive und der Kontext für den RU eine entscheidende Rolle spielen. Es lässt sich mit Recht fragen: Gibt es überhaupt eine gemeinsames Fach Religionsunterricht, das verglichen werden kann? Pädagogische Zielsetzungen wurden untersucht entlang der Dreiteilung: teaching „in religion“, „about religion“ und „from religion“.

Drei Bereiche werden erhoben und verglichen: Pädagogische Zielsetzungen, didaktische Methoden und personale Ressourcen. Ergebnisse:

- Es gibt eine hohe Übereinstimmung darüber, dass RU objektive Informationen vermitteln soll über verschiedene Religionen und Kirchen.
- Bei den didaktischen Methoden gibt es eine hohe Übereinstimmung bei der Verwendung von religiösen Geschichten und die Diskussion von religiösen oder gesellschaftlichen Fragestellungen. Weniger verbreitet sind Rollenspiele, Exkursionen zu religiösen Stätten oder die Verwendung des Internet im Unterricht.
- Im Blick auf persönliche Ressourcen und Zufriedenheit als RU Lehrkraft gibt es ein hohes Maß an Zufriedenheit im Blick auf die Institution und die Ausstattung, die für den Unterricht zur Verfügung steht. Das Autorenteam fasst es so zusammen: Across Europe religious education is no reason for burn out“ (Schweitzer/Riegel/Ziebertz 2009, 248).
- In der Unterrichtspraxis im Klassenzimmer gibt es kein „entweder/oder“ im Blick auf die drei päd. Zielsetzungen und dies ist ein überraschendes Ergebnis. Während in der RU-Theorie die Ziele weitgehend als Alternativen verhandelt werden, insbesondere im Blick auf teaching in religion, scheint die Kombination für die Lehrkräfte kein Problem darzustellen. Es geht nicht um eine Wahl, sondern um eine Mischung bei den Zielsetzungen.

Ein drittes Beispiel ist ein Projekt der Universität Wien (Jäggle/Rothgangel) *Religious Education at School in Europe REL-EDU*, bei dem 6 Bände mit Länderberichten nach Regionen geplant sind und zu dem ein ausgeklügeltes Raster von 12 Erschließungsfragen vorliegt, das eine Struktur für die Länderberichte vorgibt (www.rel-edu.eu). Dieses Wissen voneinander ist nach wie vor nicht sehr ausgeprägt und bedarf deshalb entsprechender Initiativen. (ICCS hat dazu in den letzten Jahren einiges publiziert, zuletzt Kuyk u.a. 2007).

Das vierte Beispiel kommt aus dem Kontext des Kibor (Kath. Institut für berufsorientierte Religionspädagogik) in Tübingen. Es ist eine Pilotstudie zu „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“ mit Unterrichtsexperimenten und Schüler/inneninterviews (Biesinger u.a. 2011). Auch wenn es nicht vergleichend-europäisch angelegt ist, so nimmt es doch eine zentrale Zielsetzung des BRU auf: die Förderung interreligiösen Lernens. Joachim Schmidt hat Ergebnisse der Erfahrungen im Unterricht in 11 Thesen zusammengefasst. Eine davon lautet:

„Angesichts der zentralen Bedeutung, die das interreligiöse Lernen für die Zukunft einer ‚pluralitätsfähigen Religionsdidaktik‘ besitzt, sind die Organisationsformen des Religionsunterrichts – vor allem in Bezug auf die muslimischen Schülerinnen und Schüler –

deutlich unterkomplex. Es ist daher dringend auf die Erteilung von muslimischem Religionsunterricht zu drängen, der dann (analog zu den Erkenntnissen zum konfessionell-kooperativen Lernen) in einen interreligiös-kooperativen Lernprozess eingebunden wird. (Schmidt 2011, 165).

2. Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung

So ist ein Forschungsprojekt beschrieben, das mich derzeit beschäftigt. Es geht um die Frage, ob und wie Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung vorkommt und in welcher Weise sie thematisiert wird.

Ich spreche dabei von einer „Europäisierung von Bildung“, um die vielfältigen Prozess der Einflussnahme der europäischen Institutionen Europas auf nationale Bildungs- und Ausbildungssysteme zu beleuchten. Dieses Konzept erweist sich zunehmend als hilfreich. Politikwissenschaftler/innen verstehen unter „Europäisierung“ ein Geflecht politischer Institutionalisierung, die Entwicklung von formellen und informellen Regeln sowie von politischen Vorgehensweisen und Normen. Es wird von *vertikaler* Europäisierung gesprochen, wenn es um den *impact* (Auswirkung/Einwirkung) von Europa und der Europäischen Integration auf nationale, regionale oder lokale Ebenen geht. Das Konzept ist jedoch auch geeignet, um Prozesse zu beleuchten, die *horizontal* organisiert stattfinden, also z.B. eine zunehmende Vernetzung von Akteuren der Zivilgesellschaft, die zur Gestaltung Europas beitragen, gemeinsame Fragestellungen bearbeiten, Koalitionen bilden und ihre Interessen vertreten.

Mit Ulrich Beck gesprochen geht es in der einen Perspektive darum, dass sich der nationale Container nach oben öffnet (*vertikale Europäisierung*) und in der anderen Perspektive, dass sich der nationale Container an den Seiten hin zu anderen nationalen Kontexten öffnet (*horizontale Europäisierung*). Beck spricht auch davon, dass es Europa nicht gibt, es gibt nur Europäisierung. Damit ist gemeint, dass die europäische Integration von Beginn an ein dynamischer, offener Prozess ist, mit Fortschritten, mit Rückschritten, jedoch selten linear verlaufend.

In diesem Projekt werden der *Europarat* und die *EU* als Akteure betrachtet unter der Frage, wo und wie Religion im Kontext von Bildung thematisiert wird. Verwechslungen zwischen beiden Institutionen kommen vor. Beliebte sind Fragen wie: Was unterscheidet den Europarat vom Europäischen Rat, was die Parlamentarische Versammlung vom Europäischen Parlament? Etc.

Deshalb an dieser Stelle zunächst einige einführende Informationen:

Der Europarat (ER) nimmt ein Wächteramt über Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit in Europa wahr; die Türkei und Russland sind Mitgliedstaaten, bislang sind dem ER 47 Mitgliedstaaten beigetreten, Bildung und Kultur sind zentrale Arbeitsbereiche; politische Entwicklungen werden durch Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung und des Ministerkomitees gefördert.

Um die Brücke zwischen der europäischen Ebene und nationalen Bedürfnissen und Bedingungen im Bildungsbereich insbesondere zu Education for Democratic Citizenship / Human Rights Education (EDC/HRE) und zu interkultureller Bildung besser überbrücken zu können, kam es 2009 zur Gründung

des Europäischen Wergeland Centre in Oslo.⁶ Es wurde gegründet in Kooperation zwischen der Norwegischen Regierung und dem Europarat und dient als Forschungs-, Fort- und Weiterbildungsinstrument im Bereich Active Citizenship Education, Human Rights Education, Intercultural education and the religious dimension.

Damit sind auch bereits einige zentrale Themen der Arbeit des Europarates genannt. Im Unterschied zur Europäischen Union mit ihren 27 Mitgliedern hat der Europarat keine gesetzgebende Funktion. Zwar haben die im Rahmen des Europarates entstandenen Konventionen einen rechtlich verbindlichen Charakter, so die Europäische Menschenrechtskonvention, zu deren Überwachung der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte mandatiert ist, ein großer Teil der Arbeit des Europarates schlägt sich jedoch in Empfehlungen nieder, bei denen es kaum einen follow up Mechanismus gibt, um herauszufinden, was in den Mitgliedstaaten mit diesen Empfehlungen geschehen ist.

Es gibt eine Reihe von Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung, die sich explizit mit Fragen und Themen von Religion und Bildung beschäftigen. Hinzu kommen andere Dokumente wie das Weißbuch zum interkulturellen Dialog (2008), das vom Ministerkomitee verantwortet wurde. Von den Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung und des Ministerkomitees sind für den Zusammenhang von Religion und Bildung folgende Texte wichtig:

- Empfehlung 1202 (1993) on religious tolerance in a democratic society,
- Empfehlung 1396 (1999) on religion and democracy,
- Empfehlung 1720 (2005) on education and religion,
- Empfehlung 1804 (2007) on state, religion, secularity and human rights,
- Empfehlung CM/Rec(2008)12 Dimensions of religions and non-religious convictions within intercultural education
- Empfehlung 1962 (2011) the religious dimension of intercultural dialogue.⁷

Es geht mir an dieser Stelle um Entwicklungen und Veränderungen in der Wahrnehmung von Religion, die ich an zwei Textauszügen illustrieren will:

Zunächst ein Zitat aus der Empfehlung Rec 1202 von 1993:

Religion provides an enriching relationship for the individual with himself and his god, as well as with the outside world and the society he lives. (...) Religion often reinforces, or is used to reinforce, international, social and national minority conflicts. (...) The question of tolerance between religions has to be further developed “

Religion wird in diesem Zitat als bereichernd beschrieben, zumindest für denjenigen oder diejenige, die/der religiös ist. Aber es kommt auch deutlich zum Ausdruck, dass Religion als häufige Ursache von Konflikten angesehen wird. Und die organisierte Seite von Religion, die Religionsgemeinschaften, haben Defizite, sie werden aufgefordert, gefälligst mehr Toleranz untereinander zu entwickeln. Kein Wort findet sich zu einem möglichen positiven Beitrag von Religion und Religionsgemeinschaften zur Gestaltung des Miteinanders in Europa.

Dem sei nun gegenübergestellt ein Zitat aus der Empfehlung von 2011, also 18 Jahre nach der ersten genannten Empfehlung:

⁶ Informationen zu Aktivitäten des Zentrums finden sich auf www.theewc.org

⁷ Die Texte der Empfehlungen sind zugänglich über www.coe.int

Empfehlung der Parl. Versammlung von 2011 zur „religiösen Dimension des interkulturellen Dialoges“ Rec 1962(2011):

„7. The problem often lies in our attitude to diversity. The Assembly insists on the need for everyone to learn to share their differences positively and accept others with theirs, in order to build cohesive societies receptive to diversity and respecting the dignity of each individual. To achieve this, the Assembly is convinced of the importance of the religious communities to foster the values that make up the common core of our European societies and of any democratic society.(...)

13. The Assembly reiterates the importance and the function of the education system for knowledge and understanding of the various cultures, including the beliefs and convictions which identify them, and for learning democratic values and respect for human rights. It recommends that states and religious communities review together, on the basis of the guidelines provided by the Council of Europe, the questions regarding teaching of religions, denominational education, and training of teachers and ministers of religion or those with religious responsibilities, according to a holistic approach.

Die zwei Zitate illustrieren eine Entwicklung im Rahmen des Europarates, die sich zwischen den Empfehlungen 1993 und 2011 zeigt und die sich wie folgt zusammenfassen lässt:

Es gibt eine zunehmend differenzierte und positiv konnotierte Wahrnehmung von Religion, die sich in folgenden Entwicklungen niederschlägt:

- Religion wird als strikte persönliche Angelegenheit wahrgenommen
- Religionsgemeinschaften werden zu Dialogpartnern der politischen Institutionen
- Religionen werden übereinstimmend (zumindest) als „kulturelles Faktum“ bearbeitet
- Die religiöse Dimension des interkulturellen Dialogs wird thematisiert.

Bestätigt wird die differenzierte Wahrnehmung auch durch das Weißbuch des Europarates zum Interkulturellen Dialog (Europarat 2008), das vom Ministerkomitee, dem höchsten beschlussfassenden Organ des Europarates verabschiedet wurde. Darin dokumentiert sich die geschilderte Annäherung zwischen dem Europarat und den Religionsgemeinschaften. Es heißt:

„There are considerable overlaps between the Council of Europe’s agenda and the concerns of religious communities: human rights, democratic citizenship, the promotion of values, peace, dialogue, education and solidarity.” (White Paper 2008, 21)

“Die Schwerpunkte des Europarats überschneiden sich in weiten Teilen mit dem Anliegen der Religionsgemeinschaften: Menschenrechte, demokratischer Bürgersinn, Förderung der Werte, Frieden, Dialog, Bildung und Solidarität (S. 27)

Der Schwerpunkt meiner Darstellung liegt bislang beim Europarat, denn dort wird Religion im Zusammenhang mit Bildung explizit thematisiert.

Wenn wir uns nun Dokumente der Europäischen Union anschauen, so gibt es darin keine direkte Thematisierung des Zusammenhangs von Religion und Bildung, es gibt jedoch in den letzten Jahren

eine Intensivierung des Dialogs mit den Religionsgemeinschaften (Art. 17 TFEU). Feststellbar ist jedoch in diesem Rahmen eine Zunahme von Initiativen, die, insbesondere seit dem Treffen des Europäischen Rates 2000 in Lissabon, zu einer Europäisierung von Bildung beitragen (vgl. Schreiner 2006). Dazu einige Hintergrundinformationen:

Mit dem Maastricht-Vertrag von 1992 gab es erstmals einen Artikel zu allgemeine und berufliche Bildung, in dem eine unterstützende und ergänzende Kompetenz der EU gegenüber der Bildungspolitik der Mitgliedstaaten festgelegt wurde. In der Lissabon-Strategie (2000) wurden allgemeine und berufliche Bildung als zentrale Politikfelder etabliert und damit ein Paradigmenwechsel im Blick auf Bildung und Ausbildung im europäischen Kontext eingeleitet. Die integrierende Politik wurde nun fortgeschrieben in der aktuellen Strategie „Europa 2020“ und dem Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung für die nächsten 10 Jahre „ET 2020“. Wenn man die Zielbeschreibungen zu Bildung und Ausbildung in diesen Dokumenten aufnimmt und ihren Schwerpunkt auf Arbeitsmarktfähigkeit, Flexibilität und Mobilität des „Humankapitals“ zur Kenntnis nimmt, wird bestehende Spannungen zu einem an Persönlichkeitsbildung ausgerichteten, ganzheitlichen Bildungsverständnis schnell erkennen können.

Dritter Teil: BRU / RUabS in Europa

Im BRU Handbuch (Neuaufgabe 2005) findet sich folgende Einschätzung: „Das weitgehende Fehlen eines BRU in Europa kann nicht bedeuten, dass eine evangelisch bzw. katholisch begründete Bildungsverantwortung in Europa im Bereich der beruflichen Bildung nicht wahrgenommen wird.“ (Schreiner 2005, S. 197)

BRU ist exotisch im europäischen Kontext. Er findet sich dort, wo Kirchen Verantwortung für den RU übernehmen. Inhaltlich steht er vor zentralen Herausforderungen, strukturell ist er eher schwach und abhängig von nationalen Traditionen.

Andreas Obermann nimmt in seinem Beitrag im BRU Magazin 55 (2011 S. 42-47) „Religion und BRU in Europa –Näherungen“ diese Analyse auf und beschäftigt sich in seinem Artikel mit folgender Spannung:

„Zum einen ist der Religionsunterricht an Berufsschulen (Berufskollegs) in Europa weitgehend eine deutsche Erscheinung und kein europäisches Phänomen. Andererseits ist in den verfassungsgebenden Dokumenten der EU von den Religionen in Europa und ihren gesellschaftlichen Funktionen die Rede.“

Er verweist auf drei Prozesse, die für eine zunehmende *Europäisierung von Bildung* stehen:

den *Lissabon-Prozess* mit der Forderung, die Qualität und Effizienz der Bildungs- und Ausbildungssysteme zu verbessern

den *Bologna-Prozess*, der einen Einheitlichen Europäischen Bildungsraum im Bereich der Hochschulen anstrebt und

den *Kopenhagen-Brügge-Prozess*, bei dem es um zunehmende Kooperation und Qualitätsverbesserung im Bereich beruflicher Bildung geht.

Mit der Entscheidung des Europäischen Rates im Jahr 2000 in Lissabon Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen, wurden allgemeine und berufliche Bildung Teil einer umfassenden wirtschaftlichen Entwicklungsstrategie. Etliche Schritte folgten nach diesem Beschluss. (Beispiele: Arbeitsprogramm, offene Methode der Koordinierung als Instrument unterhalb gesetzgeberischer Funktionen, Schlüsselkompetenzen, Europäischer Qualifikationsrahmen etc.)

Nun gibt es die *Nachfolgestrategie EU 2020* (intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum), die konkrete Zielsetzungen für die Bereiche Beschäftigung, Bildung, Energieverbrauch und Innovation enthält. Zwei Leitinitiativen sind für den Bildungsbereich wichtig: Youth on the Move „Jugend in Bewegung“ und „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“

Zuvor wurde bereits der Strategische Rahmen für die Kooperation im Bereich Bildung und Ausbildung ET 2020 mit vier strategischen Zielen für die Bildungs- und Ausbildungssysteme verabschiedet:

- (1) Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität,
- (2) Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung,
- (3) Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns und
- (4) Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäischer Rat 2009).

Das „Brügge-Kommuniqué zur verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung“ (Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung 2010) vom Dezember 2010 enthält eine aktuelle Positionsbestimmung

- zeigt eine globale Vision für die berufliche Bildung im Jahr 2020 auf,
- legt die strategischen Langzeitziele in der beruflichen Bildung bis zum Jahr 2020 fest und
- beinhaltet einen Aktionsplan für die Zeit von 2011-2015.

Die Auswertung der bisher im Kopenhagen-Prozess erreichten Fortschritte liegt in einem Bericht vom CEDEFOP vor „A bridge to the future“ (2010). Es habe sich laut der Studie gezeigt, dass durch den Kopenhagen-Prozess die berufliche Bildung verstärkt in den Blickpunkt der Politik gerückt sei – sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene. Auch die Entwicklung gemeinsamer europäischer Instrumente und Prinzipien in den letzten acht Jahren wird als Fortschritt gewertet. Deren Umsetzung allerdings befinde sich noch in einem frühen Stadium, sodass der Prozess weiter fortgesetzt und die vorhandene Dynamik genutzt werden müsse.

Das Brügge-Kommuniqué greift die im Strategischen Rahmen ET 2020 formulierten langfristigen Ziel auf und fokussiert sie auf den Beitrag der beruflichen Bildung. Vorgeschlagen wird, die Berichterstattung zum Kopenhagen-Prozess zukünftig in die Berichterstattung des Arbeitsprogramms auf der Grundlage von ET 2020 zu integrieren.

Wahrzunehmen sind auch neue Entwicklungen im Blick auf die vorgesehene Reform und Fortführung der bestehenden Aktions- und Bildungsprogramme. Hierzu liegt als Entwurf das Dokument vor:

Europäische Bildungsprogramme: Entwurf für 2014-2020 Erasmus für alle: Das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport.

Die wichtigsten Veränderungen sind wie folgt: Die bisherigen Programme Lebenslanges Lernen (Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus und Grundtvig) sollen zusammengelegt werden mit JUGEND IN AKTION sowie internationale Kooperationsprogrammen aus dem Bildungsbereich (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink). Die Strukturierung des neuen Programme richtet sich an drei übergeordneten thematischen Aktionsfeldern aus: *Individuelle Lernmobilität, Zusammenarbeit für Innovation und gute Praxis sowie Unterstützung für politische Reformen*. Mobilität wird zum neuen gemeinsamen Leitziel der Programme, Jugend wird als eigenständiger Programmbereich nicht weitergeführt, was zu heftigen Widersprüchen geführt hat.

In der Diskussion wird die Sorge darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Förderung von Bildung und Ausbildung zu deutlich auf Innovation, Produktivität und Wachstum und auf die Vermehrung arbeitsmarktrelevanten Wissens und entsprechender Fertigkeiten ausgerichtet ist.

Zwei Zitate aus der Mitteilung der Kommission „Erasmus für alle“ vom 23.11. KOM(2011) 787 endgültig:

„Die allgemeine und berufliche Bildung spielt heute für Innovation, Produktivität und Wachstum eine wichtigere Rolle als je zuvor, insbesondere angesichts der aktuellen Wirtschafts- und Finanzkrise - das **Potenzial des Humankapitals** in Europa wird jedoch weiterhin nicht voll ausgeschöpft. Es muss noch mehr getan werden, damit die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung das Wissen und die Fertigkeiten hervorbringen, die in einem **zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt** benötigt werden.“ (Europäische Kommission 2011, S. 2)

„Der Schwerpunkt wird nun auf Prioritäten liegen, mit denen der **EU-Mehrwert** und die **systemrelevante Wirkung** erhöht werden. In diesem Sinne werden Aktionen unterstützt, die zur **Schaffung von Beschäftigung und Wachstum** in Übereinstimmung mit den Zielen der Strategie Europa 2020 beitragen.“ (Europäische Kommission 2011, S. 4)

Vierter Teil: Resümee und Ausblick: Was kann der BRU beitragen?

Ich habe mein Referat damit begonnen, deutlich zu machen, dass die Bearbeitung der Frage nach dem Religionsunterricht im Kontext europäischer Bildungspolitik nicht umhin kommt, sowohl Prozesse der europäischen Integration kritisch einzubeziehen als auch die Spannung zwischen einer ganzheitlich ausgerichteten Bildung und einer ökonomisch orientierten Bildung zu bearbeiten.

Die Übergangsprobleme von Jugendlichen von der Schule ins Erwerbsleben haben deutlich zugenommen. Die Übergänge werden immer unsicherer. Das berufliche Bildungssystem definiert sich für einen wachsenden Teil von Schulabgängern in der Einmündung in das sog. Übergangssystem. Ausbildungswechsel und –abbrüche sind keine marginale Größe. Im neuesten Bericht des Rates und der Kommission zur Umsetzung des strategischen Rahmens (Council of the European Union 2012, Fassung 30.01.2012) wird deutlich, dass die schwerste Wirtschafts- und Finanzkrise seit Bestehen der EU dazu geführt hat, dass die Jugendarbeitslosigkeit von 15,5% (2008) auf 20,9% (2010) gestiegen ist, während sich der Anteil der 15 bis 24-jährigen, die weder Arbeit haben noch eine schulische oder berufliche Ausbildung absolviert haben, um zwei Prozentpunkte erhöht hat. 53% der Schulabbrecher waren 2010 arbeitslos. Das sind große Herausforderungen, deren Lösung dringend anstehen.

Zusammenfassend gilt es, folgende Ziele des BRU zu fördern:

- Das Recht zu wissen, die Freiheit zu glauben
- Förderung von Orientierungen
- Umfassende Persönlichkeitsbildung
- RU als gute Investition im Bereich der beruflichen Bildung
- Befähigung zum interreligiösen Dialogisieren (interreligiöses Lernen und interreligiöse Dialogkompetenz)
- Befähigung zu reflektierter Entscheidungsfindung in ethischen Fragen
- Sensibilisierung für ein ganzheitliches Bildungsverständnis.

Darüber hinaus kann der BRU dazu beitragen, Tugenden für eine bessere Welt zu fördern. Ein prominenter Fürsprecher dafür ist der brasilianische Theologe Leonardo Boff mit seinem Plädoyer: „Tugenden für eine bessere Welt“ (2009). Es ist ein Beitrag dazu, der Globalisierung ein „menschliches Antlitz“ zu geben. Boff geht davon aus, dass der Prozess der Globalisierung nach einer spirituellen, ethischen und ästhetischen Dimension verlangt, die Technik, Ökonomie und Finanzmärkte Richtung weist und Sinn verleiht. Die Tugenden, die er benennt sind Gastfreundschaft, Zusammenleben, Respekt und Toleranz, Tischgemeinschaft und ein Leben in Frieden. Er schreibt zu ihrer Realisierung:

„Die Tugenden gleichen den Sternen: Wir erreichen sie niemals, doch sie geben den Steuermännern Orientierung und erleuchten unsere Nächte. Sie können uns zu immer neuen schöpferischen Handlungsweisen inspirieren, damit die Utopie nicht nur Utopie bleibt. Wir können stets wachsen und besser werden.“ (S. 12-13)

Dabei geht es ihm nicht nur um ein Verstehen der Tugenden sondern um die „gelebte Kunst der Tugend“ (S. 153).

Es sind Werte, die die Menschen bewegen. Es sind Tugenden, die unser Handeln auf das Leben der Menschen und der Erde, unseres gemeinsamen Hauses, hin ausrichten. Für die Menschheit beginnt die Ära eines Weltethos, das sich in ganz neuen Tugenden verwirklicht: Gastfreundschaft, Zusammenleben, Respekt, Toleranz, Tischgemeinschaft und ein Leben in Frieden (...) Es wird auf der Welt keinen Frieden geben, solange es leere Mägen und einen Mangel an Solidarität und Mitglied mit den Allerbedürftigsten gibt“.

Literaturverzeichnis

- Biesinger, Albert (Hg.) (2011): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung. Berlin: Lit (Religion und berufliche Bildung, 6).
- Boff, Leonard (2009): Tugenden für eine bessere Welt, Kevelaer: Butzon & Bercker; Publik-Forum Edition.
- Kommuniqué von Brügge. Kommuniqué der für die berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission nach ihrer Zusammenkunft in Brügge am 7. Dezember 2010 zur Überprüfung des strategischen Ansatzes und der Schwerpunkte des Kopenhagen-Prozesses für den Zeitraum 2011-2020 (2010). Brügge. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2012.
- Cedefop European Centre for the Development of Vocational Training (2010): a bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Cedefop Reference series). Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058_en.pdf.
- Council of the European Union (2012): Draft 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in education and training (ET2020) – „Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe“, Brussels 30 January 2012.
- Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Erasmus für alle. Das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport. Brüssel (KOM, (2011) 787 endgültig). Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/com_de.pdf, zuletzt geprüft am 09.01.2012.
- Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Mitteilung der Kommission. Brüssel (KOM, (2010) 2020).
- Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ("ET 2020"). 2009/C 119/02 (Amtsblatt der Europäischen Union, C 119/2).
- Europarat, Ministerkomitee (2008): Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. "Gleichberechtigt in Würde zusammenleben". vorgelegt von den Außenministern des Europarates anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees. Straßburg. Online verfügbar unter www.coe.int/dialogue.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Redaktion) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.
- Garton Ash, Timothy (2010): Jahrhundertwende. Weltpolitische Betrachtungen 2000 - 2010. München: Hanser.
- Habermas, Jürgen (2011): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Jackson, Robert et al. (2007): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, Münster: Waxmann.
- Obermann, Andreas (2011): Religion und BRU in Europa –Näherungen, in: BRU Magazin 55, S. 42-47.
- Pritchard, John (2012): Statement as part of a panel on 'What's the place of faith in Schools?' am 22. Februar 2012 in London, dokumentiert unter http://www.religionandsociety.org.uk/faith_debates/faith_in_schools
- Schmidt, Joachim (2011): Zusammenfassende Thesen zu den Ergebnissen des Pilotprojekts "Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung". In: Albert Biesinger (Hg.): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung. Berlin: Lit (Religion und berufliche Bildung, 6), S. 160–166.
- Schreiner, Peter (2005): BRU in Europa. In: Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katecheten-Verein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. (BRU-Handbuch). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl, S. 196–202.
- Schreiner, Peter (2006): Europäisierung von Bildung als Herausforderung für Religion und evangelische Bildungsverantwortung. In: Peter Schreiner, Volker Elsenbast und Friedrich Schweitzer (Hg.): Europa - Bildung - Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen ; [eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts]. Münster: Waxmann, S. 81–92.

Schreiner, Peter (2007): Religious Education in the European Context. In: Elza Kuyk, Roger Jensen, David Lankshear, Elisabeth Löh Manna und Peter Schreiner (Hg.): Religious education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo: IKO - Publishing House, S. 9–16.

Schreiner, Peter (2011): Situation and Current Developments of Religious Education in Europe In: Leni Franken, Patrick Loobuyck (Eds.): Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift, Münster: Waxmann, 17-34.

Schweitzer, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (3), S. 236–241.

Schweitzer, Friedrich, Englert, Rudolf, Schwab, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 1).

Schweitzer, Friedrich; Riegel, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (2009): Europe in a comparative perspective - religious pluralism and mono-religious claims. In: Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel (Hg.): How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries. Berlin, Münster: Lit, S. 241–255.

Söbbeke-Krajewski, Markus (2006): Der religionsrechtliche Acquis Communautaire der Europäischen Union. Ansätze eines systematischen Religionsrechts der EU unter EU-Vertrag, EG-Vertrag und EU-Verfassungsvertrag. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 2005. Berlin: Duncker & Humblot (Münsterische Beiträge zur Rechtswissenschaft, 168).

Valk, Pille et al. (Eds.) (2009): Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Münster. Waxmann.

Weiß, Wolfram (2008): Religiöse Verschiedenheit und Bildung in Europa. Das europäische Forschungsprojekt REDCo. In: Wolfram Weiß (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 159–166.

Weiß, Wolfram (Hg.). (2009): Interreligiöser Dialog in Schule und Gesellschaft. Ergebnisse des europäischen Großforschungsprojektes REDCo und Perspektiven des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog: Auf dem Weg zur Akademie der Weltreligionen. Dokumentation der Veranstaltung an der Universität Hamburg am 26. November 2009. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.zwid.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/Dokumente/Dokumentationen/Dokumentation1_ZWiD.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2010.

Ziebertz, Hans-Georg; Riegel, Ulrich (Hg.) (2009): How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries. Berlin, Münster: Lit.