

Peter Schreiner

Zur Situation des Religionsunterrichtes – Ein Blick auf Europa

Wie steht es in Europa um den Religionsunterricht? Welche Konzepte gibt es und welche aktuellen Entwicklungen sind wichtig?

Mein Hintergrund für den Versuch, diese Fragen aufzunehmen, ist neben der Arbeit am Comenius-Institut im Bereich Evangelischer Bildungsverantwortung in Europa vor allem die Mitwirkung in verschiedenen Netzwerken und Organisationen auf europäischer Ebene. Die Intereuropäische Kommission für Kirche und Schule, der Internationale Verband evangelischer Erzieher, das Europäische Forum für Religionslehrerinnen und andere eint das Interesse, einen qualitativ hochwertigen Religionsunterricht und religiöse Bildung für Kinder und Jugendliche in Europa zu fördern, seinen Beitrag für das Zusammenleben in Europa zu formulieren und ihn auch bildungspolitisch abzusichern. Religiöse Bildung braucht eine Stimme in Europa, dazu wollen die genannten europäischen Organisationen beitragen.

Wenn wir von Religionsunterricht in Europa reden, an den öffentlichen und privaten Schulen, dann kann es im Rahmen dieses Vortrages nicht um einen umfassenden, vollständigen Überblick gehen. Es geht vielmehr um eine Einstimmung, die motivieren soll, über den eigenen Tellerrand zu blicken.¹

In einem ersten Teil will ich Ihnen in sechs Beobachtungen einen Zugang zur Situation des RU in Europa anbieten. In einem zweiten Teil stelle ich Ihnen dann einige ausgewählte nationale und europäische Entwicklungen vor, die für unser Gespräch interessant sein könnten.

I.

(1) RU ist ein weit verbreitetes Phänomen in Europa. Es gibt ihn, in unterschiedlichen Konzepten, Traditionen und Ansätzen in nahezu allen Staaten Europas.

Als Nachsatz ist wichtig: Die Frage nach religiöser Bildung in den Schulen Europas ist nicht unstrittig. 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 sei eine unverbindliche Religionskunde noch notwendig. Für die anderen ist RU ein wichtiger Beitrag zu *Identitätsbildung*, *Orientierung* und *Verständigung* in einer Zeit zunehmender Pluralisierung der Lebenswelten: Religionsunterricht ist in dieser Perspektive ein unverzichtbarer Teil allgemeiner Bildung. In dieser Spannung bewegen sich die Debatten, in erster Linie um die Qualität bestehender Konzeptionen. Wir können festhalten, dass die Notwendigkeit religiöser Bildung in

¹ Im Augenblick bereiten wir im Rahmen der ICCS eine Publikation vor, in der die Situation des RU in möglichst vielen europäischen Ländern vorgestellt wird (Kuyk et al. 2006). Diese Publikation wird Ende des Jahres vorliegen.

den Schulen der meisten Länder Europas kaum bestritten wird, wohl aber ihre konkrete Ausgestaltung.

Wer sich einen *Überblick zum RU in Europa* verschafft (Schreiner 2000; 2004), findet eine *Bandbreite* von Ansätzen. Sie orientieren sich an drei Grundmodellen:

- Unterricht durch die Religionsgemeinschaften *allein* (konfessionell/ katechetisch)
- Unterricht durch den Staat *und* die Religionsgemeinschaften (konfessionell/nicht-konfessionell; Wahl- und/oder Pflichtfach)
- Unterricht durch den Staat *allein* (nicht-konfessionell, religionskundlich)

Eine andere Charakterisierung ist möglich in der Unterscheidung von „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“ (religiöses Erleben und religiöse Erfahrung; Bedeutung von Religion für Identitätsbildung, Orientierung und Verständigung). Nicht wenige sind davon überzeugt, dass diese Trennung in der Praxis nur künstlich aufrechterhalten werden kann und die Grenzen zwischen den Perspektiven verschwimmen.

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

Das klingt trivial, aber diese Feststellung thematisiert wichtige Voraussetzungen, wenn wir von Bad Boll, von Baden-Württemberg, von Deutschland aus unseren Blick auf Europa richten. Damit soll zum Ausdruck kommen, dass hinter jedem Modell von „Religionsunterricht“ eine Geschichte steckt, sozusagen eine „Biografie“, geprägt vom Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren.

Die bestehende Vielfalt von Ansätzen des RU in Europa ist begründet und hat ihre Ursachen.

Wir finden Unterschiede in der religiösen Landkarte in den Ländern Europa: Katholisch dominiert der Süden, sowie Polen, Irland und Litauen, lutherisch protestantisch dominiert der Norden, gemischt religiös in der Mitte, orthodox der Osten und Griechenland, und islamisch dominiert die Länder Türkei, Albanien und Bosnien-Herzegowina. Gestatten Sie diese etwas grobe Charakterisierung, sie soll an dieser Stelle nicht mehr leisten als die Unterschiede in der religiösen Landkarte als ein Bedingungsfaktor für den Religionsunterricht zu illustrieren.

Wir finden Unterschiede im Verhältnis von Staat und Religion, zwischen den Polen eines eher feindseligen Umgangs bis zu einem Verhältnis der Sympathie, wir finden Unterschiede im Ansehen der Religion in der Gesellschaft, und Unterschiede auch im Bildungssystem, vor allem in der Struktur und dem Verhältnis von privaten und öffentlichen Schulen.

Wo eine Mehrheitsreligion besteht wie in Italien, Norwegen, Polen oder Österreich, stellt sich die Frage des Verhältnisses von Mehrheits- und Minderheiten-Religion ganz anders als in gemischt konfessionellen Ländern mit gleichmäßigerer Verteilung religiöser Zugehörigkeit. Wo ein Staatskirchensystem noch existiert oder lange existiert hat, ist die Situation anders als in einem Staat, der strikt Staat und Religion trennt oder dort, wo Staat und Religionsgemeinschaften partiell kooperieren (Robbers 1995).

Wo Staat und Religion strikt getrennt sind, da hat auch Religion in der öffentlichen, staatlichen Schule nichts verloren, so in Frankreich, auch wenn dort derzeit über eine ‚intelligente laïcité‘ debattiert wird und die Vermittlung religiösen Wissens im Rahmen des bestehenden Fächerkanons intensiver erfolgen soll (Debray 2002).

Wo dagegen Staat und Religion eng miteinander verwoben sind, wie in Polen, findet sich ein religiöser Unterricht in den Schulen, der sich kaum von religiöser Unterweisung in den Gemeinden unterscheidet.

In den Ländern, die durch eine Zeit sozialistischer Herrschaft bis 1989 gingen, haben sich neue oder erneuerte Ansätze religiöser Bildung herausgebildet, nicht ohne Brüche und Schwierigkeiten.

Beeinflusst wird der jeweilige Ansatz des Religionsunterrichtes auch von der Struktur des Bildungssystems. Das zeigt das Beispiel der Niederlande mit 2/3 religiös orientierter Schulen und 1/3 weltanschaulich „neutraler“ Schulen. Das hoch gehaltene Elternrecht hat in einer Zeit der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um religiöse Bildung zu dieser „Versäulung“ geführt, die bis heute das Bildungssystem prägt. Hinzugekommen sind in den letzten etwa 30 islami-sche Schulen und einige wenige anderer Ausprägung.

Auch in Frankreich gibt es übrigens einen erheblichen Anteil von katholischen Schulen, in denen 20% Prozent der Schüler/innen unterrichtet werden.

(3) Eine vergleichende Perspektive ist fruchtbar für die Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, für die Schärfung gemeinsamer Herausforderungen und für den Dialog über mögliche Perspektiven.

Eine Konsequenz aus der bestehenden Vielfalt sollte darin liegen, dass bei jedem Vergleich von Religionsunterricht die Komplexität und der jeweilige Kontext bewusst wahrgenommen werden. Dialog und Bewertung sollten ebenso behutsam erfolgen (das gilt schon für Deutschland im Vergleich von „Nord“ und „Süd“) wenn die Stärken und Schwächen der jeweiligen Modelle thematisiert werden.

Es geschieht nicht selten bei europäischen Tagungen, dass Teilnehmer/innen nach lebhaften Debatten und Streit über die Konzeption des Religionsunterrichtes zu dem Schluss kommen: Unser Modell ist doch das Beste, oder etwa nicht?

In diesem Zusammenhang scheint auch das Streben nach einer "RU-Einheitslösung" für Europa nicht sinnvoll zu sein. Sie würde die gewachsenen unterschiedlichen Voraussetzungen für den RU ignorieren und die Komplexität der jeweiligen Auseinandersetzung um eine angemessene, zukunftsfähige religiöse Bildung vernachlässigen.

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

Was konfessionell in einem Land bedeutet, muss sich nicht decken mit konfessionell in einem anderen Land. In England wird confessional schnell als indoctrination verstanden², ein differenziertes Verständnis der unterschiedlich interpretierten Verantwortung von Religionsgemeinschaften im Blick auf ihre Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen ist noch zu entwickeln. Ebenso hat Religionskunde bei uns 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. Und

² T. Copley (1997) *Teaching Religion: Fifty years of religious education in England and Wales* (Exeter, University of Exeter Press), p. 101.

hierauf richten sich zunehmend auch die Überlegungen und Diskussionen in vielen Ländern.

(5) Es gibt Annäherungen und übergreifende Tendenzen im Religionsunterricht in Europa.

Annäherungen lassen sich erkennen, wenn man Zielsetzungen bestehender Lehrpläne miteinander vergleicht. Übergreifend erkennbar ist, dass die zentrale Begründung des Faches nicht mehr theologisch sondern *pädagogisch* ist. Religion wird verstanden als Teil der Allgemeinbildung und nicht oder nachgeordnet des Glaubens.

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*.

Eine weitere übergreifende Tendenz liegt in der *Suche nach pluralitätsfähigen Konzepten*.

Die bestehenden Modelle sind herausgefordert und werden angefragt, wie sie einen Umgang mit der bestehenden Vielfalt ermöglichen und Verständigung fördern. In vielen Fällen ist die Situation der Pluralität dann auch Anlass, über konzeptuelle Veränderungen nachzudenken.

Bei den Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik lassen sich erkennen:

- Offenheit gegenüber anderen Religionen und interreligiösem Lernen
- Ein dynamisches Verständnis von Religion und Kultur
- Einbeziehen von Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler/innen

(6) Es gibt eine Diskussion um gemeinsame Standards für den Religionsunterricht

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. Friedrich Schweitzer hat dazu 2002 (und aktuell 2006) 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 kritisches 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 des *benchmarking* verstehen, der Orientierung an dem, was sich im Rahmen bestehender Modelle gezeigt und vielfach bewährt hat.

II. Nationale und europäische Entwicklungen

England: National framework of religious education

Das Modell des RU, das in England und Wales gilt, ist vielfach auch im bundesdeutschen Kontext aufgenommen, beschrieben und bewertet worden (Haußmann, Meyer, Nipkow u.a.). Selbstkritische Stimmen gehen davon aus, dass die Entwicklung in England Anregungen für unsere 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.

Einige Zahlen: Anglikanische Kirche als Staatskirche (29%), 14% sonstige Protestanten, 11% Katholiken, 1,5 Mio. Muslims, 500.000 Hindus, 500.000 Sikhs. Duales Schulwesen mit ca. 22% kirchlicher Schulen, die von 12% der Schüler/innen besucht werden.

Religious Education (RE) ist ein nicht-konfessionell³ ausgerichtetes Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler, 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) zuständig, in denen die Anglikanische Staatskirche, die Lehrgewerkschaften, andere Religionsgemeinschaften und die lokale Erziehungsbehörde vertreten sind.⁴ 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 wird betont (Jackson 1997). Authentisches Material aus ethnografischen Studien zum religiösen Leben von

³ Erziehungsgesetz von 1870: "Kein religiöser Katechismus oder religiöse Lehrformel, die für eine Konfession entscheidend sind, sollen in der Schule gelehrt werden."

⁴ Die Einrichtung der SACREs (Standing Advisory Council for RE) wurde 1988 verpflichtend gemacht.

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*, in dem acht religionspädagogische Ansätze vorgestellt werden. Darunter auch den von John Hull und anderen (1995) 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 das 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 diesen 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; QCA 2004) 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 (Boston 2005, Direktor der halbstaatlichen Qualifizierungs- und Lehrplanbehörde).

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)

In der Diskussion um den Rahmenlehrplan wird u.a. vorgeschlagen, „about“ und „from“ zu verschmelzen zu einem „learning **through** religions and world views“ (Miller 2005), um zu verdeutlichen, dass es im Unterricht mehr um The-

men und Inhalte gehen sollte, in denen die Fragen und Interessen der Schüler/innen im Zentrum des Lehr- und Lernprozesses stehen, und die Inhalte der jeweiligen Religionen nicht davon abgelöst werden sollten.

Ich habe den Eindruck, dass es Annäherungen gibt in Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes in England und bei uns, die eine Fortführung und Intensivierung des Dialoges interessant machen.

Norwegen: Einige Zahlen: 4,5 Mio EW, 86,6 % Ev.-Luth. Kirche (Staatskirche), 62.000 Muslime, 43.000 Pfingstler, 42.000 Katholiken, Ganztagschule 10 Jahre, große Tradition im Blick auf Wahrung von Menschenrechten, konstruktives Verhältnis Mehrheiten – Minderheiten, Nobel-Preis etc.

In Norwegen wurde der konfessionelle RU 1997 abgelöst durch ein neues, konfessionell nicht gebundenes Fach für alle mit der Bezeichnung "Christentum, andere Religionen und Moralerziehung" (Østberg 1997, Skeie 1997, Leganger-Krogstad 1997). Dies war das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung um die zunehmende Pluralität in der (noch relativ homogenen) Kultur in Norwegen und erfolgte nach einer breiten öffentlichen Diskussion.

Für die Reform des Religionsunterrichtes gab es gute Gründe.⁵ Die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht nahm zu und gleichzeitig näherten sich RU und das Alternativfach Ethik inhaltlich „heimlich“ an. Die Schülerschaft wurde zunehmend pluraler wahrgenommen und spiegelte damit auch Veränderungen in der norwegischen Gesellschaft wider.

Der neue Lehrplan bedeutete eine Öffnung der Inhalte, indem er eine Einführung in das Christentum, in andere Religionen und Weltanschauungen "gemäß ihrem eigenen spezifischen Charakter" (Østberg 1997, 150) forderte.

Das Wissen über andere Religionen und Weltanschauungen sollte ausgeweitet werden und zugleich ging es um mehr als um die Vermittlung von Wissen durch eine angestrebte Verstärkung der *narrativen und ästhetischen Dimensionen* des Unterrichts. Dabei ging es sowohl um eine begründete Auseinandersetzung mit der bestehenden Pluralität als auch darum, das norwegische „kulturelle Erbe“ zu bewahren.

Bei diesem Lehrplan gab es eine begrenzte Abmeldemöglichkeit für Teile des Unterrichts, in denen „Glaubensdinge“ behandelt werden. Das ist umstritten, da die jeweilige Einschätzung der Eltern ausschlaggebend ist, was „Glaubensdinge“ sind, ein Lied, ein Gebet, ein Besuch in einer Kirche? Es lässt sich auch mit Recht fragen, ob eine solche Regelung überhaupt praktikabel sein kann. Religiöse Minderheiten reklamierten eine weitergehende Abmeldemöglichkeit, weil sie in dem neuen Fach nicht so viel Neues sahen, sondern eine Fortführung der alten religiösen Unterweisung.

Nun kam es Ende 2005 erneut zu einer weitergehenden Reform des nationalen Curriculums mit einem Schwerpunkt auf „Knowledge promotion“ verbunden mit einer Umorientierung von den Inhalten und Lehrmethoden hin zu einer Beurteilung des Lernerfolges. Es geht nun verstärkt um den outcome des Unterrichtes, um Kompetenzen und Standards. Der Lehrplan für den RU hat sich als erstes Fach diesen neuen Anforderungen gestellt und will auch das Problem der teilweisen Abmeldung lösen. Man darf gespannt sein auf die englische Fassung des neuen Lehrplanes, der noch nicht vorliegt, um auch hier in einen intensiven Austausch treten zu können.

⁵ Vgl. S. Østberg 1997, 149.

Schweiz: Neues Fach im Kanton Zürich: Religion und Kultur

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

1. Unterricht durch die Religionsgemeinschaften allein
2. Unterricht durch den Staat (Kanton) und die Religionsgemeinschaften
3. Unterricht durch den Staat allein (siehe Eggenberger 1997 und 2000).

Religion und Kultur» in der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich

Der Bildungsrat des Kantons Zürich hat am 23. August 2004 beschlossen, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ab 2007 durch das Fach „Religion und Kultur“ abgelöst werden soll. Zugleich hat er die Eckwerte für das neue Fach festgelegt.

„Religion und Kultur“ wird ein für alle Oberstufenschülerinnen und -schüler obligatorisches Fach, das Inhalte, Formen, Zeremonien und Rituale verschiedener Religionen thematisiert, ohne diese zu werten. Teaching *in* religion ist in der öffentlichen Schule ausgeschlossen, dagegen sollen in einem religionskundlichen Unterricht die großen religiösen Traditionen vorgestellt werden und zugleich auf die Lebenswelt (und die damit verbundenen Erfahrungen der Jugendlichen) bezogen werden. Deutlich ist die Anleihe am englischen Modell. Es gibt im Lehrplan drei Zugänge, deren Unterscheidung sachlich wie didaktisch hilfreich sein soll:

- Der historisch-deskriptive Zugang: Die Religionen und ihre Hauptelemente
- Der gesellschaftsorientiert-politische Zugang: Religion und Gemeinschaft
- Der lebensweltliche Zugang: Religion und Individuum.

Methodisch werden traditionserschließende, religionsvergleichende, lebensgeschichtliche oder themenorientierte „Erkundungsgänge“ vorgeschlagen und angeregt.

Inzwischen liegen auch Lehr- und Lernbücher vor zu den Bereichen:

- Menschen leben mit Fragen
- Menschen leben in Traditionen
- Was Menschen heilig ist.

Darin könnten Anregungen auch für andere Kontexte enthalten sein.

Das leitende Ziel des Unterrichtes wird darin gesehen, den Heranwachsenden zu ermöglichen „eine Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen (zu) entwickeln“. Es bleibt nach dem inhaltlichen Verständnis von „Kompetenz“ zu fragen. Wenn, in Anlehnung an F.W. Weinert's Verständnis von Kompetenzen als von „Dispositionen im Unterschied zum tatsächlichen lebenspraktischen Handeln“, ausgegangen wird, lässt sich fragen, ob diese erreicht werden können durch einen ausschließlichen Bezug auf die Außenperspektive von Religion(en), also einem eher distanzierten Nachdenken über Religion(en) und unter Vernachlässigung einer ebenso wichtigen Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion bzw. vorhandener oder nicht vorhandener religiöser Erfahrungen. Wären nicht notwendigerweise beide Perspektiven zueinander ins Verhältnis zu setzen, ohne dass das eine das andere dementiert? Es bleibt auch zu fragen, ob Kompetenzentwicklung erreicht werden kann unter Ausklammerung von Fragen eigener (religiöser) Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Südosteuropa: Religion and Schooling in Open Society

Hinweis auf Aktivitäten des Open Society Instituts in Ljubljana / Slowenien für die Länder Südosteuropas. Es wurde ein vergleichendes Projekt initiiert, das sorgsam die Erfahrungen und Entwicklungen im Religionsunterricht in Europa aufnimmt und sie diskutiert auf dem Hintergrund von Entwicklungen in den Ländern Südosteuropas im Blick auf eine offene, demokratische Gesellschaft und die Funktion und Rolle religiöser Bildung darin. Das Diskussionspapier mündet in sieben Schlussfolgerungen, in denen sowohl das Recht auf private Schulen betont wird als auch Modelle der Indoktrinierung oder Überwältigung abgelehnt werden. Es wird ein Modell von „teaching about religions“ als adäquat für eine offene Gesellschaft empfohlen, das jedoch sowohl die individuelle Identitätsbildung fördern soll als auch die Schule als Lern- und Lebensraum einbezieht.

Europäische Entwicklungen und Perspektiven

Es lässt sich eine neue Wahrnehmung von Religion als gesellschaftlichem Phänomen durch europäische Institutionen erkennen, die Auswirkungen auf die Bildungsdebatte haben. Dazu drei kurze Beispiele:

- Der Europarat intensiviert seine Beschäftigung im Bildungsbereich mit dem Phänomen Religion, nicht zuletzt als Reaktion auf die Attentate am 11. September 2001 in New York und Washington und die davon ausgelöste Dynamik auf den verschiedensten Ebenen. Interkulturelles Lernen soll zukünftig stärker die religiöse Dimension einbeziehen. Derzeit wird dazu ein Kompendium für die Lehrerbildung vorbereitet. In diese Entwicklung gehört auch die Empfehlung *Education and Religion*, die die Parlamentarische Versammlung des Europarates im November 2005 verabschiedet hat (Recommendation 1720/2005). Die Empfehlung beschränkt sich wie frühere Texte weitgehend auf eine Unterstützung eines religionskundlichen Modells, fordert jedoch die Einbeziehung unterschiedlicher Religionen in den Unterricht und unterstreicht eine enge positive Verbindung von Demokratie und Religion. Auch werden die Wurzeln und Quellen der Zusammenarbeit in den Werten der großen Religionen gesehen wenn es in Punkt 12 heißt: *“The Assembly observes moreover that the three monotheistic religions of the Book have common origins (Abraham) and share many values with other religions and that the values upheld by the Council of Europe stem from these values.”* Es kann mit diesen Beispielen durchaus von einer bemerkenswerten Erweiterung der Perspektive des Europarates gesprochen werden. Bislang wurde in dieser ältesten europäischen Institution zwischenstaatlicher Zusammenarbeit, Religion als Thema eher gemieden oder überwiegend als Problem verstanden.

- Jan Figel' EU-Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit betonte bei der CoGREE Tagung im Oktober 2005 in Berlin eine „enge Verbindung zwischen Erziehung und religiösen wie ethischen Werten“ als entscheidend für die Zukunft Europas“. Er führte weiter aus: „Die Europäische Union gründet sich als Gemeinschaft auf den gemeinsamen Werten der Toleranz und der gegenseitigen Achtung... die Europäische Union muss bestrebt sein, sich als eine Wertegemeinschaft zu verstehen, die auf Frieden, Demokratie, der Achtung der Menschenrechte unter Einbeziehung der religiösen Grundrechte beruht. ...die geteilten Werte der unterschiedlichen religiösen Traditionen können eine gemeinsame Wahrnehmung für Wohlverhalten im privaten und öffentlichen Leben schärfen.“

Das sind stärkende Perspektiven für den RU in Europa.

- Ein großes vergleichendes Projekt zu Religion und Bildung wird nun aus Forschungsmitteln der EU gefördert (Rahmenprogramm der Europäischen Gemeinschaft für Forschung, technologische Entwicklung und Demonstration Priority 7: Citizens and governance in a knowledge based society).

Titel: REDCo – Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries. Koordiniert von der Universität Hamburg mit Projektpartnern in Estland, Russland, Norwegen, Frankreich, Niederlande, England, Spanien und Deutschland. Diese Unterstützung dokumentiert insofern eine wichtige Entwicklung, als die Forschung zu Fragen nach Religion und Erziehung und der Beitrag zum Zusammenleben auch auf europäischer Ebene als wichtig und förderungswürdig angesehen wird.

Abschließend:

- Jacques Delors EU Kommissionspräsident von 1985 bis 1994, hat vor Jahren die Zielsetzung geprägt: Europa eine Seele geben, die auch im Bildungsbereich diskutiert und aufgenommen wurde. Mit dieser programmatischen Formel hat ein an zentraler Stelle aktiver Politiker deutlich gemacht, dass Europa nicht nur eine Angelegenheit von Ökonomie und Politik ist, sondern weit darüber hinausgeht. Im Vorwort zur deutschen Ausgabe seiner Memoiren Erinnerungen eines Europäers (2004) argumentiert Delors gegen das vorherrschende Verständnis von lebenslangem Lernen, das ihm zu sehr an den Bedürfnissen der Ökonomie ausgerichtet ist. *„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)

Dazu sollte der Religionsunterricht in Europa seinen Beitrag leisten können.

Literatur

- Boston, Ken (2005) Non-statutory framework for religious education, <http://www.qca.org.uk>
- Debray, Régis (2002) *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris: edition Odile Jacob.
- Delors, Jacques (2004) *Erinnerungen eines Europäers*.
- Eggenberger, Hans (1997) Religionsunterricht in der Schweiz - unterwegs zu einem Paradigmenwechsel. In: P. Schreiner, H. Spinder (Hg.): *Identitätsbildung im pluralen Europa*, Waxmann Münster u.a., 191-201.
- Eggenberger, Hans (2000) Switzerland. In: P. Schreiner, *Religious Education...*, 165-170.
- Grimmitt, Michael (ed) (2000) *Pedagogies of Religious Education*.
- Haußmann, Werner (1996) *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen*, Hamburg.
- Hervieu-Léger, Danièle (1997) Die Vergangenheit in der Gegenwart: Die Neudefinition des "laizistischen Paktes" im multikulturellen Frankreich, in: P.L. Berger (Hg.) *Die Grenzen der Gemeinschaft*. Gütersloh, 125-135.
- 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 Contradictions*, London, 140-164.
- Hull, John (2002) 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., 167-179.
- Jackson, Robert (1997) *Religious Education. An interpretive approach*, London.
- Kaempf, Bernard (2000) France. In: P. Schreiner: *Religious Education...*, 43-48.
- Kuyk, Elza et al. (2006) *Religious Education in Europe*, IKO: Oslo (in Vorbereitung)
- Leganger-Krogstad, Heid (1997) Religious Education in the Norwegian School System. In: R.E. Kristiansen, N.M. Terebikhin (eds): *Religion, Church and Education in the Barents Region*, Arkhangelsk, 171-183.
- Meyer, Karlo (1999) *Zeugnisse fremder Kulturen im Unterricht*, Neukirchen-Vlyun.
- Miller, Joyce (2005) Editorial in *Resource* 27:2 Spring 2005, p. 3-4.
- Østberg, Sissel (1997) Religious Education in a Multicultural Society: The Quest for Identity and Dialogue. In: T. Andree, C. Bakker, P. Schreiner (eds): *Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education*, Münster, 147-153.
- Robbers, Gerhard (1995) *Staat und Kirche in der Europäischen Union*, Baden Baden.
- SCAA (1994) *Religious Education. Model Syllabuses. Model 1 Living Faiths Today. Model 2 Questions and Teachings*, London. (www.qca.org.uk)
- Schreiner, Peter (2000) *Entwicklungen im RU in Europa*, in: *entwurf* 1/2000, 7-14.
- Schreiner, Peter (2000) *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster.
- Schreiner, Peter (2004) Religionsunterricht in Europe: Wie bleibt er zukunftsfähig? Religiöse Bildung ist unbestritten, in: *ru intern, Informationen für evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer in Westfalen und Lippe*, 33. Jg. 2/2004, 2-4.
- Schreiner, Peter (2005) Ost- und westeuropäische Religionspädagogik im Umfeld der Konfessionslosigkeit, in: M. Domsgen (Hg.) *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig, 341-374.
- 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 (2006) Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany, in BJRE Vol. 28, No. 2, March 2006, 141-151.
- Schweitzer, Friedrich (2004) Stichwort: Interferenz von Religion und Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 3 (2004), 3132-325.
- Skeie, Geir (1997) Some Aspects of RE in Scandinavia and Norway. In: T. Andree, C. Bakker, P. Schreiner (eds): Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education, Münster, 155-160.
- QCA (2004) Religious Education. The non-statutory national framework, London: QCA (www.qca.org.uk)