Peter Schreiner
Comenius Institut, Münster
Intereuropean Commission on Church and School ICCS
Coordinating Group for Religion in Education in Europe CoGREE
schreiner@comenius.de

NW EDK-Tagung: Ethik-Religionen-Kultur im Bildungshorizont der Volksschule
Aarau, 6. November 2008

Bildungskonzepte im Lernbereich Ethik-Religionen-Kultur: eine Orientierung im europäischen Horizont

Einleitung

Die Frage nach Religion in der Schule, die Frage nach gesellschaftlich und schulpolitisch angemessenen Konzepten religiöser Bildung als Teil allgemeiner Bildung steht nicht nur in der Schweiz auf der Tagesordnung. Auch in anderen nationalen Kontexten und auf europäischer Ebene wird darüber diskutiert, lebhaft und emotional, bisweilen sachgemäß und engagiert.

Zu Beginn einige aktuelle Beispiele als Illustration:

- **Berlin Initiative "Pro Reli"**: In Berlin wird in Schulen kein Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach angeboten, eine der wenigen Ausnahmen in Deutschland, es ist ein freiwilliges Fach im Angebot und in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften. Pflicht für Schüler/innen ist das Fach Ethik ab Klasse 7. Vereine und Bürgerinitiativen wie "Pro Reli" setzen sich für religiöse Bildung und Erziehung an den Schulen ein und wollen eine gleichwertige Wahlmöglichkeit schaffen zwischen „Ethik“ und „Religion“. Am 22.09. startete "Pro Reli" in Berlin ein Volksbegehren für das Wahlpflichtfach Religion. Das Berliner Abgeordnetenhaus hatte im Jahr 2006 Ethik ab dem Schuljahr 2006/2007 als Pflichtfach eingeführt. Religionsunterricht können die Schüler nur als freiwilligen Kurs zusätzlich zu Ethik belegen, eine Wahl ist nicht möglich.[1]

[1] Der Gesetzesvorschlag der Initiative beinhaltet: „(1) Religions- und Ethikunterricht sind an allen öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer. Alle Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen nehmen entweder am Religions- oder am Ethikunterricht teil. Dabei soll zwischen den Fächern kooperiert werden. Einzelne Unterrichtseinheiten können gemeinsam durchgeführt werden. Religions- und Ethikunterricht werden in jeder Jahrgangsstufe der allgemeinbildenden Schulen mit zwei Wochenstunden erteilt.“

- **Bosnien-Herzegowina**. Der Krieg in den Jahren 1992 bis 1995 hat Leid und Segregation bei Muslimen, Serben und Kroaten hervorgerufen, deren Dauer und Folgen kaum absehbar sind. Initiativen ab 2000, ein Schulfach „Kultur der Religionen“ in den 10 Kantonen zu etablieren (dort liegt die Bildungshoheit) führten zu einem Rahmenkonzept und verschiedenen Lehrerfortbildungsmaßnahmen aber zu keiner offiziellen Einführung des Faches, auch weil die Religionsgemeinschaften dies als Konkurrenz zum konfessionellen RU verstehen (ABRAHAM 2001).
- **Frankreich**. Das Erscheinen des Debray-Reports (2002) „L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque“ dokumentiert die Diskussion um ein Defizit im französischen Bildungssystem. Religion kommt im Bildungsbereich nicht vor, bzw. wird bewusst ausgeklammert. Das entspricht dem Prinzip der laicité, die Religion als Privatsache versteht und Bildung als Beitrag zur Nationwerdung unter Ausklammerung religiöser Bildung. Eine „intelligente laicité“ will nun Religion stärker thematisieren im Geschichtsunterricht, Sprachen und Kunst, denn ohne ein Grundwissen über Religionen sind andere Zusammenhänge nicht zu verstehen. Lehrpläne und Lehrerfortbildung werden entsprechend umgestaltet, Fortbildungen organisiert (Willaime, 2006).
- **Europarat**: Interkulturelle Bildung als Schwerpunkt des Europarates nimmt seit einigen Jahren bewusst Fragen nach religiöser Vielfalt und der religiösen Dimension des Interkulturellen Dialoges auf. Beispiele dafür sind ein Handbuch für Schulen: Religious diversity and intercultural education (Keast 2007) und das im Mai 2008 erschienene Weißbuch zum Interkulturellen Dialog: „Living together as equals in diversity“, in dem ein Kapitel zur religiösen Dimension zu finden ist sowie Hinweise zu „learning and teaching intercultural competences“ (Text zugänglich über: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural).
- **OSCE**: Das Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) hat 2007 die „Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools” veröffentlicht. Sie fordern eine religiöse Bildung, die human rights, fundamental freedoms und civic values widerspiegelt, die Rolle der Familien und Religionsgemeinschaften im diesem Bereich würdigt und qualifizierte Lehrpläne wie Lehrerausbildung
  (Text unter: www.osce.org/odihr/item_11_28314.html).

I. Religionsunterricht in Europa – ein Überblick

Religionsunterricht ist ein weit verbreitetes Phänomen in Europa. Es gibt ihn, in unterschiedlichen Konzepten, Traditionen und Ansätzen in nahezu allen Staaten Europas.
In den öffentlichen und privaten Schulen in den meisten Ländern Europas gibt es ein Angebot religiöser Bildung, zumeist als eigenständiges Fach, mitunter als Dimension und Teil anderer Fächer wie Geschichte, Kultur, Geographie oder der jeweiligen Nationalsprache (Schreiner 2007, 2008). Offensichtlich wird Religion generell als „unverzichtbare

Dimension humaner Bildung“ (Kirchenamt 2006, These 1) angesehen, auch wenn sich der Religionsunterricht (RU) in unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen ausdifferenziert hat. „Es geht prinzipiell um die Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können.“ (Fischer/Elsenbast, 2006, 14).

Dennoch ist die Frage nach religiöser Bildung in den Schulen Europas nicht unstrittig. Für die einen ist Religionsunterricht ein Überbleibsel vergangener Zeiten, das in einem religiös und weltanschaulich neutralen Staat in der öffentlichen Schule keinen Platz (mehr) hat, insbesondere wenn die Kirchen und Religionsgemeinschaften dafür (Mit-)Verantwortung tragen. Allenfalls sei noch eine unverbindliche Religionskunde notwendig, die über Religion(en) informiert, sozusagen aus der Außenperspektive. Für andere ist RU ein wichtiger Beitrag zu *Identitätsbildung*, *Orientierung* und *Verständigung* in einer Zeit zunehmender Pluralisierung der Lebenswelten, den Kirchen und Religionsgemeinschaften mittragen und gestalten und als Teil ihrer Bildungsverantwortung verstehen. Konstitutiv in religiösen Bildungsprozessen in dieser Perspektive ist der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion. Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat sich im August 2006 in 10 Thesen zum Religionsunterricht geäußert (Kirchenamt 2006). Grundlegend ist dabei: Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar (EKD These 1).In der Begründung dieser These heißt es:

„Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger - für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz.“

Die Debatten zum RU in Europa bewegen sich in erster Linie um die Qualität bestehender Konzeptionen. Dabei spielt eine Rolle, wie die jeweiligen Ansätze auf aktuelle Herausforderungen reagieren (können), sei es auf die zunehmende Pluralisierung der Lebensverhältnisse, die mit einer Individualisierung auch in Glaubensfragen einhergeht, oder auf die mit Globalisierung angesprochenen Dynamiken, die sich auch in lokalen Vollzügen auswirken. Eine „pluralitätsfähige Religionspädagogik“ wird notwendig sein, um konstruktiv auf die mit den Stichworten verbundenen Dynamiken eingehen zu können (Schweitzer u.a. 2002).

Eine erste Orientierung zur Situation des RU in Europa ist möglich, wenn man die bestehenden Grundmodelle im Blick auf Verantwortlichkeiten für den RU zur Kenntnis nimmt (Schreiner 2007). Es lassen sich drei Modelle unterscheiden:

- Unterricht verantwortet durch die Religionsgemeinschaften *allein* (konfessionell/katechetisch), z.B.
- Unterricht verantwortet durch den Staat *und* die Religionsgemeinschaften (konfessionell/nicht-konfessionell; Wahl- und/oder Pflichtfach), z.B. in England und Wales, Deutschland und Österreich
- Unterricht verantwortet durch den Staat *allein* (nicht-konfessionell, religionskundlich), z.B. in Dänemark, Schweden und Norwegen, Estland, verschiedenen Kantonen der Schweiz.

Ein viertes „Modell“ wäre hinzuzufügen, wenn man die Situation in Frankreich mitberücksichtigt. Die geschichtlich bedingte strikte Trennung von Staat und Kirche *(laïcité),* bei der Religion ausschließlich als Privatangelegenheit angesehen wird, hat zu einer Verdrängung von Religion und religiösen Symbolen aus den öffentlichen Schulen geführt (mit Ausnahme von Elsass und Lothringen, die bei der Einführung des Gesetzes von 1905 Frankreich nicht angehörten). Diese Trennung zwischen Schule und Religion betraf nicht nur die institutionalisierten Religionen und Konfessionen, sondern auch das religiöse Empfinden allgemein. Gegenwärtig spricht man in Frankreich von einer „Rückkehr von einem neutralen schulischen Laizismus zur Religion in der öffentlichen Schule“ (Willaime 2006). Impulsgeber dafür war u.a. der Debray-Report (2002), in dem davon ausgegangen wird, dass die Lehrkräfte den „Religionen als prägende und großteils Struktur gebende Elemente der Menschheitsgeschichte, ebenso als Faktoren des Friedens und der Moderne als auch als Unruhestifter und Anlass tödlicher Konflikte sowie des Rückschritts Rechnung tragen müssen.“ (Jack Lang, Vorwort in Debray 2002). Die „Rückkehr der Religion“ soll allerdings nicht durch ein eigenständiges Fach erfolgen, vielmehr werden Initiativen entwickelt, um im Geschichts- Kunst und Geographie-unterricht religiöse Informationen zu integrieren. Das französische Modell ist durchaus für einige Länder Südosteuropas attraktiv (Kodelja & Bassler, 2004). Dazu gehören auch Slowenien und Albanien, Länder, die zu den wenigen Ausnahmen gehören, in denen es keinen RU an staatlichen Schulen gibt. Übrigens ist gerade ein Band des französischen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy in deutscher Übersetzung erschienen (2008), in dem er ein offeneres Verhältnis von Religion und Laizismus unterstützt und die Bedeutung der Religion für die Gesellschaft betont: „Ich möchte betonen, dass die Religion (..)nicht außerhalb des Staates steht und auch nicht mit ihm konkurriert, sondern ihr Platz ist *in* der Republik…“ (15).

Tendenz: Während bis in die 1960er Jahre die konfessionellen Modelle fast überall in Europa dominierten, lässt sich die Entwicklung in den Jahren danach als eine zunehmende Loslösung von der Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften verstehen. Es ist bemerkenswert, dass insbesondere in den staatskirchlich geprägten Ländern Skandinaviens hier früh konzeptionelle Veränderungen erfolgten, die in Schweden und Dänemark, zuletzt auch in Norwegen, zu einem von den Kirchen unabhängigen Modell des RU in den öffentlichen Schulen geführt hat, ohne dass der Einfluss der dominierenden Lutherischen Kirche auf die Kultur des jeweiligen Landes vernachlässigt wird.

Ein anderer Zugang zu den bestehenden Ansätzen des RU besteht darin, nach Hauptzielsetzungen zu unterscheiden:

- „Religion lernen“ (als Einführung in eine bestimmte Glaubenstradition),
- „*über* Religion lernen“ (als Religionskunde, Wissen über Religion und ihre Bedeutung für ihre Anhänger) und
- „*von* Religion lernen“ (Anwendung dessen, was über Religion gelernt wird auf die eigene Situation, auf religiöses Erleben und religiöse Erfahrung; Bedeutung von Religion für Identitätsbildung, Orientierung und Verständigung).

Diese Kategorisierung ist grundlegend für den englischen Kontext, einem Ansatz, der sich von einem christlichen Religionsunterricht zu einem multireligiösen Religionsunterricht entwickelt hat. Betont wird, dass „Religion lernen“ nicht Aufgabe der öffentlichen Schule sei, das sollte den Religionsgemeinschaften überlassen bleiben, dagegen „learning *about*“ und „learning *from*“ zwei unterschiedliche Perspektiven anzeigen, die komplementär zu verstehen sind. Es lässt sich für England und Wales eine Entwicklung von einem rein phänomenologischen Ansatz des RU nachzeichnen hin zu einem Konzept, das die Erfahrungen und den Kontext der Schülerinnen und Schüler zentral mit einbezieht, sie zu eigener Positionsfindung anregen will und sich nicht mit der Weitergabe von Fakten über Religionen zufrieden gibt.

Die bestehenden Ansätze des Religionsunterrichtes in Europa sind von ihrem jeweiligen nationalen und regionalen Kontext geprägt.

Diese Feststellung thematisiert wichtige Voraussetzungen, wenn wir vergleichend RU betrachten. Hinter jedem Modell von „Religionsunterricht“ steckt eine Geschichte, sozusagen eine „Biografie“, geprägt vom Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Diese sind z.B.

- *Religiöse Landkarte* in den Ländern Europa. Mehrheitsreligion vs. Minderheitenreligion; gemischt-konfessionelle Verhältnisse (wie Deutschland, Schweiz, Niederlande), säkulare Verhältnisse (wie in der Tschechischen Republik und in Ostdeutschland). Katholisch dominiert der Süden Europas, sowie Polen, Irland und Litauen, lutherisch protestantisch: Skandinavien, gemischt religiös Deutschland, die Niederlande, Ungarn u.a., orthodox viele Länder im Osten und Griechenland, islamisch dominiert die Türkei, Albanien und Bosnien-Herzegowina.
- *Verhältnis von Staat und Religion.* Von Staatskirchen (Norwegen, Dänemark, England und bis zum Jahr 2000 in Schweden) bis zur radikalen Trennung von Staat und Religion (Frankreich) reichen die verschiedenen, historisch gewachsenen Beziehungen zwischen Staat und Religion, dazwischen finden sich unterschiedliche Modelle der Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften (u.a. Deutschland).
- *Struktur des Bildungssystems*. Der Anteil staatlicher Schulen und privater Schulen ist unterschiedlich. So gibt es etwa in den Niederlande 2/3 religiös orientierter Schulen und 1/3 weltanschaulich „neutraler“ Schulen und in Frankreich besuchen ca. 20% der Schülerschaft katholisch getragene Schulen. In anderen Ländern ist dieser Anteil deutlich geringer, obwohl generell von einem Trend zugunsten von Privatschulen gesprochen werden kann.
- *Religion und Gesellschaft.* Ein wichtiger Faktor für Stellung des RU ist das „Image“ und das Ansehen von Religion in der Gesellschaft. Insbesondere in den Ländern mit einer jahrzehntelangen religionsfeindlichen Ideologie, ist die Frage der (Wieder-)Einführung von RU in den Schulen emotional hoch besetzt.

Etiketten wie konfessioneller RU, überkonfessioneller RU, Religionskunde etc. haben nur eine beschränkte Aussagekraft und Bedeutung.

Die kontextuelle Prägung des RU mit ihren vielfältigen Bedingungsfaktoren bedingt, dass „Etiketten“ für bestehende Ansätze nicht greifen und in ihrer Bedeutung zu relativieren sind. Was z.B. konfessionell in einem Land bedeutet, muss sich nicht decken mit konfessionell in einem anderen Land. So wird in England *confessional* schnell als indoctrination verstanden (Copley 2005), während die Evangelische Kirche in Deutschland ihre Beteiligung am RU als einen „freien Dienst an einer freien Schule“ versteht. Ein differenziertes Verständnis der unterschiedlich interpretierten Verantwortung von Religionsgemeinschaften im Blick auf ihre Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen ist noch zu entwickeln. Ebenso hat *Religionskunde* in bestimmten Kontexten oft ein negatives Image, auch wenn das Wissen um religiöse Fragen und religiöse Traditionen wichtig für jeden RU ist.

Entscheidender als die Etiketten scheint zu sein, was ein Unterricht im Blick auf Orientierung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler leisten kann. Die Frage nach dem „outcome“, nach den Kompetenzen, den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Einstellungen, die der Unterricht fördern soll, wird zunehmend gestellt. Hierauf richten sich aktuell Überlegungen und Diskussionen in vielen Ländern. Um von diesen Diskussionen gegenseitig zu „profitieren“, bedarf es einer Ausweitung des Austausches und einer Intensivierung des Dialoges, damit vergleichende Sichtweisen konstruktiv für die jeweiligen Kontexte nutzbar gemacht werden können.

II. Entwicklungen

Es ist eine Annäherung in den Zielsetzungen bestehender Lehrpläne feststellbar.

Übergreifend ist erkennbar, dass die zentrale Begründung des Faches nicht mehr *theologisch* sondern *pädagogisch* orientiert ist. Religion wird verstanden als Teil von Allgemeinbildung und nicht oder nachgeordnet des Glaubens. Es geht um ein Recht des Kindes auf Religion und auf religiöse Bildung unabhängig von den Interessen der Religionsgemeinschaften, der Eltern oder der Schule.

Bei den Zielsetzungen sind es vor allem vier Bereiche, die in den Lehrplänen zu finden sind. Es geht um:

- *Sensibilisierung* (für Religion und die religiöse Dimension des Lebens)
- *Orientierung* (über eine Vielfalt religiöser Angebote und in ethischen Handlungsmaximen, die sich religiös begründen),
- *Vermittlung* (von religiösem Wissen und religiösen Erfahrungen)
- *Wissen und Verstehen*.

Alle bestehenden Modelle sind herausgefordert durch zunehmende Pluralisierung und Säkularisierung/Differenzierung.

Ein rein homogener, nur auf eine Religion ausgerichteter RU wird der pluralen Situation nicht gerecht, er ist nicht pluralitätsfähig**.**

Ein rein religionskundlicher, nur die Außenperspektive von Religion thematisierender RU wird der Bedeutung von Religion für die Gläubigen nicht gerecht. Er vernachlässigt die Innenperspektive und die authentische Selbstdarstellung der Religionsgemeinschaften.

Die Herausforderungen durch zunehmende Pluralisierung betreffen alle bestehenden Modelle und Ansätze. Sie sind kritisch zu befragen, wie sie den Umgang mit bestehender Vielfalt ermöglichen können und Verständigung fördern. Bei den Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Schweitzer u.a. 2002) geht es u.a. um:

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

Wenn wir die Annäherungen in den Zielsetzungen ebenso ernst nehmen wie die Anstrengungen um mehr Qualität im RU, stellt sich die Frage, ob es gemeinsame Standards gibt, die einen Dialog zu religiöser Bildung in den Schulen Europas weiter befördern und die zu einer Qualitätssteigerung beitragen können. Der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer (2002) hat dazu einen Vorschlag formuliert, der für den weiteren Dialog in Europa hilfreich sein könnte:

(1) RU sollte an den Kriterien allgemeiner Bildung ausgerichtet sein
(2) RU hat öffentliche Bedeutung und sollte dieser Bedeutung gemäß unterrichtet werden
(3) RU sollte inter-konfessionell und interreligiös orientiert sein, um der zunehmend pluralen Situation Rechnung tragen zu können
(4) RU beruht auf dem Recht des Kindes auf Religion und auf religiöse Erziehung
(5) RU-Lehrkräfte sollten über ein Maß an Selbst-Reflektion verfügen, das ihnen ein kritische Umgehen mit ihrer eigenen religiösen Biografie erlaubt (Professionalität der Lehrkräfte)

Pädagogische Qualität, Beitrag zu allgemeiner Bildung, dialogisch orientiert, kindzentriert, professionelle Lehrkräfte, das sind in der Tat Kriterien für den RU, die einer weitergehenden, differenzierenden Bearbeitung und einer kontextbezogenen Überprüfung bedürfen. Man könnte dies auch als einen Versuch eines *benchmarking* verstehen, der Orientierung an dem, was sich im Rahmen bestehender Modelle gezeigt und vielfach bewährt hat.

III. Modelle im Lernbereich Ethik – Religionen - Kultur

(1) Norwegen: Der RU wurde in den letzten Jahren entwickelt von einem konfessionell-christlichen Fach mit Abmeldemöglichkeit zu einem für alle verpflichtenden nicht-konfessionellen, multireligiös ethisch orientierten Fach mit nur teilweiser Abmeldemöglichkeit (Leganger-Krogstad 2007). Titel: Christentumskunde, religiöse und ethische Bildung *Kristendoms-, religions-og livssynskunnskap* KRL; eingeführt wurde das neue Fach 1997 im Rahmen einer allgemeinen Curriculumreform der Grundschule, sie dauert acht Jahre. Seit 1997 wurde das Curriculum jeweils in 2002, 2005 und aktuell in 2007 revidiert. Es gab ein Weißbuch in dem Prozess der Curriculumreform mit dem Titel: „Identität und Dialog", das dazu geführt hat, dass „*Dialog zu einem Schlüsselbegriff* in der Diskussion um den RU" wurde. Es wurde ein verpflichtendes Fach, mit der Möglichkeit der teilweisen Abmeldung, nämlich dann, wenn Unterrichtsaktivitäten die religiöse Praxis anderer Religionen beinhalten, z.B. Kirchen- oder Moscheebesuch. Keine Abmeldemöglichkeit gibt es für den religionskundlichen Teil des Unterrichts. Diese Regelung gilt für das gesamte Curriculum, ist also keine RU spezifische Regel. Es gab eine rechtliche Auseinandersetzung mit dem Humanistischen Verband bis hin zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg. In dem christlich dominierten Land wurde angestrebt, das Christentum weniger als Konfession und Glaubenstradition zu verstehen, als vielmehr als kulturelle Tradition, die alle Norweger miteinander verbindet. Das brachte keine Probleme für die Norwegische Lutherische Kirche oder auch für die mehr oder weniger säkularisierten Mitglieder der Kirche. Aber die bestehenden religiösen Minderheiten und auch die Humanisten hatten mit diesem neuen Modell ihre Schwierigkeiten. So klagten 2001 Eltern gegen den Unterricht, unterstützt von der Humanistischen Union, da er ihrer Meinung nach ihr Recht auf religiöse Bildung verletzte. Nach mehreren nationalen Instanzen, in denen die Kläger jeweils verloren, wurde der Fall vor dem UN Menschenrechtskommittee (2004) und dem Europäischen Menschenrechtsgerichtshof (2006) verhandelt mit der Folge, dass die norwegische Regierung gezwungen wurde, den Lehrplan und die Gesetzgebung zu verändern. Veränderungen bedeuteten insbesondere mehr Raum für nicht-christliche Religionen und Weltanschauungen einzuräumen und den Unterricht deutlicher objektiv, unparteiisch (*impartial*) und neutral auszurichten. Das teilweise Abmelderecht, das insgesamt für das Schulcurriculum gilt, wurde bislang nicht geändert. Einige aktive Begleiter dieser Entwicklung befürchten, dass der RU langweilig wird, da die Lehrkräfte aus Angst, nicht neutral und unparteiisch genug zu sein, nichts dafür tun, dass sich die Schüler/innen aktiv und dialogisch am Unterrichtsgeschehen beteiligen und so der RU kaum eine Funktion im Blick auf die Identitätsbildung leisten kann (Skeie 2008).

(2) Finnland: Die Entwicklung des RU ging von einem lutherisch-konfessionellen Ansatz hin zu einem Ansatz: „according to one's own religion" (seit 2003) mit verschiedenen Kursangeboten für die SchülerInnen unterschiedlicher Konfession (Lutherisch 84%, Orthodox 1%, andere 1%) (Luodeslampi, 2007). Gemeinsame Ziele: (1) Mit der eigenen Religion bekannt machen; (2) mit der finnischen spirituellen Situation bekannt machen;

(3) Einführung in andere Religionen; (4) Allgemeine Einführung in Religion; (5) Ethische Fragen und ethische Dimension von Religion.

(3) England: National framework of religious education

Das Modell des RU, das in England und Wales gilt, ist vielfach in anderen Kontexten aufgenommen, beschrieben und bewertet worden (z.B. Haußmann 1992, Meyer 1999). Selbst kritische Stimmen gehen davon aus, dass die Entwicklung in England Anregungen für die europäische Diskussion um den RU beinhaltet, auch wenn das Maß an Sympathie für dieses Modell unterschiedlich ausgeprägt scheint. Während einige das religionskundliche, überkonfessionelle Profil in England als zu distanziert im Blick auf den Erfahrungsraum der Schüler/innen einschätzen, sehen andere in der Beteiligung der Religionsgemeinschaften an der Erstellung und Implementierung des Lehrplanes auf lokaler bzw. regionaler Ebene ein wichtiges Element der Kooperation zwischen Zivilgesellschaft und Staat.

Religious Education (RE) ist ein nicht-konfessionell ausgerichtetes Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler (Erziehungsgesetz von 1870: "Kein religiöser Katechismus oder religiöse Lehrformel, die für eine Konfession entscheidend sind, sollen in der Schule gelehrt werden) dessen Lehrpläne nicht national, sondern auf der Ebene lokaler Erziehungsbehörden (Local Education Authorities) entwickelt und begleitet werden. Dafür sind jeweils Beratungsgremien für den RU (Standing Advisory Councils on RE – SACRE, seit 1988 verpflichtend) zuständig, in denen die Anglikanische Staatskirche, die Lehrergewerkschaften, andere Religionsgemeinschaften und die lokale Erziehungsbehörde vertreten sind. Das Erziehungsgesetz 1988 hat für die Lehrpläne die hauptsächliche Behandlung des Christentums festgelegt, gleichzeitig jedoch auch die Berücksichtigung der anderen vorhandenen Hauptreligionen gefordert. *„Jeder Lehrplan soll der Tatsache Rechnung tragen, dass die hauptsächlichen religiösen Traditionen in Großbritannien christlich sind, und gleichzeitig die Lehren und die Praxis der anderen Hauptreligionen in Großbritannien berücksichtigen"* (Education Reform Act 88, 8,3)

Der lange vorherrschende phänomenologische Ansatz mit seinem systematischen oder themenorientierten Zugang zu den großen Weltreligionen wurde kritisiert und weiterentwickelt. Religionen werden nicht weiter als "feste Einheiten" präsentiert, sondern ihre Vielfalt und Dynamik werden betont. Authentisches Material aus ethnografischen Studien zum religiösen Leben von Kindern und Jugendlichen werden bei der Erstellung von Schulbüchern berücksichtigt.

Subjektive religiöse Erfahrungen werden nun stärker gewichtet als objektive Religionskunde, um Identifikationsprozesse bei den Schülern zu ermöglichen und zu fördern. Es gibt auch in England eine Fülle von unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen. Ich verweise dazu auf den von Michael Grimmitt (2000) herausgegebenen Band: „Pedagogies of Religious Education, Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE“., Darin werden acht religionspädagogische Ansätze vorgestellt, darunter auch den von John Hull und anderen entwickelte Ansatz "Gabe an das Kind" (Gift to the Child), dessen Methode auf dem pädagogischen Potential ausgewählter religiöser "Gegenstände" (numen) beruht.

Es gibt nun eine Spannung zwischen dem 1988 eingeführten Nationalen Lehrplan mit 10 Fächern, und der Qualitätsentwicklung für den Religionsunterricht, der nicht zu diesen 10 Fächern gehörte. Verschiedene Initiativen wurden entwickelt, um Qualität und Ansehen des RU zu stärken. So wurden 1994 zwei Modelllehrpläne veröffentlicht, deren Grundlage und Inhalte unter Beteiligung der Religionsgemeinschaften erstellt wurde. Das „Lernen *über* Religion" und das „Lernen *von* Religion" ist darin für die einzelnen Lernstufen durchbuchstabiert. Die Einbeziehung der Religionsgemeinschaften bei diesem Verfahren wurde kritisch aufgenommen, teilweise als Religionismus charakterisiert (Hull 1996). Aber es sind auch positive Effekte für nach dieser Zeit entstandene Lehrpläne festzustellen.
Ende 2004 wurde nun ein *non-statutory national framework* (nicht rechtlich verbindlicher nationaler Rahmenplan; siehe: www.qca.org.uk) veröffentlicht, der weiter zur Qualitätssteigerung der lokalen Lehrpläne beitragen soll. Auch hier waren sowohl die Religionsgemeinschaften wie auch die religionspädagogische Zunft an der Erstellung beteiligt. Lernziele für den RU und Standards werden in neun Niveaus formuliert und differenziert für die beiden Zielsetzungen **learning about** und **learning from religion** erläutert. Bei der Vorstellung im Oktober 2004 wurde die zentrale Rolle des Religionsunterrichtes unterstrichen „in providing pupils' with a range of experiences that enable them to develop a realistic and positive sense of their own beliefs and ideas (Ken Boston QCA Direktor).

Aus diesem Dokument ein Zitat, das „Die Bedeutung des Religionsunterrichtes" beschreibt:
„Religionsunterricht provoziert herausfordernde Fragen nach dem höchsten Sinn und dem Zweck des Lebens, dem Glauben an Gott, dem Selbst und dem Wesen der Realität, Fragen nach richtig und falsch und was es bedeutet, sich menschlich zu verhalten. Er entwickelt das Wissen und das Verständnis der Schüler/innen über das Christentum und über andere wichtige Religionen und Weltanschauungen, die Antworten auf die genannten Fragen anbieten. Der RU bietet Möglichkeiten für persönliche Reflexion und spirituelle Entwicklung. Er verbessert die Wahrnehmung und das Verständnis der Schüler/innen von Religionen und Glaubensrichtungen, Praktiken und Glaubens-zeugnissen ebenso wie die Bedeutung von Religion für den Einzelnen, Familien, Gemeinschaften und Kulturen.
RU fördert Schüler/innen von den verschiedenen Religionen, Glaubensrichtungen, Werten und Traditionen zu lernen und ihren eigenen Glaubens- und Sinnfragen nachzugehen. (…) RU unterstützt Schüler/innen ihre eigene Identität und ihre Zugehörigkeit zu entwickeln." (ebd., S. 7)

In der Diskussion um den Rahmenlehrplan wurde nun u.a. vorgeschlagen, „about" und „from" zu verschmelzen zu einem „learning *through* religions and world views", um sicherzustellen, dass Inhalte der Religionen und die Fragen und Interessen der Schüler/innen in einen didaktisch produktiven Lernzusammenhang geraten.

Ein Beispiel für einen neueren, innovativen Lehrplan bietet der Lehrplan für Hampshire, Portsmouth and Southampton mit dem Titel: Living Difference; Religious Education that values religious and cultural diversity (2004). Ziel des Lehrplans ist es, Verständigung und Zusammenarbeit zu fördern innerhalb der lokalen Gemeinden und darüber hinaus.
„This new Agreed Syllabus confirms our commitment to an education that values religious and cultural diversity. It seeks to empower our pupils and students and address their responsibilities within the community we serve. It is intended to provide the basis of effective teaching and learning in religious education and, as a result, enhance understanding and collaboration across the diversity of belief and practice within our local communities and the wider world."

Es findet sich eine ausgeprägte Methodologie des Lehrens und Lernens, die Vielfalt berücksichtigt und ein besonderes Augenmerk auf die aktive Rolle die Schüler/innen legt.
Der Titel ist komplementär zu lesen:
Living *Difference* identifies that people following different beliefs actually live them out (Bezug zur Lebenspraxis von Gläubigen) ; we encounter different interpretations of the world and this has practical effects. We have to understand how and why people differently from each other and respect their right to do so.
Living ***Difference*** identifies that respecting difference requires us to engage with difference confidently (Fähigkeit zum Umgang mit Differenz). We need to identify how and why we have different beliefs, attitudes and practices from other people. By doing this, we can gain respect from others."
Dem Lehrplan geht es um beide Lesarten.

(4) **Türkei: „Religiöse Kultur und Ethik**. Seit dem Militärputsch 1980 kennt die Türkei einen verpflichtenden RU, dessen Name heute "Religiöse Kultur und Ethik (Ethics) " lautet. Die Türkei ist ein säkularer Staat mit überwiegend islamischer Bevölkerung. Die Religionsgemeinschaften haben kein Recht, RU in den Schulen anzubieten. Das Recht dafür liegt exklusiv beim Staat. Hauptziele des RU sind die Vermittlung von Kenntnissen über den Islam und begrenzt über andere Weltreligionen sowie ethische Themen. Soziale und politische Dimensionen werden bewusst im RU ausgeklammert (Kaymakcan 2002, 3), um Konflikte zwischen starken religiösen Orientierungen in der Gesellschaft und dem säkularen Staat nicht zu schüren (Sahin 2001, Kaymakcan 2002). Drei übergreifende Zielsetzungen finden sich (Selçuk & Doğan 2007):
„1. **Human aim**: To interpret and clarify the existence of man in the world in terms of ontological understanding of religion.
2. **Cultural aim**: To introduce to the new generations the historical heritage, which contributes to modern culture and religion as a maker of a vital part of this culture.
3. **Social aim**: To know about the social environment to which we are responsible for our behavior and to integrate with it." (ebd., 211)

IV. Zusammenfassende Tendenzen

a. **Lösungswege sind kontextuell** zu suchen und finden, es gibt kein gemeinsames europäisches Modell, die Situation ist zu unterschiedlich, der RU ist jeweils geprägt vom komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren.
b. Ein **nur nationaler Blick** und **methodologischer Nationalismus** führen nicht (mehr) weiter, entsprechender Austausch sollte organisiert werden.
c. Es wird ein **inter-Element** betont, das Identität fördern soll, aber auch den **Dialog** zwischen unterschiedlichen Perspektiven.
d. Der **Umgang mit Differenz** wird als übergreifende pädagogische Herausforderung gesehen, die auch im RU eingeübt werden sollte. Umgang mit Heterogenität und keine Harmonisierung sind gefordert.
e. Die Debatte um **grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung** könnte ein Klammer bieten, in der verschiedene Diskurse zusammengebracht werden können. Denn entscheidend ist die Antwort auf die Frage: was kann der RU, wie er auch immer organisiert wird, denn erreichen.

Literatur:

ABRAHAM (2001) (Hrsg.): "Kultur der Religionen" in den Schulen in Bosnien und Herzegowina. Dokumentation, Sarajevo.

Council of Europe (2008): White Paper on Intercultural Dialogue. “Living together as equals in dignity”, Strasbourg: Council of Europe.

Copley, Terence (2005): Indoctrination, Education and God: the struggle for the mind, London.

Davie, Grace (2002): Die Bedeutung der Religion für den Aufbau eines humanen und demokratischen Europas. In: W. Burton, M. Weninger (Hg.): Rechtliche Aspekte der Beziehung zwischen der künftigen Europäischen Union und den Glaubens und Überzeugungsgemeinschaften, working paper, Brüssel, 11-15.

Debray, Régis (2002): L’Enseignement du fait religieux dans l’école laïque, Strasbourg: Odile Jacob.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2006): Religionsunterricht 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Internet: http://www.ekd.de

Fischer, Dietlind, Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschlusss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius.

Grimmitt, Michael (2000): Pedagogies of Religious Education, Great Wakering.

Hampshire County Council et al. (2004): Living Difference. The Agreed Syllabus for Hampshire, Portsmouth and Southampton. ISBN: 1-85975-614-X.

Haußmann, Werner (1996): Dialog mit pädagogischen Konsequenzen, Hamburg: ebv.

Huber, Wolfgang (2008): Die Initiative Pro Reli, Kolumne in: zeitzeichen 9/2008, 43.

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, 1996, 140-164.

Hull, John: Der Segen der Säkularität: Religionspädagogik in England und Wales. In: W. Weiße (Hg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u.a. 2002, 167-179.

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

Haußmann, Werner (1993): Dialog mit pädagogischen Konsequenzen, Hamburg: ebv.

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

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

Kaymakcian, Recep, Leirvik, Oddbjørn (Eds.) (2007): Teaching Tolerance in Muslim Majority Countries, Istanbul: dem Centre for Values Education.

Keast, John (Ed.) (2007): Religious Diversity and intercultural education: a reference book for schools, Strasbourg: Council of Europe.

Kuyk, Elza, Jensen, Roger, Lankshear, David, Löh Manna, Elisabeth, Schreiner, Peter (Eds.) (2007): Religious Education in Europe, Oslo: iko & ICCS.

Kodelja, Zdenko & Bassler, Terrice (2004): Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue, Ljubljana, Slovenia: Open Society Institute.

Lähnemann, Johannes, Schreiner, Peter (Eds.) (2008): Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook, Münster.

Leganger-Krogstad, Heid (2007): Religious Education in Norway, in E. Kuyk et al. (eds.): Religious Education in Europe, Oslo: iko & ICCS, 141-147.

Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

OSCE (2007): Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of exüperts on freedom of religion or belief. Warsaw: OSCE/ODIHR, auch unter: http://www.osce.org.

Qualifications and Curriculum Authority (2004): Religious Education. The non-statutory national framework, London, auch über: www.qca.org.uk.

Sahin, Abdullah (2001): Religious Education in Turkey. In: PANORAMA. International Journal of Comparative Religious Education and Values, Vol. 13, No.2, Winter 2001, 64-68.

Sakorzy, Nicolas (2008): Der Staat und die Religionen, Hannover: Lutherisches Verlagshaus, franz. Original Paris 2004.

Schieder, Rolf (2008): Kontroversen um das religiöse Gedächtnis in der Schule, in: M. Koenig und J.P. Willaime (Hg.): Religionskontroversen in Frankreich und Deutschland, Hamburg: Hamburger Edition, 371-399.

Schreiner, Peter (2007): Religious Education in the European Context, in: E. Kuyk et al. (eds.): Religious Education in Europe, Oslo: iko & ICCS, 9-16.

Schweitzer, Friedrich: Religiöse Erziehung und Religionsunterricht im internationalen Vergleich. In: Loccumer Pelikan, 2001, Nr. 1, 3-8.

Schweitzer, Friedrich: 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 u.a. (2002) Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh.

Selçuk, Mualla & Doğan, Recai (2007): Religious Education in Turkey, in: E. Kuyk et al (Eds): Religious Education in Europe, Oslo: iko & ICCS, 207-215.

Skeie, Geir (2008): Norway: Religious Education – A Question of Legality or Pedagogy? In: J. Lähnemann, P. Schreiner (Eds.) Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook, Münster: Comenius, 19-23.

Valk, Pille (2007): Religious Education in Estonia, in: E. Kuyk et al. (eds.): Religious Education in Europe, Oslo: iko & ICCS, 57-63.

Valk, Pille (2006): Eine postsozialistische Gesellschaft im Übergang – ein herausfordernder Kontext für den Religionsunterricht in Estland, in: P. Schreiner, V. Elsenbast, F. Schweitzer (Hg.): Europa Bildung Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen, Münster: Waxmann, 191-209.

Willaime, Jean-Paul (2006): Unterricht über Religionen in der öffentlichen Schule in Frankreich, in: P. Schreiner, V. Elsenbast, F. Schweitzer (Hg.): Europa Bildung Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen, Münster: Waxmann, 227-244.