



Religionsunterricht in Europe

Referat bei der ALPIKA Leitertagung 19. September 2013 in Straßburg

Zwei Vorbemerkungen als Einleitung

Zwei Vorbemerkungen sollen begründen, warum eine differenzierte Beschäftigung mit der Situation und dem Kontext des Religionsunterrichtes (RU) in anderen Ländern sinnvoll sein kann.

- *Ansätze des RU in anderen europäischen Ländern werden überwiegend eklektisch wahrgenommen*

Dies betrifft wertschätzend bestimmte Methoden: z.B. „A Gift to the Child“, eine in Birmingham von John Hull, Michael Grimmit u.a. entwickelte Methode. Hier werden ausgewählte religiöse Gegenstände als „Geschenk an das Kind“ verstanden, die das unmittelbare Erleben der Kinder in Nähe und Distanz zu diesen Gegenständen ansprechen. (Meyer 1999; Dommel 2007, S. 408-418; Dressler 2012, S. 80-93; Sajak 2010)

Es finden sich generelle Vergleiche und Einschätzungen zwischen bestehenden nationalen Ansätzen. So wenn Manfred Pirner in einem Beitrag zu RU und Menschenrechtsbildung formuliert:

„Besonders deutlich zeigt sich das deutsche Defizit im Vergleich mit der englischen Religionspädagogik, die sich - allerdings bedingt durch eine staatliche Vorgabe - bereits seit etlichen Jahren intensiv mit dem Verhältnis von *religious education* und *citizenship education* beschäftigt.“ (Pirner 2013, S. 163)

Die Wahrnehmung anderer RU-Ansätze wird bisweilen auch für Abgrenzungen verwendet:

„Andere fordern dazu auf, den RU religionswissenschaftlich auszurichten. Dies ist deshalb herausfordernd, weil sich europaweit der RU von der Theologie als Bezugsfach gelöst hat (so in England, Niederlande, Norwegen, Schweden, Kantone der Schweiz) und mit dem Anspruch auf Neutralität erteilt werden soll. Bezugswissenschaft ist jetzt die Religionswissenschaft oder verwandte Ansätze. Die kirchliche Verantwortung für den RU wird dabei abgelehnt.“ (Rupp 2013, S. 56)

Einige Länder kommen besonders in den Blick wie z.B. die Entwicklung des Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich, andere fallen weitgehend aus dem Horizont der Aufmerksamkeit (z.B. viele Kontexte in Zentral- und Osteuropa).

- *Das eigene Modell ist immer noch das Beste (bei aller Kritik)*

Mit dieser Bemerkung wird auf ein europäisches „Phänomen“ hingewiesen, das sich z.B. bei Konferenzen zeigt, wenn sich Teilnehmende über bestehende Konzepte und Modelle des RU austauschen. Nach einer Phase freundlicher Neugier und Interesse an dem jeweils „anderen“ Modell überwiegt die positive Darstellung des eigenen Ansatzes und damit verbundener

Erfahrungen. Dabei wird der Blick auf den eigenen RU bisweilen euphemistisch verklärt und bestehende Probleme kaum thematisiert. Es gilt generell: das eigene Modell ist das Beste. Substanzielle Alternativen oder Anregungen zur kritischen Selbstreflexion werden dabei kaum wahrgenommen.

Man begnügt sich nicht selten mit dem Verteilen von Etiketten und normativen Zuschreibungen, z.B. „nur Religionskunde“ oder „konfessionell = Indoktrination“

Zusammenfassend lautet meine Erfahrung, dass andere Konzepte, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eher abgrenzend und zur Bestätigung eigener (Vor)Urteile wahrgenommen und rezipiert werden.

In dieser Situation scheint es mir weiterführend zu sein, den Dialog von Praktikern und Lehrplanentwicklern zu intensivieren, vergleichende Forschung zu betreiben und auch den Kontext Europa bzw. eine stattfindende Europäisierung von Bildung stärker wahrzunehmen, um eine konstruktiv-kontroverse Auseinandersetzung um bestehende Modelle religiöser Bildung in den Schulen führen zu können.

Einführung

Konzeptionelle und methodische Überlegungen im Blick auf das schulische Fach RU sollten andere nationale und übergreifende europäische Entwicklungen wahrnehmen und einbeziehen. Eine gemeinsame Fragestellung könnte dabei lauten: Welches Orientierungspotenzial kann der RU angesichts einer deutlich werdenden Europäisierung von Bildung und einer damit verbundenen ökonomischen Orientierung von Bildung anbieten? Neben der inhaltlichen Frage nach den „Leistungen“ des RU stellt sich auch die Frage der jeweiligen bildungspolitischen Einbindung des Faches, insbesondere in Situationen, in denen der (Weiter)bestand des RU durch Schul- und Lehrplanreformen gefährdet ist. Das zeigt nicht zuletzt die aktuelle Diskussion in England, die im Rahmen dieses Beitrages vorgestellt wird.

Zur Situation des RU in Europa

Zunächst sollen Merkmale genannt werden, die den RU in Europa insgesamt charakterisieren (vgl. Schreiner 2007).

- *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). Der RU ist unterschiedlich organisiert, die Mitwirkung von Religionsgemeinschaften ist dort, wo sie besteht, verschieden geregelt.

- *Die konkrete Ausformung des RU ist abhängig von nationalen und regionalen Bedingungen.*

Dazu gehören (1) die jeweilige nationale religiöse Landkarte, (2) das Image von Religion in der Gesellschaft, (3) die rechtlichen Beziehungen zwischen Staat und Religion/Kirche, (4) die Struktur des Bildungswesens und (5) geschichtliche und politische Erfahrungen. Bestehende Ansätze des RU sind daher kontextbezogen zu betrachten und einzuordnen.

Der Kontext für RU wird z.B. davon geprägt, ob es in einem Land eine dominierende Religionsgemeinschaft gibt, ob Religion in der Gesellschaft als ein problembeladenes, überholtes Phänomen angesehen wird (wie in etlichen zentral- und mitteleuropäischen Ländern), oder ob eine strikte Trennung von Staat und Kirche besteht, die keine religiöse Bildung in den Schulen ermöglicht (wie in weiten Teilen Frankreichs oder in Mazedonien). Dass auch die Struktur des Bildungswesens eine Rolle spielt, zeigt das Beispiel der Niederlande. Historisch hat sich ein Schulsystem entwickelt, in dem 2/3 aller Schulen christliche Schulen sind, in denen RU unterrichtet wird und 1/3 der Schulen „öffentlich-neutrale“ Schulen, in denen ursprünglich kein RU im Lehrplan vorgesehen war (vgl. ter Avest et al. 2007).

- *Im Blick auf Zuständigkeiten für den RU können folgende drei Haupttypen unterschieden werden:*

RU steht in der *Verantwortung der Religionsgemeinschaften, des Staates oder wird in Kooperation zwischen beiden* organisiert. Im ersten Fall ist der RU zumeist konfessionell orientiert, jedoch fast überall mit Abmeldemöglichkeit. Bei Kooperationsmodellen gibt es konfessionelle (z.B. Deutschland und Österreich) und nicht-konfessionelle Ausrichtungen (z.B. England und Wales) und in Kontexten, in denen der Staat die alleinige Verantwortung für den RU inne hat, ist das Modell nicht-konfessionell (Norwegen, Schweden, Dänemark, einzelne Kantone der Schweiz). Überblickt man die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten, so geht ein Trend zu verpflichtenden, nicht-konfessionellen Ansätzen des RU (aktuell in Norwegen und in verschiedenen Kantonen der Schweiz), der von allen Schülerinnen und Schülern besucht wird.

- *Etiketten sind nur begrenzt tauglich für eine sachgemäße Charakterisierung der bestehenden Ansätze des RU.*

Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, solche Etiketten können die konkreten kontextuellen Ausprägungen von RU nicht zureichend beschreiben. Begriffe werden unterschiedlich verstanden und es gibt keine übergreifende Bedeutung, mit der alle übereinstimmen würden.

Die Bedingungen des jeweiligen Kontextes und z.B. das darin vorherrschende Verständnis von Bildung oder die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind z.B. einflussreicher als vergebene Etiketten. Das lässt sich z.B. daran aufweisen, dass „konfessionell“ sehr unterschiedlich verstanden wird. So bedeutet „konfessionell“ in einigen Ländern die strukturelle Zuständigkeit der Religionsgemeinschaften für den RU und eine Mitverantwortung für das öffentliche Bildungswesen, die sich deutlich von religiöser Bildung *innerhalb* der Religionsgemeinschaften unterscheidet. In erster Linie geht es um eine pädagogische Verantwortung; deshalb sollte der RU in der öffentlichen Schule nicht mit Katechese im gemeindlichen Kontext verwechselt werden. In anderen Kontexten wird „konfessionell“ fast mit „Indoktrination“ gleichgesetzt.

- *Es lassen sich vier Typen religiöser Bildung unterscheiden.*

Eine Klassifizierung, die sich im Blick auf generelle Zielsetzungen eingebürgert hat, ist die Unterscheidung zwischen:

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

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

Von Religion lernen (Learning from religion, Bezugnahme auf religiöse Erfahrungen, religiöses Leben, Identitätsbildung, Orientierung und Dialog und die Eigenleistung der Lernenden) und

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

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

Einerseits klärt diese Typisierung bestimmte Grundformen religiöser Bildung sozusagen als Hilfsmittel der Zuordnung, andererseits darf sie jedoch nicht überschätzt werden in ihrem Zugriffspotenzial und ihrer Bedeutung für schulische Praxis.

- *Die Pluralisierung der Religions- und Kulturverhältnisse und damit verbundenen Veränderungen des theoretischen Verständnisses von Religion und Kultur fordern die bestehenden Modelle des RU heraus.*

Prozessorientierte Zugänge zu Konzepten von Religion und Kultur lösen eher essenzielle Perspektiven mit festgefügt Definitionen ab. Das hängt damit zusammen, dass sich Religion und Kultur immer weniger in homogenen Kontexten finden, die Vielfalt wird zum Normalfall. Deshalb wird ein *homogener*, nur auf eine Religion ausgerichteter RU einer durch Pluralität gekennzeichneten gesellschaftlichen Situation nicht gerecht, er fördert keine Pluralitätsfähigkeit. Darin liegen Herausforderungen für bestehende Ansätze des RU. Eine neue Denkschrift der EKD nimmt deshalb Fragen nach dem für den RU sachgemäßen Umgang mit Vielfalt und Differenz auf und fragt nach Pluralitätsfähigkeit als Leitidee des RU (Verabschiedung und Veröffentlichung sind für 2014 vorgesehen). Der Religionsunterricht wird in diesem Dokument als Ort der Reflexion der in der Schule gelebten Pluralität angesehen. Er sollte zu einer dialogischen Kultur weltanschaulicher Vielfalt beitragen ohne seine Funktion der Förderung religiöser Identitätsbildung außer Acht zu lassen.

An einem rein *religionskundlichen*, nur die Außenperspektive von Religion thematisierenden RU, wird kritisiert, dass er der Bedeutung von Religion für die Gläubigen nicht gerecht wird. Er vernachlässigt die Innenperspektive von Religion und die authentische Selbstdarstellung der Religionsgemeinschaften.

Aus den Anmerkungen wird deutlich, dass die Herausforderungen zunehmender Pluralisierung alle bestehenden Modelle und Ansätze betreffen. Es wird gefragt: Wie können sie den Umgang mit bestehender Vielfalt ermöglichen und Verständigung fördern? Bei vorliegenden konzeptionellen Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Englert et al. 2012; Schweitzer et al. 2002) geht es u.a. um folgende Themen und Herausforderungen:

- Wie gelingt es, Offenheit gegenüber anderen Religionen und interreligiöses Lernen zu fördern?

- Welche Konsequenzen ergeben sich aus einem Ein dynamischen Verständnis von Religion und Kultur (das auch die innere Pluralität von Religionsgemeinschaften aufnimmt) für den Unterricht?
 - In welcher Weise können die Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler/innen adäquat einbezogen werden?
- *Es finden sich konvergierende Tendenzen im Blick auf Zielsetzung und Organisation des RU.*

Übergreifend wird gefragt: Was brauchen die Schülerinnen und Schüler zur Orientierung in einer pluralen Gesellschaft? In welchem Lebens- und Lernkontext stehen sie und wie kann/soll dieser berücksichtigt werden? Was soll eigentlich durch den Religionsunterricht „erreicht“ werden? *Lebensweltorientierung, Kompetenzorientierung und dialogische Kultur* sind zu zentralen Leitbegriffen geworden, die als Maßstäbe für einen gelingenden RU gelten können und die in verschiedenen Kontexten konzeptionelle Überlegungen prägen. Eine religiöse Grundbildung (*religious literacy*) soll gefördert werden, die es ermöglicht, sich mit eigenen und fremden religiöse Perspektiven konstruktiv auseinanderzusetzen und sprach- und dialogfähig zu werden; als *grundlegende Kompetenzen*, die sich durch religiöse Bildung vermitteln lassen, werden religiöse Sach- und Deutungskompetenz ebenso genannt wie ethische Urteilskompetenz und interkulturelle und interreligiöse Kompetenz. Bei diesen Kompetenzinitiativen ist allerdings die Gefahr einer Instrumentalisierung des RU 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, S. 16).

- *Was soll der RU bewirken?*

Quer durch die unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze finden sich folgende allgemeinen gemeinsamen Zielsetzungen: Es geht um *Orientierung* im Blick auf eine zunehmend plural verfasste 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 haben eine gewisse empirische Grundlage, da sie von europäischen Religionslehrkräften als Konsens im Rahmen einer europäischen Tagung formuliert wurden, als nach ihren wichtigsten Zielvorstellungen für den Religionsunterricht gefragt wurde. Es geht um einen „guten Religionsunterricht“, der damit verbundene Ziele fördert.

Was macht einen guten RU aus? Dazu hat John Pritchard, Bischof von Oxford, am 22. Februar 2012 in einer öffentlichen Diskussion (u.a. mit Richard Dawkins und Robert Jackson) zum Stellenwert von Religion und Glaube in den Schulen in England folgende Merkmale genannt, die auch für andere Kontexte bedenkenswert sein können:

„(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.

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

(Original: Pritchard 2012; meine Übersetzung aus dem Englischen)

Deutlich wird in dieser Auflistung die Orientierung an der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler, die Eigenleistung, die durch den RU gefördert werden soll und die wechselseitige Beziehung zwischen Religion und Kultur.

In diesem Teil wurde eine Reihe von Merkmalen genannt, die die Situation des Religionsunterrichts in Europa charakterisieren. Im nächsten Abschnitt sollen diese Merkmale anhand von Schlaglichtern auf aktuelle Entwicklungen in einzelnen Ländern weiter konkretisiert werden.

Aktuelle nationale Entwicklungen

Schweiz/Zürich: Als Reaktion auf die zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung und mit dem Ziel, ein ordentliches Schulfach einzuführen, wurde im Kanton Zürich das Fach „Religion und Kultur“ eingeführt. Es hat den konfessionell-kooperativen RU in der Sekundarstufe (7. und 8. SJ) und das Fach „Biblische Geschichte“ (1.-6. SJ Primarstufe) abgelöst.

„Ziel des Faches 'Religion und Kultur' ist der Aufbau von Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen. Gesellschaftspolitisch geht es darum, dass verschiedene Menschen verschiedener Religionen und Kulturen zusammen leben können. das ist der Fokus aus politischer Sicht. Das Fach wird von allen Parteien und auch von den Kirchen bemerkenswert gut getragen. Man muss bedenken, dass die Kirchen in gewisser Weise einen Schritt zurück machen mussten, weil ordentliche Lehrpersonen das Fach erteilen und nicht Leute, die vorwiegend in der Kirche arbeiten.“ (Kilchsperger/Pfeiffer 2012, S. 39)

Ungarn: Mit dem neuen Schuljahr 2013/2014 wurden RU und Ethik als ordentliche Wahlpflichtfächer durch die neue Regierungsmehrheit eingeführt (Vorbild dafür war lt. Aussagen des zuständigen Ministers das RU Kooperations-Modell in Deutschland). Verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen kritisieren an dieser Entscheidung, dass sich die Regierung als „Fahnenträger des Christentums“ versteht. Sie verweisen auf die schrumpfende Zahl der Gläubigen in der ungarischen Gesellschaft, die ein solches Fach nicht gerade unterstützt.

Schweden: In der 9 jährigen Grundschule, einer „Schule für alle“, wurde der konfessionell-lutherische RU schon früh (ab 1919) schrittweise in ein religionswissenschaftlich und nicht-konfessionell ausgerichtetes Fach umgewandelt. Alle Verbindungen zwischen Kirche und

Schule wurden bereits in den 1950er Jahren beendet. Das Fach heißt aktuell: Religionskundskap, (Knowledge of Religion bzw. Religionskunde), frühere Bezeichnungen lauteten: „Knowledge of Christianity“ (1962) und „Knowledge of Religion“ (1969). Als Ziele, die durch das Fach erreicht werden sollen, werden im Lehrplan von 1994 genannt: personale Entwicklung, Vermittlung von Werten und die Reflexion über ethische, existenzielle und religiöse Fragen. Larsson (2007) benennt zwei Herausforderungen, für den RU: Bildung für Integration in die Gesellschaft und eine professionelle Lehrerausbildung.

Der Lehrplan von 2011 enthält als Zielsetzung für den RU:

“pupils widen, deepen and develop their knowledge about religions, worldviews and ethical models and different interpretations of these” (Nat’l Agency for Education 2011b, cit., nach Sjöborg 2013, S. 74).

Mit dem RU in Schweden verbinden sich hohe Erwartungen im Blick auf das Zusammenleben in einer plural geprägten Gesellschaft. Diese stehen in einer gewissen Spannung zur Haltung von Schüler/innen im Blick auf Religion, so das Ergebnis verschiedener Studien. Brömssen (2003) weist in ihrer Studie darauf hin, dass ‘Religion’ in der Schule meist mit ‚dem Anderen‘ verbunden wird. Denn das vorherrschende Selbstverständnis schwedischer Sekundarschüler/innen lautet: ‘As I am Swedish, I am not religious’. Die Distanz zu Religion wird durch Ergebnisse einer Studie von Sjöborg unter Sekundarschülern zu Haltungen im Blick auf den RU bestätigt. Eine mehrheitliche Haltung unter in Schweden geborenen SchülerInnen kommt in folgender Aussage zum Ausdruck: „Religion is something that people used to believe in before, in the old days, when they did not know it better. Now we understand more“ (S. 80). Religion gilt als veraltet und als ein durch Wissen und Bildung zu unwichtiger werdendes Phänomen. Sjöborg fand in seiner Studie heraus, dass die zwei erhobenen Hauptgruppen – religiöse und nicht-religiöse – den jeweils anderen aufgrund ihrer eigenen Position und Reflexivität konstruierten. Nicht-religiöse verbinden Religion weder mit Moderne, Fortschritt noch mit Wissenschaft. Religiöse wiederum sehen in ihrem Glauben eine kritische Instanz gegen Kommerz und trivialem Gedankengut. Wenn man diese Einstellungen mit den hohen Zielsetzungen des RU vergleicht, so Sjöborg, kommt man zu der Schlussfolgerung, dass diese Zielformulierungen z.B. im Blick auf Toleranz, näher an den Einstellungen der religiösen als an denen der nicht-religiösen Schüler/innen sind. Was sagen diese Erkenntnisse über den schwedischen Ansatz des RU aus?

England: In England besteht aktuell eine substantielle Gefährdung des Faches RU durch die Bildungspolitik der derzeitigen Regierung. Experten sprechen von einer systematischen Marginalisierung des RU. Anzeichen dafür sind u.a.:

- Veränderungen in der Struktur des mittleren Schulabschlusses (GCSE = General Certificate Secondary Education), die SchülerInnen dazu zwingt, RU abzuwählen, weil andere Fächer als wichtiger eingestuft werden. In einigen Schulen ist es überhaupt nicht mehr möglich, RU in den beiden letzten Schuljahren zu wählen.
- Ausweitung sogenannter „Independent Academies“, das sind staatliche Schulen, die nicht den Lokalen Bildungsbehörden unterstehen, die u.a. für den RU Lehrplan zuständig sind.
- RU wurde aus dem English Baccalaureate (Abitur) ausgeschlossen, der neue Schulabschluss umfasst fünf zentrale Fächer: Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, eine Fremdsprache und Geschichte oder Geographie.

Wie real die Gefährdung ist, macht ein Anfang Oktober 2013 veröffentlichter Bericht von Ofsted (Office for Standards in Education: halbstaatliche Behörde zur Wahrung und

Überwachung der Standards im Schulwesen) deutlich (Ofsted 2013). Darin werden niedrige Standards des RU in der Mehrheit der untersuchten Schulen benannt, schwache Lehrerleistungen konstatiert und eine Konfusion darüber, was mit dem Fach erreicht werden soll. Für die Kirche von England und für den Rat für den RU in England & Wales (Religious Education Council, ihm gehören Vertreter von Religionsgemeinschaften und RU Lehrerverbände an) kommen die Ergebnisse nicht überraschend. Haben sie doch schon vor Monaten auf die schwierige Situation des RU hingewiesen. Nicht zuletzt wurde eine *All-Party Parliamentary Group on Religious Education* zur Unterstützung des RU eingerichtet. Deren Ziele sind:

- promote the highest possible standards of religious education in schools, colleges, universities and academies,
- press for continuous improvement in religious education,
- promote a clear, positive image, and public understanding of religious education and
- advocate that every young person experiences a personally inspiring and academically rigorous education in religious and non-religious worldviews. (Vgl. <http://religionseducationcouncil.org.uk/appg/what-is-the-appg>)

Kurz nach Veröffentlichung des Ofsted Berichtes hat der Religious Education Council of England and Wales eine Analyse zur aktuellen Situation des RU in England vorgelegt und ebenso ein Rahmencurriculum für das Fach (REC, October 2013). Damit sind gute Voraussetzungen gegeben, sich öffentlich und fachintern mit der weiteren Entwicklung des RU sachgemäß auseinandersetzen zu können.¹

Die aufgeführten Beispiele aktueller Entwicklungen des RU sollen unterstreichen, dass es mit dem Verteilen von Etiketten und einer vorschnellen Einordnung von bestehenden Ansätzen nicht getan ist. Jeder bestehende Ansatz ist historisch und aktuell geprägt von einem komplexen Gefüge vielfältiger Faktoren. Eine gewisse Behutsamkeit in der Beurteilung „anderer“ Erfahrungen und Ansätze könnte daraus ebenso folgern wie die Motivation, die eigenen wie fremden Kontextbedingungen immer wieder dialogisch zu reflektieren. Ergebnisse vergleichender Forschung können dabei zu einer differenzierten Wahrnehmung verhelfen. Dazu einige Beispiele im nächsten Abschnitt.

Vergleichende Forschung

Nach den einführenden Anmerkungen zum RU in Europa und der Skizzierung einiger weniger nationaler Beispiele sollen nun Einsichten aus Projekten vergleichender Forschung zum RU vorgestellt werden. Die dabei gewonnenen Ergebnisse bilden die Grundlage für eine

¹ Die Lehrpläne für den RU werden verantwortet von den Local education authorities (LEA), die nach dem Bildungsgesetz von 1988 verpflichtet sind, dazu Standing Advisory Councils on RE (SACRE) einzurichten. Beispiele von Lehrplänen: a) für Birmingham unter: http://www.servicesforeducation.co.uk/files/Birmingham_Agreed_Syllabus_for_Religious_Education_2007.pdf; ergänzende Informationen über: <http://www.birmingham-asc.org.uk>; und b) für West Sussex unter: https://www.westsussex.gov.uk/learning/west_sussex_grid_for_learning/curriculum/religious_education/agreed_syllabus_for_re.aspx

qualitativ fundierte und sachgemäße Diskussion um Religion und religiöse Bildung im europäischen Kontext.

Ich möchte drei europäisch vergleichend konzipierte Projekte vorstellen:

Erstes Beispiel

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 des Projektes lag in der Erschließung von Kenntnissen und Einstellungen der 14-16-jährigen zu Religion und Religiosität und ihrer Meinung zu Dialog und Verständigung durch den RU. Das Forschungsdesign bestand aus einem Mix von qualitativen und quantitativen Verfahren. Ergebnisse des Projektes sind in zahlreichen Bänden bei Waxmann veröffentlicht (u.a. Jackson et al. 2007; Valk 2009). Ein Band mit deutschen Beiträgen (Josza/Knauth/Weiße 2009) fasst Ergebnisse der Studien zusammen und enthält auch die Fragebögen der quantitativen und die qualitativen Befragungen. Trotz unterschiedlicher Nuancen der Ergebnisse in den einzelnen Ländern, die dem jeweiligen Kontext geschuldet sind, lassen sich übergreifend folgende ausgewählte Ergebnisse aus dem REDCo Projekt benennen:

- 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. (Grundlage: Vergleich Hamburg und NRW).

Die Verantwortlichen des REDCo Projektes haben sich mit Ergebnissen und Empfehlungen in den politischen Diskurs eingemischt. Zwei Grundprinzipien waren 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. Auf dieser Grundlage wurden politische Empfehlungen formuliert, die auf europäischer wie auf nationaler Ebene in die Diskussion eingebracht wurden u.a. im Rahmen des Europarates und der Europäischen Union. 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).

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). In 16 Ländern wurde die empirisch-quantitative Studie 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? Drei Bereiche werden erhoben und verglichen: Pädagogische Zielsetzungen, didaktische Methoden und personale Ressourcen. Pädagogische Zielsetzungen wurden untersucht entlang der Unterscheidung zwischen: teaching „in religion“, „about religion“ und „from religion“.

Ergebnisse:

- Es gibt eine hohe Übereinstimmung darüber, dass der RU objektive Informationen über verschiedene Religionen und Konfessionen vermitteln soll.
- Bei den didaktischen Methoden gibt es eine hohe Übereinstimmung in 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 sondern ein „sowohl-als-auch“. 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.

Insbesondere der vierte Punkt überrascht, da er deutlich auf Unterschiede zwischen einer konzeptionellen Debatte und Erfahrungen der Bildungspraxis hinweist.

Drittes Beispiel

Religious Education at School in Europe REL-EDU, ist ein Projekt der Universität Wien bei dem 6 Bände mit Länderberichten nach Regionen geplant sind und zu dem ein ausgeklügeltes Raster von 12 Erschließungsfragen vorliegt, als Struktur für die Länderberichte (vgl. www.rel-edu.eu). Aus diesem Projekt liegt ein erster Band vor mit Beiträgen zum RU in acht mitteleuropäischen Ländern (Jäggle/Rothgangel/Schlag 2013). Leitende Struktur für die Beiträge waren die zwölf Fragen, die auch bei dem Projekt zum RU in Deutschland Grundlage waren (vgl. Rothgangel/Schröder 2009).

Jeder Beitrag im ersten vorliegenden Band enthält Desiderate/Herausforderungen für die RP im europäischen Horizont. Die Auflistung der genannten Punkte verdeutlicht sowohl national spezifische Debatten, aber auch gemeinsame Herausforderungen:

Deutschland: Zunehmende religiöse Pluralisierung sowie Entkirchlichung einerseits, anerkannte Relevanz des RU andererseits. Anregung: vergleichende Studien durchzuführen.

Österreich: Kompetenzen und Bildungsstandards (weitere wiss. Forschung); gemeinsamer RU der Kirchen und Religionsgemeinschaften; Religion als Thema von Organisationskultur und Schulentwicklung und Curricula für die Ausbildung (Ethikunterricht einbezogen)

Polen: Frage nach der Qualität des RU; Defizit an Themen mit sozialem Profil; Veränderung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen.

Schweiz: Anschluss an die „europäische Kompetenzdebatte“; Religion im öffentlichen Raum; spezifisch: christliche Inhalte und ihre kulturell-politische Bedeutung; Religion und ihre Verflechtung in die/mit der Kultur; Trennungslinien zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ im Blick auf Religion;

Slowakei: Offene Diskussion über Religionspädagogik; Impulse vergleichender Studien; klare kirchliche Schulpolitik; ökumenische Zusammenarbeit; Standards für die Weiterbildung von RU-Lehrkräften;

Slowenien: Kein konfess. RU, nur in vier privaten Gymnasien. Ideologisch neutrale, autonome Schule; Initiativen, ein ökumenisch gestaltetes Fach „Religion“ an öffentlichen Schulen zu etablieren.

Tschechische Republik: Religion als „Freifach“ seit 1995. Säkularisierung, Privatisierung und religiöse Pluralisierung wahrnehmen; Christentum und europäische Kultur; Zusammenarbeit der christlichen Kirchen anstreben.

Ungarn: Umbruchsituation: Übergang von einem Wahlfach zu einem Wahlpflichtfach. Bestimmung des RU in theologischer und pädagogischer Hinsicht; religiöse Bildung und Identitätsbildung; Aufnehmen von Erfahrungen anderer europäischer Länder.

Fazit und Perspektiven

Abschließend werden drei Perspektiven genannt, die für die weitere vergleichende Betrachtung des RU in Europa sinnvoll erscheinen:

- *Eine zunehmende Europäisierung von Bildung lässt auch religiöse Bildung nicht unberührt* (Schreiner 2012). Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass ein zunehmend differenziertes Bild zur Bedeutung und Funktion religiöser Bildung in den öffentlichen Schulen entsteht. Dabei sind Spannungen zwischen individueller Orientierung und Unterstützung religiöser Identitätsbildung zu Funktionalisierung und Ökonomisierung von (religiöser) Bildung kritisch wahrzunehmen und zu bearbeiten.
- *Mehr vergleichende Forschung ist sinnvoll*, weil dadurch das Bild der eigenen wie der „fremden“ Situation zunehmend differenziert beleuchtet werden kann. In Anlehnung an die von Schäffter formulierten „Modi des Fremderlebens“ (1991) geht es dabei weder um die Schaffung und Stärkung von „Gegenbildern“ zwischen den unterschiedlichen Ansätzen des RU, sondern eher darum, einen erkennbaren Resonanzboden zu nutzen, um ein Verhältnis „spannungsreicher Verbundenheit“ zu thematisieren. Es geht auch nicht um eine eklektische „Aneignung“ oder „Bereicherung“ durch Elemente anderer RU-Ansätze, vielmehr könnte das Bild eines permanenten Oszillierens, das Schäffter für den von ihm genannten komplementären Modi verwendet, dazu genutzt werden, um voneinander zu lernen: nicht durch die

Überwindung von bestehender Differenz, sondern in einer Auseinandersetzung durch diese Differenz hindurch.

- *Politische Dimension thematisieren.* Die Frage nach und die Gestaltung von religiöser Bildung im öffentlichen Schulwesen ist ein Politikum. Nicht nur die beschriebenen Vorgänge in Ungarn und England weisen darauf hin. Die Diskussion um den RU kann deshalb nicht losgelöst von der allgemeinen Debatte um Bildungskonzepte und Bildungspolitik geführt werden, sie ist ein wesentlicher Teil davon.

Literatur

- Avest, Ina ter; Bakker, Cok; Bertram-Troost, Gerdien; Miedema, Siebren (2007): Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational system: Historical Background and Current Debates. In: Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse und Jean-Paul Willaime (Hg.): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster: Waxmann (Religious diversity and education in Europe, 3), S. 203–219.
- Brömssen, Kerstin von (2003): *Tolkningar, förhandlingar och tsytnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet.* Göteborg/Mölndal: Göteborgs universitet.
- Brömssen, Kerstin von & Risenfors, Signild (2013): In different worlds. Religious discourses in student's space, unpublished paper at the ENRECA Conference May 2013, Gothenburg.
- Dressler, Bernhard (2012): Muss die "Frage nach Gott" im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (4), S. 311–325.
- Dommel, Christa (2007): Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Schweitzer, Friedrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2012): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven ; [Kontroversen um einen Leitbegriff]. Freiburg im Breisgau: Herder (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17).
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut. Hg. v. Comenius-Institut. Münster.
- Jackson, Robert; Miedema, Siebren; Weisse, Wolfram; Willaime, Jean-Paul (Hg.) (2007): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster: Waxmann (Religious diversity and education in Europe, 3). Online verfügbar unter <http://www.waxmann.com/kat/1765.html>.
- Jäggle, Martin; Rothgangel, Martin; Schlag, Thomas (Hg.) (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Göttingen: V&R unipress (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, 5,1).
- Jödicke, Ansgar (Hg.) (2013): Religious education politics, the state, and society. Würzburg: Ergon-Verl (Religion in der Gesellschaft, 35).
- Jozsa, Dan-Paul; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hg.) (2009): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Kilchsperger, Johannes Rudolf; Pfeiffer, Matthias (2012): Religion erkunden. Didaktische Bemerkungen zu Konzept und Praxis des Faches "Religion und Kultur" im Kanton Zürich. In: Eva-Maria Kenngott und Lothar Kuld (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung. Münster u. a: Lit (Ökumenische Religionspädagogik, 6), S. 38–46.
- Larsson, Rune (2007): Religious Education in Sweden. 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. 193–198.
- Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.
- Ofsted (2013): Religious education: realising the potential, online: www.ofsted.gov.uk (download: 29. Oktober 2013).

- Pirner, Manfred L. (2013): Protestantismus und Menschenrechtsbildung: Das Beispiel Religionsunterricht. In: Ralf Koerrenz (Hg.): *Bildung als protestantisches Modell*. Paderborn: Schöningh (Kultur und Bildung, 3), S. 149–167.
- Pritchard, John (2012): Westminster Conversations: Good quality RE, online: <http://www.churchofengland.org/education/latest-education-news/2012-education-news.aspx>
- Religious Education Council of England and Wales (REC) (2013): A Review of Religious Education in England, online: www.religiouseducationcouncil.org.uk (download: 30. Oktober 2013).
- Rothgangel, Marin & Schröder, Bernd (Hg.) (2009): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*; Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Rupp, Hartmut (2002): Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts. In: Hartmut Rupp und Eckhart Marggraf (Hg.): *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus*. Stuttgart: Calwer, S. 55–72.
- Sajak, Clauß Peter (2010): *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. Univ., Habil.-Schr.--Freiburg (Breisgau), 2004. 2. Aufl. Berlin: Lit-Verl (Forum Religionspädagogik interkulturell, 9).
- Schäffter, Ortfried (1991): *Das Fremde*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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 (2012): *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive*. Münster, New York NY, München, Berlin: Waxmann (Religious diversity and education in Europe, 22).
- Schweitzer, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56; H.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.
- Sjöborg, Anders (2013): Aiming for the Stars? State Intentions for Religious Education in Sweden and Pupils' Attitudes. In: Ansgar Jödicke (Hg.): *Religious education politics, the state, and society*. Würzburg: Ergon-Verl (Religion in der Gesellschaft, 35), S. 69–84.
- Valk, Pille (Hg.) (2009): *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies. A European quantitative study*. Münster: Waxmann.
- Ziebertz, Hans-Georg; Riegel, Ulrich (Hg.) (2009): *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries*. Berlin, Münster: Lit.