

Der Beitrag (religiöser) Bildung für ein zukünftiges Europa

Referat GEE Berlin: Europa in guter Verfassung? 30.03. 2005

Zielsetzung meines Beitrages ist es, Ihnen einen Rahmen aufzuzeigen, um den es geht, wenn wir den Beitrag (religiöser) Bildung für ein zukünftiges Europa bestimmen wollen. Wenn ich Ihr Programm richtig gelesen habe, dann haben Sie sich gestern in einem ersten Referat mit der Geschichte Europas beschäftigt (Europa im Werden) und werden morgen insbesondere die Rolle der Kirchen in der Europäischen Union beleuchten und sich am Freitag gezielt mit der Verfassung für Europa beschäftigen.

Unser Thema hat mit allen diesen Aspekten zu tun. So könnten wir fragen nach der geschichtlichen Entwicklung Europas und der jeweiligen Funktion, die Bildung in den verschiedenen historischen Epochen zugesprochen wurde. Wir könnten nach der Evangelischen Bildungsverantwortung fragen und der Art und Weise, wie sie die Herausforderung Europa wahrnimmt und aufnimmt oder wir könnten nach dem Stellenwert von Bildung in den Europäischen Verfassungstexten fragen und nach dem Verhältnis von Subsidiarität und einer schleichenden Europäisierung im Bildungsbereich.

Mein Beitrag gliedert sich in vier Teile:

- I.** Wenn wir über den Beitrag (religiöser) Bildung für ein zukünftiges Europa reden wollen, dann brauchen wir eine Vorstellung von und für Europa – darum geht es in einem ersten Teil
- II.** Wir brauchen ebenso eine Vorstellung von Bildung und der bestehenden Bezüge zwischen Bildung und Europa
- III.** Schließlich geht es um die Rolle der Religion und um den Beitrag (religiöser) Bildung für ein zukünftiges Europa.
- IV.** Am Ende soll es um einige Perspektiven für eine zukunftsfähige (religiöse) Bildung gehen.

I. Vorstellungen für Europa

Europa verändert sich, 2004 war ein entscheidendes Jahr für die Europäische Union: *strukturell* durch die Erweiterung um 10 Mitgliedstaaten (nun 25 Mitglieder) und dem Beginn der Amtszeit einer neuen Kommission, inhaltlich durch die Einigung auf den Text einer Europäischen Verfassung, die nun jeweils national in den Mitgliedstaaten ratifiziert werden muss.

Es gibt unterschiedliche Vorstellungen im Blick auf den Umgang mit Europa und die Gestaltung seiner Zukunft.

Ich will Ihnen zu Beginn drei Zugänge für Europa vorstellen, die unterschiedliche Akzente setzen, aber uns helfen können, unsere eigene Sicht für die weitere Entwicklung Europas zu überprüfen.

I.1. Ulrich Beck, Edgar Grande: Das kosmopolitische Europa,

(Frankfurt: suhrkamp 2004)

Ein Soziologe und ein Politikwissenschaftler begründen die These, dass das Modell Europa neu gedacht werden muss. Sie fragen sich: Was hält das größere Europa zusammen? Ihre Antwort: der kosmopolitische Blick auf Europa, ein Verständnis von Europa, das Vielfalt und Unterschiede konstruktiv aufnimmt.

Ihr vorgeschlagenes Konzept, das eines „Kosmopolitischen Europas“ stellt den Versuch dar, die *Europäisierung* im Lichte der *Theorie reflexiver Modernisierung* zu begreifen und theoretisch und politisch neu zu bestimmen.

(Die von Beck u.a. entwickelte Theorie der reflexiven Modernisierung beruht auf drei Komplexen: Theorem der Risikogesellschaft; das Theorem forcierter Individualisierung und das Theorem mehrdimensionaler Globalisierung).

Grundlage und Ausgangspunkt ihres Ansatzes ist die These, „dass der Europäisierungsprozeß .. an einer kritischen Grenze angelangt ist, dass sich die politischen Energiereserven einer nationalstaatlichen Semantik und Vision Europas erschöpft haben. Durch die Vollendung des europäischen Binnenmarktes und die Osterweiterung haben sich die inneren Bedingungen der europäischen Politik grundstürzend verändert; und durch die Globalisierung und die neuen weltpolitischen Konflikte haben sich zugleich die äußeren Koordinaten der europäischen Integration prinzipiell verschoben. In dieser Situation ist es mit institutionellen Reformen, wie der Kreation einer europäischen Verfassung, allein nicht getan. Es geht um viel mehr, nämlich darum: *Europa neu zu denken.*“ (13)

Beck und Grande wollen mit dem kosmopolitischen Europa eine Alternative zu dem Gegensatz: entweder Europa oder die Nationalstaaten anbieten. Sie wollen nicht die Nation auflösen und ersetzen, sondern neu interpretieren: im Lichte eines neu begriffenen politischen Kosmopolitismus.

Dabei ist eine zentrale Grundprämisse: Europa gibt es nicht, es gibt nur Europäisierung, verstanden als institutionalisierter Prozess der Dauerveränderung. (16) Europa ist zu verstehen als ein offenes politisches Projekt, *Doing Europe* ist zentral.

Wenn Europa ein offenes politisches Projekt ist, wenn „*Doing Europe*“ zentrale Handlungsmaxime ist, dann lässt sich fragen, wie sich eine solche Theorie auch auf den Beitrag von Bildung für ein zukünftiges Europa auswirkt. Auf jeden Fall nicht so, dass Wissen über Europa einfach dem Wissenskanon hinzugefügt wird oder indem Europa als eine zusätzliche Dimension von oben verordnet wird, wie das lange Jahre mit der Forderung nach einer Europäischen Identität oder nach Europatagen geschehen ist. Vielmehr geht es um eine umfassende Europäisierung bzw. Internationalisierung von Bildung, die diesen Zusammenhang mitberücksichtigt.

Dabei können die Prämissen, die den Kern des kosmopolitischen Projekts bilden, auch Anregungen für den Bildungsbereich geben.

- (1) „Der Kosmopolitismus kombiniert die Wertschätzung der Differenz und Andersartigkeit mit den Bemühungen, neue demokratische Formen der politischen Herrschaft jenseits der Nationalstaaten zu konzipieren, die von drei Prinzipien geprägt sind: *Toleranz, demokratische Legitimität* und *Effektivität*. Anerkennung von Andersheit wird zur Maxime. „Der Kosmopolitismus bejaht (...): die Anderen als verschieden und als gleich wahrzunehmen.“ (27) Erforderlich wird ein neuer Integrations- und Identitätsbegriff.
- (2) Die Pointe des Kosmopolitismus liegt darin, die Duale von global und lokal, national und international aufzuheben, Kosmopolitismus ist räumlich nicht festgelegt. Sein Prinzip lässt sich überall auffinden bzw. praktizieren.

Zusammenfassend:

- Ein kosmopolitisches Europa heißt also beides zugleich: Differenz und Integration.
- Die Logik der Eindeutigkeit, ein Merkmal der ersten Moderne, wird durch eine Logik der Mehrdeutigkeit ersetzt. Das Entweder-Oder-Modell von Gesellschaft und Politik wird durch die Logik der Uneindeutigkeit – das Sowohl-als-Auch-Modell von Gesellschaft und Politik – ersetzt.
- Europäisierung hat in diesem Konzept eine vertikale und eine horizontale Dimension. *Vertikale Europäisierung* meint die Öffnung des nationalen Containers nach oben, Prozesse die zwischen nationalen Gesellschaften und europäischen Institutionen stattfinden. *Horizontale Europäisierung* meint die Vernetzung und Vermischung nationaler Gesellschaften, nationaler Wirtschaften, nationaler Bildungssysteme, nationaler Familien usw. Horizontale Europäisierung meint also die Öffnung der nationalen Container an den Seiten.

Doing Europe vollzieht sich u.a. in der Bildung und Bildungspolitik, und zwar zum einen im Hinblick auf die Europäisierung der Bildungsinhalte, zum anderen im Hinblick auf die Europäisierung der Bildungsströme, der Bildungsmobilität.

1.2 Eine andere Perspektive bietet **Joseph Weiler**, Professor für Internationales Recht und Europarecht u.a. am Europakolleg in Brügge. Er betont in seinem 2004 erschienenen Buch „Ein christliches Europa“ das *christliche Erbe Europas*, das auch in Verfassungstexten zum Ausdruck kommen sollte. Seine These ist, dass die europäische Zivilisation – historisch wie auch in der Gegenwart – ohne die zentrale Bedeutung des Christentums nicht verstanden werden kann. Er kritisiert ein „selbst auferlegtes Schweigen der Christen und des Christentums in Europa...Das christliche Europa habe sich selbst in ein Ghetto eingeschlossen, unsichtbare Mauern nach außen und in seinem Inneren aufgerichtet und sich so um die öffentliche Erwähnung und Beachtung gebracht. (Böckenförde, S. 9); Dagegen betont Weiler das christliche Erbe Europas und fordert eine aktive Wahrnehmung dieses Erbes.

„Europa, das Gebilde Europa, ist nichts, wenn es nicht zugleich Ausdruck und Vehikel einer bestimmten *Zivilisation* ist, die *unsere Kultur und unsere Werte* umfasst.“ (19, Hervorhebung P.S.) Die Annahme einer Verfassung (Motto: „in Vielfalt geeint“) ist für Weiler eine entscheidende Phase, in der über die Identität Europas nachgedacht werden sollte. Dabei ist für ihn der Bezug auf

Gott oder das Christentum nicht nur verfassungsrechtlich akzeptabel, sondern geradezu unverzichtbar. Er spricht von einer „Christophobie“, die für die Entfernung des Christentums aus den Verfassungstexten verantwortlich ist.

Seine Analyse von Verfassungen in Europa beruht auf der Einschätzung: „Die Verfassung ist auch eine Art von Depot, das Werte, Ideale und Symbole, die in einer Gesellschaft geteilt werden, widerspiegelt und schützt.“ (38)

Laizistisch ausgerichtete nationale Verfassungen stehen in Europa neben eher christlich fundierten Verfassungen („Im Bewusstsein der Verantwortung vor Gott“ GG) bis hin zu staatskirchlichen Systemen. Europa weist also eine Vielfalt nicht nur von Sprachen und Kulturen auf, sondern auch verfassungsrechtlicher und politischer Kulturen, die in einer Europäischen Verfassung gleichwertig zu berücksichtigen seien.

„Es könnte scheinen als gäbe es keinen Ausweg. Der Bezug auf die Religion verletzt die laizistische Verfassungsempfindung; das Verschwinden der Religion verletzt das religiöse Verfassungsempfinden.“ (58) Weiler fordert einen toleranten Pluralismus, der beide Optionen einschließt. Eine tolerante pluralistische Ordnung ist von Weiler's religiösem Verständnis her nicht nur akzeptabel, sondern Teil des religiösen Gebotes selbst. Jede exklusivistische Position steht im Widerspruch zu dem Prinzip der Toleranz, das in der Verfassung so zentral ist.

Weiler betont den zentralen Stellenwert der Verfassung und der in ihr enthaltenen Charta der Grundrechte:

„Die Charta ist insofern ein wichtiges Symbol, das ein Gegengewicht zum Euro und zur wirtschaftlichen Dimension Europas darstellt, ein Teil der verfassungsrechtlichen Ikonographie der europäischen Integration, der maßgeblich zum Selbstverständnis Europas als Wertegemeinschaft und damit zur Artikulation seiner menschlichen Identität beiträgt.“ (34)

Von Weiler können wir übernehmen, dass es darum geht, Religion nicht auf eine Privatangelegenheit zu begrenzen, sondern die öffentliche Funktion und ihr möglicher konstruktiver Beitrag für das Zusammenleben in Europa wert zu schätzen. Und gleichzeitig geht es um die Verwirklichung des Prinzips der Toleranz, das die unterschiedlichen in Europa vorhandenen Traditionen respektiert.

1.3 Schließlich will ich Ihnen die Sicht zur aktuellen Situation Europas von Jacques Delors vorstellen, der von 1985 bis 1995 als Präsident der Europäischen Kommission Europa entscheidend mitgeprägt hat und der kürzlich seine Memoiren veröffentlicht hat: Erinnerungen eines Europäers (Berlin 2004, Parthas).

Im Vorwort zur deutschen Ausgabe führt Delors aus, dass „die gegenwärtige Entpolitisierung ein Hindernis für die Vertiefung der Demokratie und für die Beteiligung der Europäer am Bau einer gemeinsamen Zukunft darstellt. Allein im Zusammenwachsen Europas sehe ich noch kein Allheilmittel. Erst mehr demokratische Beteiligung wird zu einem neuen Regierungsstil führen und den enormen Einfluss der Medien und Meinungsumfragen eindämmen.“ (13) Delors hat vor Jahren die Zielsetzung geprägt: „Europa eine Seele geben“, die auch in der Diskussion um den Beitrag (religiöser) Bildung aufgenommen wurde. Delors, als ein an zentraler Stelle Verantwortung tragender Politiker, hat

deutlich gemacht, dass Europa nicht nur eine Angelegenheit von Ökonomie und Politik ist, sondern weit darüber hinausgeht.

In diesem Sinne äußert sich Delors nun auch in seinen Memoiren kritisch gegenüber dem vorherrschenden Verständnis von lebenslangem Lernen, das ihm zu sehr an den Bedürfnissen der Ökonomie ausgerichtet ist. Er plädiert dagegen für eine solide Grundbildung und noch mehr: „Es wäre wünschenswert, die Schule würde jedem zu einer besseren Erkenntnis seiner Selbst verhelfen und gleichzeitig seine Neugier wie auch seinen Willen entwickeln, die ihm gegebenen Möglichkeiten optimal zu nutzen. Man könnte sich sogar eine Gesellschaft vorstellen, in der jedermann mal Lehrer, mal Lernender wäre. Das wäre schon die Utopie einer neuen Gesellschaft.“ (492)

Delors hebt die vier „Pfeiler“ von Bildung und Erziehung und ihren wechselseitigen Zusammenhang hervor, die er als Vorsitzender der Internationalen Kommission für Bildung in dem Bericht an die UNESCO: *Learning: The Treasure Within* (1996) entfaltet hat:

Learning to know (Wissensbildung)

Learning to act (Lernen, zu handeln)

Learning to be (Lernen, um zu sein)

Learning, to live together (Lernen, zusammenzuleben).

Wichtig ist dabei, dass diese vier Grundpfeiler miteinander zusammenhängen und nicht isoliert zu sehen sind. In ihren unterschiedlichen Zielrichtungen bilden sie erst gemeinsam ein umfassendes Bildungsverständnis.

Schließlich betont Delors in seinen Memoiren auch die Unabgeschlossenheit eines jeden Bildungsprozesses:

„Bildung ist eine Utopie, die man stets zu erreichen versuchen muss.“ (495)

Mit diesen drei Spuren wird ein Rahmen gesetzt, an den Bildung und religiöse Bildung anknüpfen können:

- *Doing Europe*, eine Europäisierung, die Differenz und Integration zugleich verfolgt und diese auch im Blick auf Bildungsinhalte und Bildungsstrukturen konkretisiert.
- Die Frage nach dem *christlichen Erbe* und nach christlicher Bildungsverantwortung heute in Europa.
- Die Frage nach *gemeinsamen Werten*, nach einer spirituellen und ethischen Dimension Europas, die zunehmend auch von Politikern gestellt wird. Im Blick auf die Aufgabe von Bildung im umfassenden Sinne geht es um die Ergänzungsbedürftigkeit einer „*Wissensgesellschaft*“, die vor allem in technischen und ökonomischen Zusammenhängen verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten hervorhebt. Notwendig sind übergreifende religiöse und weltanschauliche Deutungen und ein Insistieren auf der Differenz von Wissen und Bildung. „Bildung als Voraussetzung für jeden vernünftigen und verantwortlichen Umgang mit Wissen.“ (Schweitzer, 2003, 12)

II. Bildung und Europa oder: Bildung wird europäisiert (instrumentalisiert)

These: Die Zuständigkeit der EU für Bildung ist strukturell schwächer als die faktische Einflussnahme auf nationale Entwicklungen.

Im Bildungsbereich hat die Europäische Kommission nur eine **unterstützende Kompetenz** (supporting competence). Die Verantwortung für die Inhalte und die Struktur der Bildungssysteme liegt bei den Mitgliedstaaten.

In der europäischen Verfassung werden *drei Ebenen von Zuständigkeiten* unterschieden:

Bereiche *ausschließlicher Zuständigkeiten* z.B. Währungs- und Handelspolitik

Bereiche *geteilter Zuständigkeit*, z.B. Verkehr und transeuropäische Netze, Energie, Sozialpolitik, Verbraucherschutz

Bereiche von *Unterstützungs-, Koordinierungs- und Ergänzungsmaßnahmen*, z.B. Industrie, Gesundheit, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, Kultur

Trotz dieser strukturell begrenzten Zuständigkeit der Europäischen Union für Bildung gibt es eine zunehmende „Europäisierung im Bildungsbereich“, sowohl von unten, als auch von oben.

Von unten durch eine Vielzahl von Aktivitäten, z.B. Austauschprogramme der EU, NRO, Netzwerke etc. alle sind damit beschäftigt, Europa neu zu definieren. Über $\frac{3}{4}$ aller deutschen Studierenden im Ausland, 2000 waren das 50.000, sind in europäischen Ländern eingeschrieben, ein klares Indiz für eine horizontale Europäisierung.

Von oben z.B. durch den Druck, der durch Internationale Vergleichsstudien bzw. die Reaktion auf ihre Ergebnisse entsteht und durch eine intensivere Kooperation der Bildungsminister. Beides trägt zu einer weitergehenden Europäisierung der Bildung bei (Diskussion nach PISA als Beispiel).

Zur Entwicklung Europäischer Bildungspolitik

Seit Mitte der 1990er Jahre werden auf europäischer Ebene *Grundsatzfragen* zur Entwicklung der Bildungssysteme thematisiert. Dokumente wie das Weißbuch „Für ein Europa des Wissens“ (1997) und das „Grünbuch Mobilität“ (1996) gaben Impulse für eine breitere öffentliche Debatte.

Die Zusammenarbeit der Bildungsminister wurde in den letzten Jahren intensiviert mit Hilfe einer „*rolling Agenda*“ („fortgeschriebene Tagesordnung“) und der Methode der „*offenen Koordination*“, die zur Festlegung von Leitlinien mit präzisen Zeitplänen zur Umsetzung in kurz-, mittel- und langfristige Ziele führte oder mit dem Verfahren des *benchmarking*, d.h. einem organisierten europäischen Vergleich von Leistungen der Bildungssysteme mit dem Ziel, die erfolgreichste Bildungspolitik herauszufinden, die dann als „best practice“ von anderen Ländern erreicht werden soll.

Die Generaldirektoren Berufliche Bildung der EU-Mitgliedstaaten haben sich auf einer Tagung im Juni 2002 im belgischen Brügge auf Kernpunkte der künftigen Zusammenarbeit in der EU verständigt, die eine programmatische Grundlage für die Erklärung von Kopenhagen (November 2002) legte. Betont werden die Förderung der europäischen Dimension in der beruflichen Bildung,

Förderung von Transparenz und die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen.

Im Dezember 2002 folgten die „Entschließung zur Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ Europa und die so genannte „**Kopenhagen-Erklärung**“, die als wichtige Wegmarke für die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes angesehen werden kann.

Parallel zu dieser Entwicklung, doch außerhalb der politischen Strukturen der EU, entwickelte sich im Hochschulbereich der so genannte **Bologna-Prozess**, bei dem es um die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“ bis 2010 geht. Sukzessive einigten sich die 29 beteiligten Staaten (2004 bereits über 40 Staaten) auf gemeinsame Standards, die letztlich auch zur Umgestaltung der deutschen Hochschullandschaft führen wird mit dem Ziel einer verbesserten europäischen Kompatibilität.

Auch die seit 1986 bestehenden europäischen **Aktionsprogramme** in der allgemeinen und beruflichen Bildung wurden zunehmend systematisiert und verfeinert. Sie sollen insgesamt *Innovation, Mobilität und Erfahrungsaustausch* im Bildungsbereich fördern unter strikter Beachtung der strukturellen und inhaltlichen Zuständigkeit der Mitgliedstaaten. Im Juni 2004 hat die EU ein *integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens* für die Zeit von 2007 bis 2013 vorgelegt, das sich dem strategischen Ziel von Lissabon verpflichtet sieht, das 2000 vom Europäischen Rat so formuliert wurde: „die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Das vorgelegte Aktionsprogramm umfasst **vier sektorale Einzelprogramme**:

- *Comenius* für die allgemeine Bildung in der Schule bis einschließlich des Sekundarbereiches II,
- *Erasmus* für die allgemeine Hochschulbildung und die berufliche Bildung auf tertiärer Ebene,
- *Leonardo da Vinci* für alle anderen Aspekte der beruflichen Aus- und Fortbildung und
- *Grundtvig* für die Erwachsenenbildung.

Das für die europäische Zusammenarbeit wichtige Prinzip der *Subsidiarität*, d.h. die Maxime, Entscheidungen auf niedrigst möglicher Ebene zu treffen und übergeordneten Ebenen nur eine unterstützende Funktion zukommen zu lassen, beinhaltet die Nichteinmischung in Struktur und Inhalte der bestehenden Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und betont die Förderung und Optimierung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten.

Diese Rhetorik führt in die Irre, wenn gleichzeitig bestimmte Zielsetzungen wie die Verbesserung von „Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit sowie (die) Entwicklung von Unternehmergeist“ im Rahmen des integrierten Programms präferiert und andere Zielsetzungen von Bildung systematisch ausgeblendet werden. Natürlich gibt es konkrete Vorstellungen davon, welche Qualifikationen und Kompetenzen am ehesten im „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ dienlich sind und welche nicht. Aber die ebenfalls aufgenommenen Ziele „Stärkung des Beitrags des lebenslangen Lernens zur persönlichen Entfaltung, zum sozialen Zusammenhalt, zum aktiven Bürgersinn, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur Einbindung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ sind ebenso zu betonen wie die „Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen“.

Auch wenn die Ausweitung des Bildungsverständnisses über eine Zentrierung auf „ökonomische“ Inhalte hinaus zu begrüßen ist, so scheint in den Diskussionen der EU weiterhin die flexibel ausgebildete, hoch qualifizierte, auf die Anforderungen des Binnenmarktes vorbereitete „Humanressource“ als Ziel bildungspolitischer Überlegungen zu dominieren. Die mit dem Kopenhagen-Prozess vorgeschlagenen Instrumente zur Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (u.a. durch einen Europass und ein Modularisierungssystem) und die Einführung eines Systems zur Anpassung und Übertragung von Ausbildungsleistungen (ECVET = European Credit Transfer for Vocational Education and Training) unterstützen diese Überlegungen.

Was kann in diesem Zusammenhang Aufgabe religiöser Bildung sein? Der Religionsunterricht (RU) sollte ein kritisches Potential in Form eines umfassenden Bildungsverständnisses fördern, in dem auch die religiöse Dimension und die Frage nach Werten und Normen ihren Platz haben müssen. Der RU kann in Spannung zu und in gemeinsamer Verantwortung mit anderen Fächern seine spezifische Aufgabe bei der Vermittlung von europäischen Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wahrnehmen.

Im Unterschied zu schulischen Beiträgen, die sich auf das Herausbilden von Funktionalität, Kosten-Nutzen-Denken und Spezialistentum konzentrieren, steht im RU die Würde jedes Menschen als Geschöpf Gottes im Mittelpunkt. Damit bietet der RU gleichzeitig auch einen Maßstab an, von dem aus Leistung zu bewerten ist.

Für eine Kritik der „Wissensgesellschaft“ sei auf die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003) verwiesen.

III. Religion und Religionsunterricht in Europa

Es scheint Sinn zu machen, sich zunächst einmal die religiöse Landkarte Europas anzuschauen. Wer über die Rolle von religiöser Bildung nachdenkt, braucht eine Vorstellung davon, welche Rolle Religion – hier in ihrer institutionalisierten, verfassten Form – heute überhaupt noch spielt.

Dazu zwei Schaubilder:

Zum Religionsunterricht

Religiöse Bildung findet sich in fast allen europäischen Ländern in unterschiedlicher Ausprägung auch wenn die Frage nach religiöser Bildung in den Schulen Europas nicht unstrittig ist. Für die einen ist Religionsunterricht (RU) ein Überbleibsel vergangener Zeiten, das in einem religiös und weltanschaulich neutralen Staat in der öffentlichen Schule keinen Platz (mehr) hat, allenfalls als unverbindliche Religionskunde noch notwendig sein kann. Für die anderen ist RU ein wichtiger Beitrag zu *Identitätsbildung, Orientierung und Verständigung* in einer Zeit zunehmender Pluralisierung der Lebenswelten und ist damit ein unverzichtbarer Teil allgemeiner Bildung. Bei aller Diskussion, auch um die Qualität bestehender (unterschiedlicher) Konzeptionen, bleibt zunächst einmal festzuhalten, dass die Notwendigkeit religiöser Bildung in den Schulen der meisten Länder Europas kaum bestritten wird.

Wer sich einen *Überblick zum RU in Europa* verschafft (Schreiner 2000; 2004), findet eine *Bandbreite* von Ansätzen, die von einer kirchlich geprägten katechetischen Unterweisung (z.B. in etlichen osteuropäischen Ländern, vgl. Schreiner 2005) über konfessionell gebundene kooperative Modelle (wie in Finnland, Deutschland oder Österreich), bis zu einem religionswissenschaftlich ausgerichteten Religionskundeunterricht (z.B. in Dänemark, vgl. Harbsmeier 2001) reichen. Man könnte auch eine Charakterisierung vornehmen, die unterscheidet zwischen „Religion lernen“ (Einführung in eine bestimmte Glaubens-tradition), „über Religion lernen“ (Religionskunde, Wissen über Religion und ihre Bedeutung für ihre Anhänger) und „von Religion lernen“ (Bedeutung von Religion für Identitätsbildung, Orientierung und Verständigung).

Jedes Modell von „Religionsunterricht“ hat eine Geschichte, eine „Biografie“, die sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren entwickelt hat. Die mit diesen Unterscheidungen bereits charakterisierte Vielfalt von RU in Europa hat ihre Ursachen.

- **Wie der RU verstanden werden kann und konzipiert ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab, die gleichsam ein Bündel von Bedingungen für den RU herstellen.**

Die wichtigsten sind

- Die religiöse Landkarte: *Mehrheitsreligionen vs. Minderheiten*
- Verhältnis Staat und Religion: *religionsfreundlich vs. Religionsfeindlich*
- Bildungssystem: *zentral vs. dezentral; staatlich vs. Zivilgesellschaftlich*
- Geschichtliche Entwicklung

Eine erste Konsequenz aus dieser bestehenden Vielfalt könnte darin liegen, dass bei jedem Vergleich von Religionsunterricht und den damit verbundenen Konzepten die bestehende Komplexität und der jeweilige Kontext bewusst wahrgenommen werden sollten. Dialog und Bewertung sollten ebenso behutsam sein (das gilt schon für Deutschland im Vergleich von „Nord“ und „Süd“).

Grundmodelle

Als ein Raster zur Einordnung der verschiedenen in Europa bestehenden Ansätze von RU bietet sich eine Unterscheidung im Blick auf *Verantwortlichkeit*, *Ausrichtung* und *Status* des Faches an:

Verantwortlich: Religiöse Gemeinschaften	Kooperationsmodelle zwischen religiösen Gemeinschaften und Staat	Verantwortlich: Staatliche Stellen
Konfessionell	Konfessionell / nicht-konfessionell	nicht-konfessionell, religionskundlich
Wahlfach/ Pflichtfach	Wahlpflichtfach	Pflichtfach

Mit dieser Typisierung kommt zunächst zum Ausdruck, wie Verantwortlichkeiten geregelt sind, nämlich unterschiedlich. Das betrifft die Auswahl und Qualifizierung der Lehrkräfte, die Erstellung der Lehrpläne und die Verwendung von Lehr- und Lernmaterial. „Konfessionell“ meint die Zuständigkeit religiöser Gemeinschaften für den RU und „nicht-konfessionell“ meint, dass die Verantwortlichkeit bei staatlichen Stellen liegt. Das sind die „Markenzeichen“ für die Hauptrichtungen des RU in Europa. Als zusätzliche Unterscheidung bietet sich an, Modelle der Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften zu betrachten, die quasi zwischen einer exklusiven Zuständigkeit entweder des Staates oder der Religionsgemeinschaften angesiedelt sind. Zwei Beispiele dafür sind Deutschland mit seinem konfessionellen RU und England mit einem multireligiösen RU. In beiden Ländern ist der RU Ergebnis der Kooperation zwischen dem Staat und den jeweiligen Religionsgemeinschaften.

Zur Kritik der Ansätze:

Dem weithin bestehenden *konfessionellen RU* widersprechen die Notwendigkeit ökumenischer Verständigung, eine erwünschte sorgfältigere Unterscheidung schulischer und kirchlicher Religionspädagogik wird vielerorts eingefordert, sowie die notwendige Öffnung für alle Schüler/innen.

Der *religionskundliche Ansatz* hat sich dem Argument eines unpädagogischen Objektivismus ebenso zu stellen wie der erforderlichen Beteiligung „authentischer Vertreter/innen“ von Religionsgemeinschaften und der pädagogisch begründeten Verbindung zu den Religionsgemeinschaften.

Selbst die „RU-lose“ Schule in Frankreich wird inzwischen hinterfragt, bedarf es doch religiöser Kenntnisse (culture religieuse), um (kunst)historische Entwicklungen oder aktuelle gesellschaftliche Dynamiken (z.B. das zunehmende Gewicht islamischer Gemeinschaften in der französischen Gesellschaft) überhaupt verstehen und einordnen zu können.

Unterschiede und Entwicklungen

- *Es gibt eine feststellbare Annäherung in den Zielsetzungen des RU*
Einen weiteren Zugang zum RU in Europa bietet ein Blick auf die bestehenden Lehrpläne und die darin formulierten Zielsetzungen. Natürlich unterscheiden sich die Ziele für den RU je nach Land und Ausrichtung, aber es zeigen sich Annäherungen, die in Gesprächen und Kontakten mit Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern bestätigt werden.¹ Erkennbar ist eine *zunehmend pädagogische Begründung des RU* als Beitrag zur allgemeinen Bildung und eine Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Überwiegend geht es im RU um die *Entwicklung einer religiösen Kompetenz*, die mit folgenden Komponenten verbunden wird:
 - Sensibilisierung (für Religion und die religiöse Dimension des Lebens)
 - Orientierung (in einer Vielfalt religiöser Angebote und in ethischen Handlungsmaximen, die sich religiös begründen),
 - Vermittlung (sowohl von religiösem Wissen als auch von religiösen Erfahrungen)
 - Wissen und Verstehen (im Sinne von Religionskunde).

- *Die Beteiligung und Verantwortung der Religionsgemeinschaften ist unterschiedlich*
 - Keine Mitsprache im RU, nur staatliche Stellen sind für RU zuständig
 - Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in unterschiedlicher Weise
 - Staat gibt den Religionsgemeinschaften die Möglichkeit, RU anzubieten

- *Zunehmende Orientierung an den Erfahrungen/Lebenswelt der Schüler/-innen:* Stichworte dazu sind: *Learning from religion, ultimate questions, spiritual development, kontextbezogener RU etc.*
Eine zunehmende Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen bedarf eines erweiterten *Verständnisses dessen, was Kultur und Religion bedeuten*. Pluralitätsfähige Konzepte beruhen auf überwiegend prozessual orientierten Erklärungsmodellen von Kultur und Religion. Sie verstehen beide Bereiche nicht als feststehende Essentials, sondern als dynamische, offene Orientierungen, vergleichbar einem Gewebe oder einem Netzwerk, das sich entwickeln kann.

Ein Beispiel für ein dynamisches Verständnis von Kultur stammt von dem deutschen Sozialwissenschaftler Gerd Baumann. Als Ergebnis von Studien zur Lebenssituation von Migrantenjugendlichen in den Niederlanden kommt er zu folgendem Verständnis von Kultur:

„Kultur ... ist nicht so sehr wie eine Kopiermaschine, vielmehr wie ein Konzert oder eine historisch gegründete, improvisierte jam session. Sie existiert nur im Vollzug und bedeutet niemals Stillstand und sie wiederholt sich nicht ohne ihre Bedeutung zu verändern“ (Baumann, 1999)

¹ Dazu bieten europäische Konferenzen immer wieder Gelegenheit. Informationen unter www.cogree.com, www.eftre.org oder www.iccsweb.org.

Herausforderungen für den Religionsunterricht

- *Suche nach pluralitätsfähigen Konzepten.* Warum? Eine Situation der Homogenität ist nicht länger gegeben. Es besteht eine Vielfalt an kulturellen und religiösen Anschauungen, sie existieren nebeneinander und benötigen den Dialog und gegenseitiges Verständnis. Insgesamt benötigen wir eine pluralitätsfähige Religionspädagogik
- Kriterien:
- Offenheit gegenüber anderen Religionen und die Notwendigkeit, interreligiöses Lernen zu organisieren
- Offenheit gegenüber einem dynamischen Verständnis von Religion und Kultur
- Offenheit gegenüber Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler/innen
- Frage nach internationalen Standards als gemeinsamer Ausgangspunkt. Dazu hat Friedrich Schweitzer einen ersten Vorschlag vorgelegt (2002) und folgende Kriterien genannt:
 - (1) RU sollte nach den Kriterien allgemeiner Bildung unterrichtet werden
 - (2) RU hat öffentliche Bedeutung und sollte dieser Bedeutung gemäß unterrichtet werden
 - (3) RU beruht auf dem Recht des Kindes auf Religion und religiöser Erziehung
 - (4) RU-Lehrkräfte sollten über ein Maß an Selbst-Reflexion verfügen, das ihnen ein kritisches Umgehen mit ihrer eigenen religiösen Biografie erlaubt

Diesen Kriterien für den RU, die einer weitergehenden, differenzierenden Bearbeitung und einer kontextbezogenen Überprüfung bedürfen, ist gleichsam eine europäische Dimension inhärent. Es ist ein Versuch des benchmarking, der Orientierung an dem, was sich im Rahmen bestehender Modelle gezeigt und vielfach bewährt hat.

IV. Perspektiven für Zukunftsfähigkeit

- a) **Welche (religiöse) Bildung brauchen wir für ein zukünftiges Europa?**
 - Wir brauchen eine Bildung, die auf einem **umfassenden Bildungsverständnis** beruht und sich kritisch mit jeglichem verengten Bildungsverständnis auseinandersetzt.
 - Sie sollte auf einem Verständnis evangelischer Bildungsverantwortung beruhen, die sich der Aufgabe einer **Ideologiekritik der Wissensgesellschaft** stellt und übergreifende religiöse Deutungen in den Bildungsdiskurs einbringt.
 - Wir brauchen eine religiöse Bildung, die die weit reichende **Bildungsbedeutung von Werten und Lebensorientierungen** sowie von **religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen** sichtbar macht und dem Recht des Kindes auf Religion und religiöser Erziehung Rechnung trägt.

- Wir brauchen eine **Stärkung religiöser Bildung** in den Schulen Europas und die Konkretisierung des Beitrages religiöser Bildung für die demokratische Entwicklung Europas, die auf Toleranz und Akzeptanz des Anderen beruht (eine pluralitätsfähige Religionspädagogik).

b) Wo gibt es Angebote für Kooperationen und weiterführende Infos

a) für Europa

National: das Büro der EKD in Brüssel mit einem regelmäßigen Informationsdienst

Europäisch: Initiativen im ökumenischen Miteinander der CEC und von COMECE (Kathol. Bischofskonferenzen)

Durch Organisationen und Netzwerke wie

IV: Unterstützung protestantischer Schulen

EFTRE: Forum der Religionslehrerverbände und Institute (www.eftre.org)

ICCS: Intereuropäische Kommission für Kirche und Schule, NRO beim Europarat (www.iccsweb.org)

CoGREE: Coordinating Group for Religious Education in Europe (www.cogree.com)

z.B. durch Konferenzen und Publikationen ICCS: Religious Education in Europe, 2006, Good Practice in RE Primary Schools in Europe (Publikation geplant für 2005)

b) für (religiöse) Bildung:

Angebote der Religionspädagogischen Institute, ebenso rpi-virtuell (www.rpi-virtuell.de)

Angebote des Comenius-Instituts (www.comenius.de): kurz vor dem Erscheinen: Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloher Verlagshaus, 2005

Literatur

Baumann, Gerd (1999): The Multicultural Riddle: rethinking national, ethnic and religious identities, London, Routledge.

Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2004): Das kosmopolitische Europa, Frankfurt: suhrkamp.

Delors, Jacques (2004): Erinnerungen eines Europäers, Berlin: Parthas.

Kirchenamt der EKD (Hg) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2002): International Standards for Religious Education. In: PANORAMA, International Journal of Comparative Religious Education and Values, Vol. 14, No. 1, Summer 2002, 49-56.

Schweitzer, Friedrich (2003): Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen. In: Praktische Theologie 38 (2003) H. 1, 5-14.

Schreiner, Peter (Ed.) (2000): Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries, Comenius/ICCS, Münster.

Schreiner, Peter (2003): Evangelische Bildungsverantwortung in Europa. In: Praktische Theologie 38 (2003) H. 1, 15-30.

Schreiner, Peter (2005): Ost- und westeuropäische Religionspädagogik im Umfeld der Konfessionslosigkeit. In: M. Domsgen (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005 (im Erscheinen).

Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.) (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (im Erscheinen).

UNESCO/Delors (1996): Learning: The Treasure Within, Paris: UNESCO Publishing (auch in deutscher Übersetzung vorhanden).

Weiler, Joseph H.H. (2004): Ein christliches Europa. Erkundungsgänge, Salzburg, München: Pustet.