

Peter Schreiner

Berlin, 15. September 2000, Tagung FES: Religionen und wertebezogene Bildung in der Schule

Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick

Einleitung

In vielen Ländern Europas wird – ähnlich lebhaft wie in Berlin – über Schule und religiöse Bildung diskutiert. Es wird gefragt:

- Was kann Schule zur notwendigen **Verständigung** zwischen den jeweils in einer Gesellschaft bestehenden unterschiedlichen kulturellen und religiösen Traditionen beitragen?
- Wie sind religiöse und ethische Bildung in der Schule in der heutigen Zeit angesichts bestehender gesellschaftlicher **Pluralität** sinnvoll und möglich?

Mein Thema: „Religiöse Bildung in Europa“ will ich in drei Schritten behandeln:

- Überblick
- Aktuelle Diskussionen
- Tendenzen, die für die Debatte in Berlin wichtig sein könnten

1. Überblick

In den meisten Ländern Europas gehört die Begegnung und Auseinandersetzung mit Religionen zur Bildung. RU ist in öffentlichen Schulen Teil des Lehrplans (Ausnahmen sind Albanien und Frankreich, zumindest außerhalb von Elsass und Lothringen). Die Regelungen des Unterrichts in öffentlichen und privaten Schulen sind jedoch unterschiedlich.¹ (Schreiner 2000a) Verschieden werden die Fragen beantwortet, in welcher Form und mit welcher Absicht religiöse Bildung in der öffentlichen Schule stattfindet, wer für die Lehrpläne zuständig ist, die Standards der Lehrerbildung festlegt oder wie die religiöse Bildung von Minderheiten geregelt ist. Man kann hier schon sagen: Alle bestehenden Ansätze sind durch eine veränderte gesellschaftliche Situation herausgefordert. Bestehende Regelungen werden hinterfragt, Modelle werden verändert, wenn sich herausstellt, dass sie sich nicht mehr bewähren.

Als Raster zur Einordnung der verschiedenen in Europa bestehenden Ansätze von RU bieten sich folgende Unterscheidungen an:

konfessionell	nicht-konfessionell
Wahlfach Pflichtfach Wahlpflichtfach	
von den Religionsgemeinschaften verantwortet	von den Schulen verantwortet
in Kooperation von Religionsgemeinschaften und Staat	

Konfessionell: z.B. Südeuropa, Schweiz (teilweise) Österreich, Belgien, Deutschland, Mittel- und Osteuropa, Finnland.

Nicht-konfessionell: z.B. Dänemark, Schweden, Norwegen, England und Wales, Schottland

Damit kommt zum Ausdruck, dass Verantwortlichkeiten unterschiedlich geregelt sind.

Die jeweils konkrete Ausprägung des Religionsunterrichts in den Ländern Europas verdankt sich einem Bedingungsgeflecht insbesondere von drei Dimensionen:

- Der religiösen Zugehörigkeit der Bevölkerung. (Mehrheitlich katholisch wie Italien, Portugal, aber auch Irland und Polen gemischt-konfessionell wie in Deutschland oder der Schweiz, mehrheitlich protestantisch wie in Skandinavien)
- Der Struktur und Geschichte des Bildungssystems. (das betrifft z.B. den unterschiedlichen Anteil von Privatschulen. In den NL besuchen 75% aller SchülerInnen Privatschulen, in Belgien 61%, in Spanien 31% während es in Deutschland ca. 4% und in Finnland und Schweden 3% bzw. 1% sind)
- Dem Verhältnis von Staat und institutionalisierter Religion. (Staatskirchlich versus völlige Trennung)

Ein Vergleich unterschiedlicher Ansätze von RU wird durch die genannten Rahmenbedingungen nicht unmöglich, aber wir sollten dabei die unterschiedliche, kontextuell bestimmte Ausgangslage kennen und sie nicht einebnen wollen. Ein Vergleich braucht m.E. Offenheit für fremde Kontexte, Behutsamkeit im Dialog und Vorsicht im Urteil und kann zu einer Vergewisserung und Überprüfung des eigenen Verständnisses beitragen.

Wenn wir z.B. die Wiedereinführung des RU in den meisten Ländern Mittel- und Osteuropas beurteilen – meist als Fach, das freiwillig besucht werden kann und von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird – dann sollten wir nicht vergessen, dass die Situation in diesen Ländern vor 1989 überwiegend religionsfeindlich bestimmt war und sich nun schwer abschätzen lässt, ob und wie die über Jahrzehnte andauernde gegenreligiöse Beeinflussung durch ein für religiöses Lernen offenes Klima relativiert werden kann.

Die **Ziele des RU** unterscheiden sich je nach Ausrichtung, lassen aber auch Annäherungen erkennen. Tendenz: Es überwiegen pädagogische Begründungen für den RU. Er soll einen Beitrag zur allgemeinen Bildung leisten und er orientiert sich zunehmend an der Situation und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen.

Wer Zielformulierungen aus unterschiedlichen Ländern vergleicht, kann feststellen, dass der RU zur Entwicklung religiöser Kompetenz beitragen soll und folgende Teilziele verfolgt:

- Sensibilisierung (für Religion und/oder die religiöse Dimension des Lebens)

- Orientierung (in einer Vielfalt religiöser Angebote, aber auch in ethischen Handlungsmaximen, die sich religiös begründen und damit eine Begleitung bei der Identitätsbildung),
- Vermittlung (sowohl von religiösem Wissen als auch von religiösen Erfahrungen)
- Wissen und Verstehen (im Sinne von Religionskunde)

Gewichtungen könnte man mit einer aus der englischen Diskussion stammenden Unterscheidung zwischen learning about religion und learning from religion. Lernen über Religion und Lernen von Religion vornehmen, wobei „about religion“ eher auf Wissen und Verstehen abzielt und „from religion“ auf Orientierung, Sensibilisierung und religiöser Identitätsfindung. In der aktuellen Diskussion in England wird diese Trennung zunehmend als überholt angesehen, wenn es um die Ziele für den RU geht. Vielmehr geht man davon aus, dass ein gutes RU Konzept Möglichkeiten für Kinder beinhalten wird sowohl über als auch von Religion zu lernen.“(Shap supplement, 2).

Beispiel von Zielbeschreibungen und Inhaltsbereichen, Lehrplan East Sussex, England (Anlage 1)

Übersetzung: Lehrplanziele und Unterrichtsbereiche

Lehrplanziel 1: Wissen und Verständnis von Religion

Lehrplanziel 2: Erkundung und Bearbeitung menschlicher Erfahrungen

„Diese beiden Lehrplanziele sind miteinander verbunden. In Arbeitsplänen sollten sie immer aufeinander bezogen ein.“

L 1 vier Bereiche: A: Feiern und Zeremonien, B: Gemeinschaften und Lebensstile, C: Quellen der Autorität, C: Glaubensrichtungen und Werte

L 2, zwei Bereiche: F: Sinnangebote, E: Suche nach Sinn

2. Aktuelle Diskussionen

Italien: Religiöse Bildung von Minderheiten

Das Beispiel Italien zeigt, dass besonders in den katholisch dominierten Ländern Europas die Frage nach religiöser Bildung von Minderheiten nicht immer zufriedenstellend gelöst ist (Oellers-Frahm 1998). Die rechtliche Seite stellt sich - ähnlich wie in Österreich -, formal so dar, dass aufgrund von vertraglichen Vereinbarungen zwischen der katholischen Mehrheitskirche (über 90% der Bevölkerung) bzw. anderen Religionsgemeinschaften und dem Staat ein konfessioneller RU möglich wäre. Die Verfassung sieht in Art. 7 die Unabhängigkeit von Staat und katholischer Kirche vor und garantiert die Gleichstellung aller Religionen. Sie enthält keine Regelung speziell für den RU in der öffentlichen Schule. Er ist grundsätzlich zulässig, aber kein Pflichtfach. Allerdings gibt es eine Garantie für katholischen RU an öffentlichen und gleichgestellten privaten Schulen, der man Verfassungsrang zumessen kann. Für andere Konfessionen und Religionen gibt es eine derartige 'verfassungsfeste' Vorschrift nicht. Deren mit dem Staat bilateral getroffenen Vereinbarungen enthalten keine Garantie des RU, sondern nur das Recht, auf entsprechende Anfragen von Schüler/innen oder Eltern Unterricht zu erteilen. Unterschiedlich ist auch die Kostenfrage geregelt. Der Staat trägt die Kosten für den katholischen RU, andere Religionen müssen sie selbst tragen, und RU kann nur auf bewilligten Antrag hin erteilt werden.

Auch die Bestellung der Lehrkräfte ist unterschiedlich geregelt. Ein evangelischer konfessionell bestimmter RU ist deshalb für die Minderheit der Waldenserkirche weder für die wenigen eigenen Schulen noch in öffentlichen Schulen wünschenswert. Die Synode hat sich 1997 für die Einführung eines konfessionsneutralen religionskundlichen Unterrichts ausgesprochen. Politische Kreise unterstützen diesen Vorschlag.

Übrigens, auch in Polen klagte die Evangelische Minderheitskirche nach der Wiedereinführung des RU 1990 über die Dominanz der Katholischen Kirche ("polnisch sein heißt katholisch sein") und eine damit verbundene Benachteiligung. Inzwischen konnten etliche Probleme dort gelöst werden. Aktuell wird es so eingeschätzt: "Die Einführung der religiösen Bildung in den öffentlichen Schulen gibt den Minderheitskirchen eine Chance, die Gettomauer zu überbrücken und sich für die Gesellschaft zu öffnen."(Milerski, 2000, 178)

Niederlande: Von der "neutralen Schule" zu "aktiver Pluriformität"

Die Frage des RU in den Schulen schien in den Niederlande durch die Beilegung des im 19. Jahrhunderts herrschenden Schulstreits spätestens 1917 entschieden, als öffentliche und private Schulen finanziell gleichgestellt wurden. Christlich orientierte Eltern konnten ihre Kinder in christliche Schulen mit christlichen Lehrer/innen schicken, an denen RU Pflichtfach war, und andere Familien wählten öffentliche Schulen, die keinen RU anbieten und sich weltanschaulich "neutral" verstehen. Das Schulwesen ist bis heute etwa dreigeteilt in evangelisch-reformiert orientierte Schulen, katholische Schulen und öffentliche Schulen.

In der gegenwärtigen pluralen Situation der niederländischen Gesellschaft hat diese "Einteilung" jedoch kein wirkliches Fundament mehr. "Dass es in vielen konfessionellen Schulen zunehmend größere Gruppen nicht-christlicher Schüler/innen gibt, lässt nach der Legitimität der Existenz der hohen Zahl christlicher Schulen fragen".(Miedema & Spinder, 1997, 90). Weder ein "neutrales" Verständnis (der öffentlichen Schulen), noch ein homogenes "christliches" Verständnis (der religiös orientierten Schulen) scheint einer zunehmend plural zusammengesetzten Schülerschaft gerecht werden zu können. Auch die mit der Grundschulreform 1985 eingeführte Verpflichtung, "Geistige Strömungen" (Geestelijke Stroemungen) als Dimension oder Fach einzubeziehen, hat die damit verbundenen Erwartungen nicht erfüllt (Bakker 1997b). Alle Schüler/innen sollten objektiv über die bestehende kulturelle und geistige Vielfalt in der niederländischen Gesellschaft informiert werden. "Viele sind inzwischen davon überzeugt, dass das Konzept nicht das bewirken kann, was der Gesetzgeber gerne gesehen hätte."(Bakker 1997b, 107). Einem abstrakten Reden über Religionen und Weltanschauungen wird die notwendige Beschäftigung mit den "wirklichen Problemen" der Schüler entgegengehalten und ein komplexes Aufeinander-Beziehen von objektiven Informationen und subjektiven Erfordernissen gefordert. Die Schulen selbst thematisieren ihre "Identität" und verändern ihr Profil. Christliche Schulen werden interkonfessionell, vereinzelte Schulen orientieren sich interreligiös (Bakker 1997a, Fischer u.a. 1997, Eggert 1996, Pithan/Schreiner 2000).

Öffentliche Grundschulen sprechen nun lieber von "aktiver Pluriformität" und bringen damit den Respekt vor den verschiedenen auch in der Schule vorhandenen Weltanschauungen zum Ausdruck. Als Konsequenz dieser Umorientierung ermöglichen viele Schulen den Reformierten Kirchen und dem Humanistischen Verband, Angebote religiöser bzw. humanistischer Bildung in ihren

Schulen zu machen, falls es die Eltern wünschen. Der zunehmende Bedarf hat zur Erarbeitung eines Lehr- und Arbeitsbuchs für den Religionsunterricht in den oberen Klassen der Grundschule (8-jährig) geführt (Het verhaal centraal, 1998). Damit bieten die Reformierten Kirchen den öffentlichen Schulen eine "Dienstleistung" an, um dem völlig fehlenden religiösen Wissen vor allem städtischer Schüler/innen begegnen zu können. Das Buch bietet sieben thematische Einheiten wie "Schöpfung", "Vertrauen" oder "Zusammenleben", in denen überwiegend mit biblischen und Geschichten aus anderen Religionen sowie mit Alltagsgeschichten der Schüler/innen gearbeitet wird. Die Stundeneinheiten sind präzise ausgearbeitet mit Arbeitsblättern und vielen methodisch-didaktischen Hinweisen für die Lehrer/innen, die von den lokalen Kirchengebörden für diese Aufgabe beauftragt werden. Etwa 500 Lehrkräfte benutzen das Buch derzeit, eine zweite Auflage wurde gerade in Auftrag gegeben.

Frankreich: "Culture religieuse" im öffentlichen Schulwesen?

In Frankreich ist Religion aus dem staatlichen Schulwesen ausgeschlossen, Kirche und Staat sind strikt getrennt. Eine Ausnahme bilden aus historischen Gründen das Elsass und ein Teil Lothringens, da diese Gebiete 1905, als das Gesetz zur Trennung von Staat und Religion beschlossen wurde, zu Deutschland (seit 1871) gehörte und dort ein anderer Rechtsstatus galt. Nach der Eingliederung 1918 hat keine der französischen Regierungen an diesem Rechtsstatus etwas geändert. Es wird RU an den Schulen erteilt, an zwei staatlichen Fakultäten – katholisch und protestantisch – werden Priester, Pfarrer/innen und Religionslehrer/innen ausgebildet (vergl. Kaempff 2000).

Landesweit wird zunehmend darüber diskutiert, ob ein Fach oder eine Dimension "culture religieuse" (religiöse Kultur) in den öffentlichen Schulen notwendig wäre.

Dafür gibt es hauptsächlich zwei Motive: Die Lehrer/innen stellen fest, dass den Schüler/innen jegliches religiöse Wissen fehlt, das in anderen Fächern zum Verständnis bestimmter z.B. geschichtlicher Vorgänge oder auch der Literatur notwendig wäre. So gibt es seit einigen Jahren eine Tendenz, den Schüler/innen der Sekundarschulen einen Zugang zu einer „culture religieuse“ im Rahmen der Fächer Französisch oder Geschichte zu ermöglichen. Ein eigener offizieller Platz im Stundenplan dafür ist damit noch nicht vorhanden, aber für die Zukunft nicht ausgeschlossen.

Die zweite Diskussion dreht sich um die wachsende Präsenz des Islam in der französischen Gesellschaft. Fälle, in denen muslimische Mädchen wegen des „Tragens religiöser Symbole“ in Form eines Schleiers von der Schule verwiesen wurden, waren Gegenstand heftiger öffentlicher Debatten. Entscheidungen auf hoher politischer Ebene, den einzelnen Schulen einen Freiraum zur Lösung der aufgetretenen Probleme zu geben, wurden verhindert durch den öffentlichen Druck radikaler Verfechter der laïcité, aber auch durch muslimische Vertreter, die in den Vorgängen die fehlende Akzeptanz des Islam in der französischen Gesellschaft dokumentiert sahen. Muss das Prinzip der laïcité neu definiert werden, um der Vielfalt in der französischen Gesellschaft gerecht werden zu können?

England und Wales: „Can I teach Your Religion?“

RU in England und Wales kann wie folgt charakterisiert werden:

Er ist ein nicht-konfessionell² ausgerichtetes Pflichtfach für alle SchülerInnen, dessen Lehrpläne nicht national, sondern lokal/regional auf der Ebene der dort bestehenden Erziehungsbehörden (Local Education Authorities) entwickelt und begleitet werden. Dafür sind jeweils Standing Advisory Councils on RE – SACRE zuständig, in denen die Anglikanische Staatskirche, Lehrgewerkschaften, andere Religionsgemeinschaften und die lokale Erziehungsbehörde vertreten sind.³ Das Erziehungsgesetz 1988 hat für die Lehrpläne die hauptsächliche Behandlung des Christentum festgelegt, gleichzeitig jedoch auch die Berücksichtigung der anderen vorhandenen Hauptreligionen gefordert.⁴ In England dominierte seit Ende der 60er Jahre (Ninian Smart) ein phänomenologisch-religionswissenschaftlicher Ansatz, bei dem die verschiedenen Religionen getrennt und systematisch unterrichtet werden, oder ein bestimmtes Thema z.B. Feste, Gottesdienste oder Riten aus verschiedenen Religionen gemeinsam behandelt wird. Hull (1995) unterscheidet daneben einen erfahrungsorientierten Ansatz und einen Ansatz, dessen Methode auf dem pädagogischen Potential ausgewählter religiöser "Gegenstände" (numen) beruht "Gabe an das Kind" (Gift to the Child).

Der vorherrschende phänomenologische Ansatz wird in den letzten Jahren zunehmend kritisiert und weiterentwickelt. Vorgeworfen werden ihm die große Distanz zu den Erfahrungen und Kontexten der Schüler/innen und das mangelnde Verständnis für Wahrheitsfragen und ein damit verbundener Relativismus. Jackson hat einen "interpretativen" religionspädagogischen Ansatz vorgelegt (1997), der Religionen nicht weiter als "feste Einheiten" präsentiert, sondern ihre Vielfalt und Dynamik herausstellt. Authentisches Material aus ethnografischen Studien zum religiösen Leben von Kindern und Jugendlichen werden bei der Erstellung von Schulbüchern berücksichtigt.

Die subjektiven religiösen Erfahrungen werden stärker gewichtet als objektive Religionskunde, um Identifikationsprozesse bei den Schülern zu ermöglichen und zu fördern.

Die für die Lehrpläne insgesamt zuständige staatliche Behörde SCAA⁵ hatte die Glaubensgemeinschaften 1994 gebeten, die Inhalte für die einzelnen Lernstufen (key stages) festzulegen, die aus ihrer Sicht für den RU wichtig sind. In den daraus entstandenen zwei Modelllehrplänen wird differenziert zwischen "Wissen und Verstehen" und „Lernerfahrungen zu den Zielen des Lernens *über* und *von* Religion" (SCAA 1994). Das Vorgehen und die Einbeziehung der Religionsgemeinschaften wurde kritisch aufgenommen, z. T. als Religionismus charakterisiert (Hull 1996), aber es sind auch positive Effekte für nach dieser Zeit entstandene Lehrpläne festzustellen.

Aktuelle Diskussion: Kann ich Deine Religion unterrichten?

Jede/r Religionslehrer/in sollte sich diese Frage stellen, wenn andere als seine/ihre Religion Gegenstand des Unterrichts ist. Wird von einigen bereits als Überforderung eingeschätzt, dass Lehrer ihre eigene Konfession "repräsentieren" (Tenorth 1999), so verschärft sich das Problem, wenn andere Religionen ins Spiel kommen. Selbst in dem Land, in dem Religionslehrer nicht nach ihrer Konfession gefragt werden (dürfen) und dies auch für die Qualifikation keine Rolle spielt, wird diese Frage gestellt. Die 'Shap working party' Eine Arbeitsgruppe von Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aus Praxis und Wissenschaft, die sich 1969 in dem Ort Shap gründete widmet ihre Zeitschrift 1999 der Frage: Can I Teach Your Religion? [Diese fachkompetente Gruppe mit Vertreter/innen aus unterschiedlichen Religionen, hat sich

zum Ziel gesetzt haben, eine sachgemäße Behandlung der Religionen im Unterricht zu fördern.] Wer danach fragt "Kann ich deine Religion unterrichten?" zeigt Respekt vor einer authentischen Sichtweise anderer Religionen und weist gleichzeitig darauf hin, dass es Elemente von Religion gibt, die nur dem Gläubigen erschlossen werden. Die Antworten in den Beiträgen der Publikation aus der Sicht der verschiedenen Religionen sind differenziert und weisen auf Chancen und Schwierigkeiten sowie auf vorhandene Grenzen hin. Sie können als neue Aufmerksamkeit gegenüber einer authentischen Sichtweise der Religionen verstanden werden und ebenfalls als Beiträge zu Weiterentwicklung eines dominant religionskundlichen Ansatzes.

Sowohl Sachorientierung wie ein existentielles Einbeziehen gelten als Kriterien für einen guten Unterricht.

Beides wird auch für die Begegnung der Religionen und das interreligiöse Lernen wichtig. Es ist kein Zufall, dass die Rolle und die Persönlichkeit der Religionslehrkräfte stärker in das Blickfeld auch wissenschaftlicher Forschung geraten.

Schweden: Von der Neutralität zur Authentizität

RU in Schweden ist ein Pflichtfach in der bestehenden Gesamtschule und in alle weiterführenden Schularten. Die Frage nach Lernen *über* Religionen und lernen von Religionen scheint in Schweden klar geregelt zu sein, da das Nationale Curriculum einen strikt nicht-konfessionellen neutralen Unterricht vorschreibt. Lernen über Religionen und nicht Lernen von Religionen ist angesagt. Das ist so seit 1962. Das seitdem 1969, 1970, 1980 und 1994 jeweils revidierte Nationale Curriculum hat diese Objektivität bestätigt, auch wenn gleichzeitig die zentrale Rolle der Schule für Werte wie Demokratie, Geschlechtergleichheit, Toleranz, internationale Verständigung betont wurde. Dazu sollte der RU einen Beitrag leisten. Als Ergebnis der letzten Curriculumreform wird nun explizit formuliert, dass der RU den SchülerInnen dazu verhelfen soll, mit ihren eigenen Lebensfragen umgehen zu können. Das öffnet die Diskussion wieder zu einem Lernen von den Religionen, nun nicht mehr exklusiv vom Christentum, wie es vor 1962 war, sondern auch von anderen Religionen.

Schweiz: Neues Fach: „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich

In der Schweiz liegt die Bildungshoheit bei den einzelnen (26) Kantonen. Aufgrund der unterschiedlichen kirchlichen Traditionen, der verschiedenen konfessionellen Zusammensetzung der Bevölkerung und der politischen Konstellationen haben sich drei Varianten entwickelt:

- Konfessioneller RU im Raum der Schule, ohne Mitverantwortung der Schule (wie in Berlin)
- Konfessioneller RU in Kooperation zwischen Kirchen und Schule, aber verantwortet von den Kirchen
- Konfessionell neutraler christlicher RU in der Verantwortung der Schule und in Absprache und mit personeller Mitwirkung der Kirchen (siehe Eggenberger 1997 und 2000).

In vielen Kantonen wird sowohl ein schulischer RU angeboten als auch ein kirchlicher, konfessioneller RU, die jedoch ebenfalls unterschiedlich geregelt im Blick auf die Verantwortung zwischen Staat und Kirche sind.

Im Kanton Zürich gibt es derzeit eine Weiterentwicklung des bestehenden schulischen RU, der in Form eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes (KoKoRu) an der Oberstufe der Volksschule (7. bis 9. Schuljahr) angeboten wird. Er soll abgelöst werden durch das Fach „Religion und Kultur“. Der Bildungsrat hat das Konzept zustimmend zur Kenntnis genommen und nun einen Kreis von Institutionen und Personen eingeladen, bis Ende April 2001 eine Meinung dazu einzubringen (Bildungsdirektion 2000). Der KoKoRU ist ein obligatorisches Fach mit Abmeldemöglichkeit. Er wird im 7. Schuljahr mit 2 Stunden und im 8. Schuljahr mit 1 Stunde unterrichtet. Die Kirchen können im 8. SJ eine Zusatzstunde anbieten und an vier halben Unterrichtstagen kirchliche Projekte durchführen (KRU). Im Bildungsratsbeschluss heißt es nun:

„Wir leben heute in einer pluralistischen, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, die zu einem einvernehmlichen Zusammenleben fähig sein muss. Für das Ziel der Integration ist das Modell des Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu eng. Eine Weiterentwicklung des Faches muss anstreben, allen Volksschülerinnen und -schülern sowohl unsere religiösen und kulturellen Wurzeln aufzuzeigen als auch allen Einblicke in Wertvorstellungen verschiedener Religionen und Weltanschauungen zu ermöglichen.“(Bildungsdirektion 2000, 4).

In der Modellskizze für ein neues Fach „Religion und Kultur“ finden sich:

„Die religiöse Dimension gehört zu einer ganzheitlichen Bildung“.

Und im Zielekatalog findet sich neu akzentuiert:

- „Auseinandersetzung mit der Sinnfrage aus der Sicht verschiedener Weltanschauungen und Religionen
- Befähigung, eigene Wertvorstellungen zu klären und zu begründen
- Bereitschaft wecken, eigene Wertentscheidungen zu hinterfragen.“(ebd.,5)

Die Möglichkeit, wöchentlichen kirchlichen Unterricht im 8. SJ durchzuführen und auch für eigene Unterrichtsprojekte 4 Halbtage während der gesamten Oberstufenzeit zu beanspruchen, wird auf weitere Religionen ausgeweitet. Wer an diesen Projekten nicht teilnimmt, erhält Unterricht.

Hauptmotivation ist die Einrichtung eines obligatorischen Unterrichts denn: „Nicht die Befreiung vom Unterricht, der mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen bekannt macht, trägt zur Wahrung des religiösen Friedens bei. Unter Berücksichtigung der Zielsetzung der Erziehung zur Toleranz muss vielmehr ein solcher Unterricht für obligatorisch erklärt werden.“(ebd.,7) Allerdings wird dem Bedürfnis der Religionsgemeinschaften, „die ihrer Gemeinschaft angehörenden Jugendlichen“ zu „beheimaten“ Raum gewährt durch den für das 8. SJ vorgesehenen Unterricht und die 4 Projekthalbtage.

3. Tendenzen für die Debatte in Berlin

– Bestehende Modelle haben ihre Grenzen.

Wenn man vereinfachend zwischen zwei Leitvorstellungen, dem religionskundlichen und dem konfessionellen RU in Europa unterscheidet, kann man feststellen, dass beide Modelle nicht den Anforderungen eines RU in der Pluralität, in einer öffentlich-zivilgesellschaftlich mitverantworteten Schule gerecht werden. Im Blick auf einen konfessionellen RU ist eine weit höhere Verständigungsleistung zwischen den verschiedenen christlichen Kirchen aber auch zwischen den Religionen und Weltanschauungen notwendig. „Die Vorstellung, schulischer RU sollte lediglich dazu dienen, die nachwachsende Generation mit den Traditionen bloß einer Konfession vertraut zu machen und sie so in die eigene Tradition hineinzuführen, kann weniger denn je überzeugen.“ (Schweitzer, 2000, 10) Von einem religionskundlich orientierten RU ist zu fordern, dass er sich öffnet „für eine neue Form der Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften“ (Fächergruppe, freiwillig, Pflichtfach)

– Gefahr von Instrumentalisierung

Die Gefahr für Schule und Bildung, zu stark den Erfordernissen von Politik und Ökonomie unterworfen zu werden, betrifft auch den RU. Gerne nehmen Politiker das ethische Potential von Religion in Anspruch, wenn es um gesellschaftliche Integration, berufliche Leistungsbereitschaft, Bekämpfung von rassistischen Einstellungen, Wertevermittlung oder die Ausbildung eines 'nationalen' wie 'europäischen' Bewusstseins geht. Einer solchen Verwertungsorientierung gilt es jedoch kritisch zu begegnen. Hinzuweisen ist auf die Rolle des RU für die Ausbildung einer religiösen Kompetenz, die eine kritische Komponente im Blick auf Politik und Staat beinhaltet. Das sind wir dem Gegenstand, um den es geht, schuldig.

– Marginalisierung des RU

Trotz bestehender Lehrpläne wird RU an vielen Schulen nicht unterrichtet, z.B. weil es an Lehrer/innen mangelt oder andere Prioritäten gesetzt werden "A reason for that can be named as 'away-integration' (Weg-Integration oder „Verdampfung“)- a form of co-operation between a group of subjects, where the RE perspectives drop out silently. (Larsson 2000, 164, für Schweden) **Konsequenz:** Ein eigenes Fach RU im Gefüge der Schulfächer scheint wichtig zu sein, auch wenn sich die Frage nach Religion in der Schule keinesfalls darauf beschränken sollte (Schweitzer 1999, für Deutschland). Dieses Fach sollte nicht zugunsten einer "Lerndimension" verschwinden. "Das größte Risiko für den RU besteht darin, dass einige Verantwortliche ihre Nerven verlieren und dafür stimmen, den RU mit einigen anderen Fächern zusammenzulegen." (Copley 1998, 35, für England und Wales) Ein deutlich erkennbares Profil eines Faches, das sich am Bildungsauftrag der Schule und an der Situation der Kinder und Jugendlichen orientiert, und gleichzeitig offen ist für fächerübergreifende Kooperationen, scheint einer drohenden Marginalisierung am ehesten begegnen zu können.

1 Ausnahmen sind Albanien, das von dem Erbe bestimmt ist, zum weltweit ersten atheistischen Staat" erklärt worden zu sein und Frankreich aufgrund der 1905 gesetzlich festgelegten strikten Trennung von Staat und Religion.

2 Erziehungsgesetz von 1870: "Kein religiöser Katechismus oder religiöse Lehrformel, die für eine Konfession entscheidend sind, sollen in der Schule gelehrt werden."

3 Die Einrichtung der SACREs (Standing Advisory Council for RE) wurde 1988 verpflichtend gemacht.

4 "Jeder Lehrplan soll der Tatsache Rechnung tragen, dass die hauptsächlichlichen religiösen Traditionen in Großbritannien christlich sind, und gleichzeitig die Lehren und die Praxis der anderen Hauptreligionen in Großbritannien berücksichtigen" (ERA 88, 8,3)

5 School Curriculum and Assessment Authority, inzwischen abgelöst durch QCA: Qualifications & Curriculum Authority.

6 Forschungsprojekte laufen derzeit z.B. in Norwegen, England und Deutschland.

Literatur

Bakker, Cok: Interreligiöser Religionsunterricht in den Niederlanden. In: P. Schreiner, H. Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa, Münster u.a., 1997a, 143-149.

Bakker, Cok: Lernen und Religionsunterricht. In: P. Schreiner, H. Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa, Münster u.a., 1997b, 101-109.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Weiterentwicklung des Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an der Oberstufe der Volksschule in das Fach „Religion und Kultur“, August 2000

Centrum voor Educatie: Het verhaal Central, Driebergen, 1998.

Copley, Terence (ed.): RE Futures: A Reader in Religious Education, Derby 1998.

East Sussex County Council: Religious Education in the Basic Curriculum, East Sussex 1993

Eggenberger, Hans: Religionsunterricht in der Schweiz - unterwegs zu einem Paradigmenwechsel. In: P. Schreiner, H. Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa, Waxmann Münster u.a., 191-201.

Eggert, Heike: Interkultureller Religionsunterricht in den Niederlanden. Darstellung und kritische Analyse der Juliana van Stolberg Schule in Ede. In: W. Weiße (Hg.): Vom Monolog zum Dialog, Münster u.a. 1996, 181-197.

Fischer, Dietlind u.a.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule, Münster u.a. 1996.

Hull, John (1995): How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education? In: J. Lähnemann (HJg.). Das Projekt Weltethos in der Erziehung, Hamburg, 301-314.

Hull, John: Religious Education and the Conflict of Values in Modern Europe. In: A. Lande, W. Ustorf (eds.): Mission in a Pluralist World, Frankfurt u.a., 1996a, 155-174.

Hull, John: A Critique of Christian Religionism in Recent British Education. In: J. Astley, L. J. Francis (eds.): Christian Theology and Religious Education: Connections and Contradictions, London, 1996b, 140-164.

Hull, John: Religionsunterricht und Muslime in England. In: Ch.T.Scheilke, F. Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule, Münster u.a. 1999, 327-342.

Jackson, Robert: Religious Education. An Interpretative Approach, London 1997.

Kaempf, Bernard: France. In: P. Schreiner: Religious Education...2000a, 43-48.

Larsson, Rune: Sweden. In: P. Schreiner, Religious Education...2000a, 159-164.

Miedema, Siebren / Spinder, Hans: Institutionelle Identität der Schulen. Eine Diskussion in den Niederlanden. In: P. Schreiner, H. Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa, Münster u.a., 1997, 87-100.

Milerski, Boguslaw: Katholischer Religionsunterricht und nicht-katholische Minderheiten an staatlichen Schulen in Polen. In: U. Link-Wieczorek (Hg.): Polnische Impressionen. Beiheft zur Ökumenischen Rundschau Nr. 69, Frankfurt 2000, 174-180.

Oellers-Frahm, Karin: Öffentliches Schulwesen im Spannungsfeld von Staat und Kirche. Kommentar zur Lage in Italien. In: E. Riedel (Hg.): Öffentliches Schulwesen im Spannungsfeld von Staat und Kirche, Baden-Baden 1998, 137-153.

Pithan, Annebelle, Schreiner Peter: Ein Haus des Lernens – das Interkonneffionelle Schulzentrum ARCUS in den Niederlande. In: P. Schreiner (Hg.): Profile Ökumenischer Schulen. Vier Fallstudien aus Europa, Münster 2000 (i.Ersch.)

SCAA: Religious education. Model syllabuses. Model 1 Living Faiths Today. Model 2 Questions and Teachings, London 1994.

Schreiner, Peter ed: Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries, Münster, 2000a.

Schreiner, Peter: Entwicklungen im RU in Europa. In: Entwurf 1/2000, 7-14 (2000b).

Schweitzer, Friedrich: Schulentwicklung und Religionsunterricht – Grundsätzliche Überlegungen zu einer aktuellen Problemstellung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 51. Jg. (1999), Juni, 157-167.

Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. In: C.T.Scheilke (Hg.), Religionsunterricht in schwieriger Zeit, Münster (Comenius-Institut) 1997, 79-88.

Shap Working Party on World Religions in Education: Can I Teach Your Religion? London 1999

Tenorth, Heinz-Elmar: Schule – Religion – Zivilreligion. In: C.T.Scheilke, F. Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule, Münster u.a. 1999, 327-342