

Religionsunterricht in Europa – Situation und aktuelle Entwicklungen

*Rundtischveranstaltung der Konrad Adenauer Stiftung KAS
am 02. Dezember 2009 in Skopje/Mazedonien*

Einleitung

Die Frage nach Religion in der Schule, die Frage nach gesellschaftlich, schulpolitisch und pädagogisch angemessenen Konzepten religiöser Bildung als Teil allgemeiner Bildung steht in Mazedonien wie auch in vielen Ländern Europas auf der Tagesordnung. Es wird national und auf europäischer Ebene darüber diskutiert, lebhaft und emotional, auch sachgemäß und engagiert, welche Qualität die bestehenden Modelle haben und was sie zum Zusammenleben der Menschen beitragen.

Zu Beginn einige aktuelle nationale und internationale Beispiele als Illustration:

- In **Italien**, einem mehrheitlich katholischen Land, wird derzeit zwischen Politikern und Bischöfen über die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes in Italien gestritten. Innenminister Maroni wies am 19. Oktober 2009 einen Vorschlag eines Kabinettskollegen zurück, da ein islamischer Religionsunterricht nicht der Integration dienen würde. Unterstützt wird diese Position auch vom Vorsitzenden der italienischen Bischofskonferenz Kardinal Angelo Bagnasco. Dagegen unterstützen Oppositionspolitiker und der Präsident der Abgeordnetenkammer den Vorstoß. In Italien leben etwa 1,2 Mio Muslime, darunter etwa 185.000 schulpflichtige Kinder und Jugendliche. Der katholische RU hat eine privilegierte Stellung an den öffentlichen Schulen. Die Lehrpläne werden vom Unterrichtsministerium und der italienischen Bischofskonferenz festgelegt (epd 19.10.2009).
- **Frankreich** ist ein laizistischer Staat mit einer strikten Trennung von Staat und Religion. Auch dort wird über die Einführung von religiösem Wissen in den Schulen diskutiert. Lehrkräfte haben festgestellt, dass ohne religiöses Wissen der Unterricht in Kunst, Geschichte und den Sprachen kaum möglich ist, denn viele Bereiche brauchen die Kenntnis über die Rolle der Religionen in der Geschichte und Gegenwart. Das Erscheinen des Debray-Reports (2002) „L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque“ dokumentiert die Diskus-

sion um dieses Defizit im französischen Bildungssystem. Religion kommt im Bildungsbereich nicht vor, bzw. wird bewusst ausgeklammert. Das entspricht dem Prinzip der laïcité, die Religion als Privatsache versteht und Bildung als Beitrag zur Nationwerdung unter Ausklammerung religiöser Bildung. Eine „intelligente laïcité“ 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).

- In **Deutschland** gibt es Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen aufgrund des Rechtes auf Religionsfreiheit und unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften. Dieses Recht ist im Grundgesetz (Art. 7) verankert. In Berlin ist die Rechtslage unterschiedlich. Der Religionsunterricht wird als freiwilliges Fach in Verantwortung der Religionsgemeinschaften angeboten. Das ist eine Ausnahme in Deutschland. Pflicht für Schüler/innen ist seit 2006/2007 das Fach Ethik ab Klasse 7. Nun hat sich 2008 eine Bürgerinitiative („Pro Reli“) gegründet, die für eine gleichwertige Wahlmöglichkeit zwischen „Ethik“ und „Religion“ eintreten. Ein Volksbegehren im Herbst 2008 für das Wahlpflichtfach Religion scheiterte. In den westlichen Stadtteilen gab es eine klare Mehrheit für die Wahlmöglichkeit, in den östlichen Stadtteilen eine deutliche Mehrheit dagegen. Darin drückt sich wohl u.a. die noch bestehende negative, atheistische Haltung gegenüber Religion und religiöser Bildung aus der Zeit der DDR aus. Religionsunterricht können die Schüler nur als freiwilligen Kurs zusätzlich zu Ethik belegen, eine Wahl ist nicht möglich.¹
- **Europarat:** Interkulturelle Bildung als Schwerpunkt des Europarates nimmt seit einigen Jahren bewusst Fragen nach religiöser Vielfalt und der religiösen Dimension des Interkulturellen Dialogs 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>). Auch gibt es eine Reihe von Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung des Europarates im Blick auf „Education and Religion“ (1720/2005) oder „State, religion, secularity and human rights (1804/2007)², in denen Religion als wichtiger Bereich der europäischen Gesellschaft angesehen wird und eine mit den Grundwerten Europas verbundene religiöse Bildung in den Schulen

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.“

² Texte zugänglich über www.coe.int

empfohlen wird. Für Mazedonien ist interessant, dass das Land in 2010 für 6 Monate den Vorsitz im Ministerkomitee des Europarates übernimmt und Initiativen geplant hat zur Rolle der Medien im interkulturellen Dialog.

- **OSZE:** Das Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa hat 2007 die „Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools“ veröffentlicht. Sie empfehlen den Mitgliedstaaten die Einführung einer religiösen Bildung, die Menschenrechte, fundamentale Freiheitsrechte und Werte widerspiegelt, die Rolle der Familien und Religionsgemeinschaften in diesem Bereich würdigt und qualifizierte Lehrpläne wie Lehrerausbildung als Grundlage hat (Text unter: www.osce.org/odihr/item_11_28314.html).

In diesen und anderen Beispielen geht es insbesondere um drei Aspekte, die immer wieder befragt und diskutiert werden:

- (1) Die Bildungsbedeutung von Religion und der Beitrag von religiöser Bildung zu Demokratie, sozialem Zusammenhalt, Einhaltung der Menschenrechte und Förderung von Toleranz.
- (2) Dem Verhältnis von Politik und den Religionsgemeinschaften.³
- (3) Der Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften für das Bildungssystem und die religiöse Bildung an öffentlichen Schulen.

1. Religionsunterricht in Europa – ein Überblick

Religionsunterricht (RU) 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). Dies trifft auch für die säkular verfassten Staaten Europas zu, in denen sich der Staat neutral gegenüber den Religionen verhält, ihnen zugleich jedoch auch das Recht auf Ausübung der Religion einräumt, das das Recht auf religiöse Bildung beinhaltet. 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).

Die Frage nach dem Stellenwert und der Ausrichtung religiöser Bildung in den Schulen Europas ist jedoch vielfach strittig. Für die einen ist Religionsunterricht ein Überbleibsel vergangener Zeiten, das in einem religiös und weltanschaulich neutralen Staat in der

³ Dazu ist hilfreich, den Art. 17 des Lissabon-Vertrages zur Kenntnis zu nehmen, in dem sich die Europäische Union zu einem verstetigten Dialog mit den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften verpflichtet.

öffentlichen Schule keinen Platz (mehr) hat, insbesondere wenn die Kirchen und Religionsgemeinschaften dafür (Mit-)Verantwortung tragen. Allenfalls sei noch eine unverbindliche Religionskunde in den Schulen angebracht, die Wissen über Religion(en) vermittelt, sozusagen aus einer Außenperspektive. Für andere ist Religionsunterricht 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 zweiten 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. 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.“ (EKD 2006, These 1)

Die Debatten zum Religionsunterricht in Europa bewegen sich weniger um die Frage, ob es ihn überhaupt geben sollte, vielmehr geht es um die Qualität bestehender Konzeptionen. Es wird danach gefragt, wie die bestehenden Konzepte und Modelle 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 gefordert, um konstruktiv auf die mit den genannten Herausforderungen umgehen zu können (dazu: Schweitzer u.a. 2002). Eine erste Orientierung zur Situation des RU in Europa ist möglich, wenn man die bestehenden strukturellen 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/ z.T. katechetisch), z.B. in Ungarn, Belgien.
- 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 besondere 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 jedoch in Frankreich von einer „Rückkehr von einem neutralen schulischen Laizismus zur Religion in der öffentlichen Schule“ (Willaime 2006). Impulsgeber dafür war u.a. der bereits erwähnte 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 die Einrichtung eines eigenständigen Faches erfolgen, vielmehr werden Initiativen entwickelt, um im Geschichts-, Kunst und Geographieunterricht 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 bislang keinen RU an staatlichen Schulen gibt. Der französische Staatspräsident Nicolas Sarkozy unterstützt ein offeneres Verhältnis von Religion und Laizismus und betont die Bedeutung der Religion für die Gesellschaft: „Ich möchte betonen, dass die Religion (..) nicht außerhalb des Staates steht und auch nicht mit ihm konkurriert, sondern ihr Platz ist *in* der Republik...“ (Sarkozy 2008, 15).

Als *Tendenz* der Entwicklung in Europa lässt sich festhalten: Während bis in die 1960er Jahre die konfessionellen Modelle fast überall in Europa dominierten, erfolgt in den Folgejahren eine zunehmende Loslösung des RU von der Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften. 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 zu vernachlässigen wäre.

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

- „Religion lernen“ (als Einführung in eine bestimmte Glaubenstradition), prägt einen engen konfessionellen RU, der sich weitgehend als Katechese in der Schule versteht.
- „über Religion lernen“ (als Religionskunde, Wissen über Religion und ihre Bedeutung für ihre Anhänger) prägt einen staatlich verantworteten religionskundlichen Unterricht, der verpflichtend für alle ist und keine konfessionellen Elemente beinhalten darf;
- „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). Dies beschreibt die pädagogische Zielsetzung des Studiums der Religionen für die eigene Identitätsbildung und Orientierung.

Die Kategorisierung von „lernen *über* Religion“ und „lernen *von* Religion“ ist grundlegend für den englischen Kontext. Der RU hat sich dort von einem christlichen Religionsunterricht zu einem multireligiösen Religionsunterricht entwickelt. Betont wird, dass „Religion lernen“ nicht Aufgabe der öffentlichen Schule sei, das sollte den Religionsgemeinschaften in ihrem Kontext überlassen bleiben, dagegen werden mit „learning *about*“ und „learning *from*“ Religion zwei unterschiedliche Perspektiven angezeigt, die komplementär zu verstehen sind. Es lässt sich für England und Wales eine Entwicklung von einem rein phänomenologischen Ansatz des RU zu einem Konzept verfolgen, 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), strikt säkulare Verhältnisse (wie in der Tschechischen Republik und in Ostdeutschland). Katholisch dominiert sind die meisten Länder im Süden Europas, sowie Polen, Irland und Litauen, lutherisch protestantisch: Skandinavien, gemischt religiös Deutschland, die Niederlande, Ungarn u.a., orthodox u.a. Rumänien, Bulgarien, Mazedonien und Griechenland, islamisch dominiert die Türkei, Albanien und Bosnien-Herzegowina.
- *Verhältnis von Staat und Religion*. Modelle finden sich in einem Spektrum von Staatskirchen (Norwegen, Dänemark, England und bis zum Jahr 2000 in Schweden) bis zu einer radikalen Trennung von Staat und Religion (Frankreich). Es sind verschiedene historisch gewachsene Beziehungen zwischen Staat und Religion. In dem Spektrum 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 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. Das Beispiel Mazedonien steht hier neben anderen Ländern Zentral- und Osteuropas.

Zuschreibungen 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 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* oft als indoctrination verstanden (Copley 2005), während die Evangelische Kirche in Deutschland ihre Beteiligung am RU als einen „freien Dienst an einer freien Schule“ versteht, fern jeglicher Indoktrination, die mit dem Schulwesen generell unvereinbar ist. Ein differenziertes Verständnis der unterschiedlich interpretierten Verantwortung von Religionsgemeinschaften im Blick auf ihre Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen ist notwendig. 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 allgemeinen Zuschreibungen scheint zu sein, was der Unterricht im Blick auf die 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 (dazu Feindt u.a. 2009). Hierauf richten sich aktuell Überlegungen und Diskussionen in vielen Ländern.

Die bestehenden Modelle sind durch zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung und durch Veränderungen im Bereich von Religion und Kultur herausgefordert.

Ein *rein homogener*, nur auf eine Religion ausgerichteter RU wird den Herausforderungen einer pluralen gesellschaftlichen 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. 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), und sich kritisch mit bestehenden Konzepten der Säkularisierung und Differenzierung im Blick auf Religion auseinandersetzt;
- Einbeziehen der Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler/innen.

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 der Glaubensbildung. Sie ist nicht Ziel des RU. Es geht vielmehr um das 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 fast in allen Lehrplänen zu finden sind:

- *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*.

2. Modelle und Entwicklungen

Nachfolgend werden nun einige aktuelle Entwicklungen aus ausgewählten Ländern vorgestellt

(1) Norwegen: Der RU entwickelte sich in den letzten Jahren von einem konfessionell-christlichen Fach mit Abmeldemöglichkeit zu einem für alle verpflichtenden nicht-konfessionellen, multireligiös ethisch orientierten Fach mit teilweiser Abmeldemöglichkeit (Leganger-Krogstad 2007) von Aktivitäten im Unterricht, die als Einübung religiöser Praxis verstanden werden können, z.B. bei Kirchen- oder Moscheebesuchen. Es gibt keine Abmeldemöglichkeit 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. Mit dem 1997 eingerichteten Fach wurde in dem christlich dominierten Land angestrebt, das Christentum weniger als Konfession und Glaubensstradition sondern vielmehr als kulturelle Tradition zu verstehen, die alle Norweger/innen miteinander verbindet. Die religiösen Minderheiten und Humanisten in Norwegen hatten mit diesem neuen Modell ihre Schwierigkeiten. So klagten ab 2001 Eltern gegen den Unterricht, unterstützt durch die Humanistische 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 (2007), den Lehrplan und die Gesetzgebung zu verändern. Der Name des Faches wurde geändert und im Lehrplan mehr Raum für nicht-christliche Religionen und Weltanschauungen eingeräumt. Der Unterricht soll nun deutlicher objektiv, unparteiisch (*impartial*) und neutral ausgerichtet sein. 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

Religious Education (RE) ist in England und Wales 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)

Die Beteiligung der Religionsgemeinschaften an der Erstellung und Implementierung des Lehrplanes auf lokaler bzw. regionaler Ebene ist ein wichtiges Element der Kooperation zwischen Zivilgesellschaft und Staat und beispielhaft für andere Länder.

Der lange vorherrschende phänomenologische Ansatz mit seinem systematischen oder themenorientierten Zugang zu den großen Weltreligionen wurde weiterentwickelt. Religionen werden nicht länger 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.

Ende 2004 wurde ein *non-statutory national framework* (nicht rechtlich verbindlicher nationaler Rahmenplan; siehe: www.qca.org.uk) veröffentlicht, der zur Qualitätssteigerung der lokalen Lehrpläne beitragen soll. Auch hier waren sowohl die Religionsgemeinschaften wie auch die religionspädagogische Zunft an der Erstellung beteiligt.

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 Glaubenszeugnissen 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) (Hervorheb. PS)

Ein Beispiel für neuere Entwicklungen stellt der 2007 verabschiedete Lehrplan von Birmingham dar. Bei ihm fällt auf die deutliche Schüler/-innen-Orientierung, die zugleich mit einer gesellschaftlichen Verankerung des Faches verbunden ist:

„Religious Education develops pupils/society and is not Religious Studies“. Nicht die Religionen stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern die Entwicklung der Schüler/-innen und der Gesellschaft.

Ein zweiter Aspekt: Die Formulierungen der beiden konzeptionellen Ziele weichen von denen des national framework ab. Sie lauten

1. Learning from faith (statt “from religion”) und
2. Learning about different religious traditions” (statt: “about religion”).

Es geht um das Lernen an konkreten Glaubensüberzeugungen und nicht von abstrakten Religionen. Der neue Lehrplan ist spiralförmig konzipiert, auf zwei Jahre angelegt und orientiert sich an *24 spiritual and moral dispositions*, die durch den Unterricht gefördert werden sollen.

(4) Türkei: „Religiöse Kultur und Ethik. Seit dem Militärputsch 1980 kennt die Türkei einen verpflichtenden RU, dessen Name „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 darin (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)

3. Von Standards und Kompetenzen

Die Rede von Standards und Kompetenzen hat in kurzer Zeit eine prägende Kraft für viele fachdidaktische Diskurse entwickelt, auch für die Religionsdidaktik. Die Überzeugung ist gewachsen, dass, sich die Qualität des Unterrichts daran messen lassen muss, was letztlich dabei herauskommt.

Wenn wir die Annäherungen in den Zielsetzungen religiöser Bildung 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 seiner Qualitätssteigerung beitragen können. Hilfreich für den Dialog in Europa könnte dafür ein von Friedrich Schweitzer (2002) formulierter Vorschlag von fünf Kriterien für den Religionsunterricht sein:

- (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 kritisches Umgehen mit ihrer eigenen religiösen Biografie erlaubt (Professionalität der Lehrkräfte)

Pädagogische Qualität, Beitrag zu allgemeiner Bildung, dialogisch orientiert, kindzentriert, professionelle Lehrkräfte, das sind allgemeine 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.

Zusammenfassende Tendenzen

- (a) **Lösungswege sind kontextuell** zu suchen und finden, es gibt kein gemeinsames europäisches Modell, die Situation ist zu unterschiedlich, der RU ist geprägt vom komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren (vgl. Rothgangel/Schröder 2009).
- (b) Ein **nur nationaler Blick** und **methodologischer Nationalismus** führen nicht (mehr) weiter, ein 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 eine 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) (Hg.): „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 (Hg.) (2006): Religionsunterricht 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Internet: <http://www.ekd.de>
- Feindt, Andreas; Elsenbast, Volker; Schreiner, Peter; Schöll, Albrecht (Hg.) (2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster: Waxmann.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius.
- Huber, Wolfgang (2008): Die Initiative Pro Reli, Kolumne in: zeitzeichen 9/2008, S. 43.
- 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.
- OSCE (2007): Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of experts 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; 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 (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 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.