

Vorwort

Der Religionsunterricht in Europa befindet sich im Umbruch. Die Lehrkräfte sehen sich im Religionsunterricht einer immer größeren Anzahl von wenig oder nicht religiös sozialisierten Jugendlichen gegenüber. Dieser Trend gilt nicht allein für den deutschsprachigen, sondern den gesamten europäischen Raum. Der Religionsunterricht hat es vor diesem Hintergrund schwer, sich zu legitimieren. Scheint die öffentlich insitutionalisierte Religion doch zunehmend uninteressant zu sein oder doch zumindest als nicht relevant angesehen zu werden.

Aber ist dem wirklich so? Welche Entwicklungen und Tendenzen innerhalb Europas gibt es, die ein differenziertes und buntes, wenn auch nicht unbedingt hoffnungsvoll stimmendes Bild aufzeigen?

Dieser Aufsatzband umfasst einen Überblick Peters Schreiners über die Trends in Europas, eine englische Sichtweise Lesley Priors über neueste Entwicklungen in England und Wales. Stefan Hermann geht auf die Stellung des Religionsunterrichts in Deutschland ein. Bernd Krupka berichtet, was geschieht, wenn der Religionsunterricht aus der Schule in die Kirche abwandert. Welche Chancen und welche Herausforderungen ergeben sich daraus? Der ursprünglich von Jérôme Cottin und Jean-Marc Meyer unter dem Titel *Catéchèse protestante et enseignement religieux: Etat des lieux et prospectives*, Brüssel, 2013, herausgegebene Aufsatzband konnten mit freundlicher Genehmigung des Lumen Vitae Verlages ins Deutsche übersetzt werden. Hier werden die Kapitel des benannten Buches wiedergegeben, die ein Bild der Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichtes in den französischsprachigen Gebieten aufzeigen.

Insgesamt ergibt sich so ein vielfältiges Bild des evangelischen Religionsunterrichts in Europa.

Wichtig wäre es gewesen, noch Stimmen aus Ost- und Südosteuropa zu gewinnen, was angesichts der begrenzten Ressourcen leider nicht möglich war. Wir bedauern dies sehr.

Karlsruhe und Stuttgart 2017

Stefan Hermann / Uwe Hauser

Peter Schreiner

Religionsunterricht in Europa – Merkmale, Tendenzen, Entwicklungen

Der konfessionell getrennt erteilte Religionsunterricht (nachfolgend: RU) in Deutschland ist zunehmend umstritten und begründungsbedürftig. Er gilt vielen als »Relikt aus der Vergangenheit«.¹ Einige seiner Voraussetzungen haben sich verändert: Eine konfessionelle Bindung ist nur noch bei einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler vorhanden und folglich sind christlich geprägte Schülerinnen und Schüler vielerorts in der Minderheit. Gemeinsame Glaubensinhalte verlieren an Bedeutung, sie haben sich weitgehend in Luft aufgelöst. Norbert Mette sprach schon vor einigen Jahren von der »Gottesverdunstung« als religionspädagogischer Herausforderung.² Die Debatte um inklusive Bildung verstärkt die Forderung nach einem gemeinsamen Unterricht. Ein weiteres Argument liegt in der zunehmenden religiösen, weltanschaulichen und kulturellen Pluralität und der Frage, ob ein konfessionell getrennt erteilter RU dazu ausreichend Orientierung fördern kann.

Die neue EKD Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen«³ argumentiert für einen evangelischen Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule und zeigt Optimismus im Blick auf die Bewältigung der genannten Voraussetzungen. 20 Jahre nach der Denkschrift »Identität und Verständigung«⁴ werden aktuelle Herausforderungen wie der demografische Wandel und der unzureichende Ausbau eines kooperativen Religionsunterrichtes benannt und u.a. eine Intensivierung interreligiösen Lernens gefordert. Allerdings findet sich im Text wenig strukturell Weiterführendes z.B. im Blick auf die Option eines *gemeinsamen* christlich-ökumenischen Religionsunterrichtes. Dabei wurde in der schulischen Praxis, z.B. von vielen Grundschulen und beruflichen Schulen, ein konfessionell getrennter RU bereits vielfach durch integrative bzw. inklusive Formen ersetzt.⁵ Der konzeptionelle Entwicklungsstillstand und das Beharren auf problematisch gewordenen Formen des RU hängen wohl auch mit der starren, traditionellen Haltung der katholischen Kirche zusammen, die an der Trias von katholischen Lehrkräften, katholischer Schülerschaft und katholischen Inhalten bis heute generell festhält.

1 EKD 2014, S. 12f.

2 Vgl. Mette 2009.

3 EKD 2014.

4 EKD 1994.

5 Vgl. dazu Hütte et al. 2003; Comenius-Institut 2014; Schweiker 2012.

Andererseits setzen sich Vertreter/innen eines konfessionellen RU oft von Religionskunde ab, sie sei lediglich »religion light« und vernachlässige in einer pädagogisch problematischen Weise die »Innenperspektive« von Religion.

Auf diesem Hintergrund bietet dieser Beitrag einen Einblick in die Situation des Religionsunterrichtes in Europa, denn es wird in den verschiedenen Kontexten danach gefragt, was der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule leisten soll und leisten kann.

Die Darstellung von Entwicklungen des Religionsunterrichts (RU) in Europa beginnt mit zwei Beobachtungen zur religionspolitischen und religionspädagogischen Diskussion (1). Es folgt ein Überblick zur Situation des RU in Europa, orientiert an acht Merkmalen (2). Dann werden anhand der Beispiele Schwedens und der Schweiz aktuelle Entwicklungen beschrieben (3). Der folgende Teil stellt Ergebnisse einer Studie zu »Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung« vor (4). Schließlich werden gemeinsame Herausforderungen für die unterschiedlichen Modelle des RU benannt (5).⁶

1. Beobachtungen

Eine differenzierte Beschäftigung mit dem Kontext und den Ansätzen des Religionsunterrichts in anderen Ländern ist sinnvoll, denn Dialog und Austausch können dazu beitragen, den Blick auf die eigene Situation zu schärfen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen bestehenden Ansätzen genauer wahrzunehmen und zu thematisieren. Dies kann dazu führen, gemeinsame Herausforderungen zu identifizieren und Beiträge zu ihrer Bearbeitung zu entwickeln. Ein Beispiel dafür ist die zunehmende Europäisierung von Bildung, die sich auch auf den Religionsunterricht in seinen vielfältigen Formen auswirkt. Auf diesem Hintergrund werden zunächst zwei Beobachtungen genannt:

Ansätze des RU aus anderen Ländern werden überwiegend selektiv bzw. funktional wahrgenommen.

Drei Formen lassen sich dafür finden: eine unkritische Übernahme anderer Modelle, die Verwendung als Vorbild für eigene Weiterentwicklungen und die Einordnung anderer Modelle und Entwicklungen als Bedrohung. Zur Illustration dazu drei kurze Beispiele:

Übernahme: Die Methode interreligiösen Lernens »A Gift to the Child«, im englischen Kontext als Zugang zu Religion und religiösen Gegenständen von John Hull und Michael Grimmitt u.a. entwickelt, mit dem Kern, Religionen als »Geschenk an das Kind« zu verstehen, und das unmittelbare Erleben der Kinder in Nähe und Distanz zu religiösen Gegenständen zu thematisieren, wurde aus deutscher Perspektive vielfach aufgenommen und rezipiert.⁷

⁶ Der Beitrag übernimmt einige Passagen aus Schreiner 2015.

⁷ Dazu: Meyer 1999; Dommel 2007, S. 408–418; Sajak 2010; Schambeck 2013.

Eine Gefahr besteht dabei darin, die Methode aus ihrem Kontext zu lösen und sie unreflektiert auf andere Verhältnisse zu übertragen. Dafür steht beispielhaft die nachfolgende Einschätzung von Miriam Schambeck:

»Trotz dieser Einwände kann das paradigmatisch Neue, das *A Gift to the Child* für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse einbringt, nicht genug gewürdigt werden. Es ist das Konzept, das bislang am entschiedensten den Weg zu den Subjekten einschlägt. Es löst die Herausforderung, die sich durch den Plural der Religionen ergibt, dadurch, dass es nicht mehr die Religionen lehrt, sondern darauf setzt, bei den Schüler/innen religiöse Lernprozesse auszulösen. Das geschieht nicht jenseits einer Auseinandersetzung mit den Religionen, sondern anhand dieser, ist aber in erster Linie auf die Subjekte fokussiert. Insofern ist *A Gift to the Child* ein Ansatz interreligiösen Lernens, der auch über die Grenzen Großbritanniens relevant und lohnenswert geworden ist.«⁸

Vorbild: Eine funktionale Inanspruchnahme des RU in anderen Kontexten findet sich in generellen Vergleichen, wenn z.B. Manfred Pirner in einem Beitrag zu RU und Menschenrechtsbildung formuliert:

»Besonders deutlich zeigt sich das deutsche Defizit im Vergleich mit der englischen Religionspädagogik, die sich – allerdings bedingt durch eine staatliche Vorgabe – bereits seit etlichen Jahren intensiv mit dem Verhältnis von *religious education* und *citizenship education* beschäftigt.«⁹

In dieser Perspektive wird auf das Anregungs- und Lernpotenzial aus den Erfahrungen anderer Länder hingewiesen.

Bedrohung: Aktuelle Entwicklungen in anderen Kontexten werden bisweilen als Anzeichen einer »drohenden« Entwicklung hier wahrgenommen:

»Andere fordern dazu auf, den RU religionswissenschaftlich auszurichten. Dies ist deshalb herausfordernd, weil sich europaweit der RU von der Theologie als Bezugsfach gelöst hat (so in England, Niederlande, Norwegen, Schweden, Kantone der Schweiz) und mit dem Anspruch auf Neutralität erteilt werden soll. Bezugswissenschaft ist jetzt die Religionswissenschaft oder verwandte Ansätze. Die kirchliche Verantwortung für den RU wird dabei abgelehnt.«¹⁰

Keinesfalls sollte dieses Zitat als Argument gegen religionswissenschaftliche Kompetenzen der Lehrkräfte gelesen werden. Es sollte auch nicht so gelesen werden, als wären bei einem deutlichen Bezug auf Theologie alle Probleme des RU gelöst, das wäre ebenfalls nicht sachgemäß. Es ließe sich so lesen, dass Widerstand notwendig ist, um einem angeblich »europäischen Trend« nicht anheimzufallen.

Die Beispiele selektiver bzw. funktionaler Wahrnehmung des RU in anderen Ländern fordern geradezu heraus, sich mit europäischen Entwicklungen im Religionsunterricht intensiver zu beschäftigen. Dazu will der vorliegende Artikel anregen.

8 Schambeck 2013, S. 91.

9 Pirner 2013, S. 163.

10 Rupp, 2013, S. 56.

Das eigene Modell wird immer noch als das Beste angesehen.

Diese Beobachtung lässt sich bei europäischen Konferenzen machen, sobald sich die Teilnehmenden über bestehende Konzepte und Modelle des RU austauschen. Nach einer Phase freundlicher Neugier und Interesse an dem jeweils »anderen« Modell überwiegt die positive Darstellung des eigenen Ansatzes und damit verbundener Erfahrungen. Der Blick auf das eigene Modell wird dabei oft euphemistisch durchtränkt und bestehende Probleme werden kaum thematisiert. Es gilt generell: Das eigene Modell ist das Beste. Man garniert die eigene Sicht auch nicht selten mit dem Verteilen von Etiketten und normativen Zuschreibungen für die jeweils anderen Modelle, z.B. »nur Religionskunde« oder »konfessionell = Indoktrination«.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass andere Konzepte des Religionsunterrichtes, von wenigen Ausnahmen abgesehen, überwiegend selektiv und funktional wahrgenommen werden. Verbunden damit ist eine Bestätigung bestehender (Vor)Urteile. Ebenso wird das jeweils eigene Modell in Abwägung möglicher Alternativen als das beste angesehen und ihm wird Vorbildcharakter zugeschrieben. Das ist kein nur deutsches Phänomen, was sich an der Überheblichkeit englischer Kolleg/innen bei der Einschätzung des englischen Modells und ihrer Empfehlung, andere sollten es übernehmen, problemlos nachweisen lässt.¹¹

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen scheint es mir weiterführend, den Dialog von Theoretikern, Praktikern und Lehrplanentwicklern und vergleichender Forschung zu intensivieren, bei der auch eine Europäisierung von Bildung und ihre Auswirkungen auf religiöse Bildung in der Schule in den Blick genommen wird. Dies könnte zu einer konstruktiven Auseinandersetzung um bestehende Modelle schulischer religiöser Bildung führen.¹²

Gegenüberstellung und Beurteilung bestehender Ansätze sollten dabei behutsam geschehen. Ein Verweis auf den Beitrag von Silvio Ferrari zum RU in der Europäischen Union¹³ kann auf mögliche Kurzschlüsse hinweisen. Er unterscheidet drei »Modelle« des RU in der EU: (1) Kein Religionsunterricht; (2) nicht-konfessioneller RU und (3) konfessioneller RU, ohne auf bestehende, kontextuell bestehende Unterschiede innerhalb der »Modelle« hinzuweisen. Seine Typisierung relativiert er durch die Aussage, dass alle drei »Modelle« für sich allein nicht ausreichend die Herausforderung religiöser Pluralität aufnehmen können. Seine Folgerung daraus bleibt überaus vage: »Therefore it is necessary to combine them in ways that answer the needs of the different cultural traditions of the European states:«¹⁴

Die vermeintliche Unparteilichkeit gegenüber den drei genannten Ansätzen, die sich ja nicht harmonisch ergänzen, sondern diametral entgegengesetzt sind

11 Beispiele dafür finden sich bei Philipp Barnes (2014), der von »the rhetoric of success and the reality of underachievement« spricht (besonders S. 10–24).

12 Vgl. mein Beitrag zu Erträgen international-vergleichender Studien zum Religionsunterricht (Schreiner 2014a).

13 Vgl. Ferrari 2013.

14 Ebd., S. 101.

(kein RU versus ein RU; nicht-konfessionell versus konfessionell), wird aufgelöst durch die Forderung nach einer Reform bei den Religionsgemeinschaften, die einen konfessionellen RU anbieten:

»If the religious communities are not able to develop interdenominational and inter-religious education (and they still are far from that), the only viable alternative would be non-denominational education about a plurality of religions.«¹⁵

Es ist nach Ferrari Aufgabe der Religionsgemeinschaften, einen interkonfessionellen und interreligiösen Ansatz zu entwickeln, ansonsten sei die Alternative ein nichtkonfessioneller Ansatz, dann allerdings ohne die Religionsgemeinschaften. Diese Gedankenführung verkennt die kontextuell unterschiedlich geprägte Situation des Religionsunterrichts in Europa nahezu vollkommen.

2. Zur Situation des Religionsunterrichts in Europa – ein Überblick

Als Überblick zur Situation des RU in Europa werden zunächst einige Merkmale genannt und kommentiert, die sich aus einer Gesamtschau auf den RU in Europa ergeben.¹⁶

Religionsunterricht ist ein weit verbreitetes europäisches Phänomen.

Es gibt ihn in den allgemeinbildenden Schulen fast überall mit unterschiedlichen Konzepten und Ausprägungen (Ausnahmen sind: Albanien, Frankreich [teilweise], Mazedonien, Montenegro, Slowenien und Schweiz [einzelne Kantone]). RU ist unterschiedlich organisiert, die Mitwirkung von Religionsgemeinschaften ist dort, wo sie besteht, verschieden geregelt.

Die konkrete Ausformung des Religionsunterrichtes ist abhängig von nationalen und regionalen Bedingungen.

Dazu gehören (1) die jeweilige religiöse Landkarte, (2) das Image von Religion in der Gesellschaft, (3) die rechtlichen Beziehungen zwischen Staat und Religion/Kirche, (4) die Struktur des Bildungswesens und (5) geschichtliche und politische Erfahrungen. Bestehende Ansätze des RU sind daher kontextbezogen zu betrachten und einzuordnen. Der Kontext wird z.B. davon geprägt, ob es in einem Land eine dominierende Religionsgemeinschaft gibt, ob Religion in größeren Teilen der Gesellschaft als ein problembeladenes, überholtes Phänomen angesehen wird (wie in etlichen zentral- und mitteleuropäischen Ländern), ob eine strikte Trennung von Staat und Kirche besteht, die keine religiöse Bildung in den Schulen ermöglicht (wie in weiten Teilen Frankreichs oder in Mazedonien). Dass auch die Struktur des Bildungswesens eine Rolle spielt, zeigt das Beispiel der Niederlande. Historisch hat sich ein Schulsystem entwickelt, in dem 2/3 aller Schulen christliche Schulen sind, in denen RU unterrichtet wird und 1/3 der Schulen »öffentlich-neutrale« Schulen, in denen ursprünglich kein RU im Lehrplan vorgesehen war.¹⁷

¹⁵ Ebd., S. 101f.

¹⁶ Vgl. Schreiner 2007, 2014c, 2015; Schröder 2012.

¹⁷ Vgl. ter Avest et al. 2007.

Im Blick auf Zuständigkeiten für den RU können drei Haupttypen unterschieden werden:

RU steht in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften, des Staates oder wird in Kooperation zwischen beiden organisiert. Im ersten Fall ist der RU zumeist konfessionell orientiert, jedoch fast überall mit Abmeldemöglichkeit. Bei Kooperationsmodellen gibt es konfessionelle (z.B. Deutschland und Österreich) und nicht-konfessionelle Ausrichtungen (z.B. England und Wales); und wenn der Staat die alleinige Verantwortung für den RU inne hat, ist das Modell nicht-konfessionell (Norwegen, Schweden, Dänemark, einzelne Kantone der Schweiz). Überblickt man die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten, so geht ein Trend zu verpflichtenden, nicht-konfessionellen Ansätzen des RU (aktuell in Norwegen und in einzelnen Kantonen der Schweiz), für alle Schülerinnen und Schüler. In der Verteilung finden sich jedoch nach wie vor mehrheitlich konfessionelle Ansätze.¹⁸

Etiketten taugen nur sehr eingeschränkt für eine sachgemäße Charakterisierung des RU.

Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, Etiketten können die kontextuellen Ausprägungen von RU nicht ausreichend beschreiben. Die verwendeten Begriffe werden unterschiedlich verstanden, es gibt keine übergreifende Bedeutung, der alle zustimmen könnten. Die Bedingungen des jeweiligen Kontextes, das vorherrschende Verständnis von Bildung oder die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind einflussreicher als Etiketten. Das lässt sich z.B. daran aufweisen, dass »konfessionell« sehr unterschiedlich verstanden werden kann. In einigen Ländern bedeutet es die strukturelle Zuständigkeit der Religionsgemeinschaften für den RU und eine Mitverantwortung für das öffentliche Bildungswesen, die sich deutlich von religiöser Bildung innerhalb der Religionsgemeinschaften unterscheidet. Es geht in dieser Perspektive um die Wahrnehmung einer pädagogischen Verantwortung von Kirchen und Religionsgemeinschaften im Rahmen öffentlicher Bildung und nicht um eine Duplikation von Katechese im gemeindlichen Kontext. Freilich sind die Grade der Unterscheidung kontextuell durchaus unterschiedlich ausgeprägt. In anderen Kontexten wird »konfessionell« fast mit »Indoktrination« gleichgesetzt.

18 Ziebertz (2014) geht in der Länderverteilung von $\frac{1}{4}$ nicht-konfessionell und $\frac{3}{4}$ konfessionell geprägten Religionsunterrichtsmodellen aus, wobei nicht berücksichtigt wird, dass es in einigen wenigen Ländern keinen Religionsunterricht als Fach in der öffentlichen Schule gibt. Im Überblick stellt sich die Situation in den verschiedenen Ländern so dar: Nichtkonfessionell: Dänemark, England & Wales; Estland, Finnland, Island, Norwegen, Schweden, Schweiz (einzelne Kantone), Türkei. Konfessionell: Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Deutschland, Georgien, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Litauen, Lettland, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, San Marino, Schweiz (einzelne Kantone), Serbien, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Zypern. Kein Religionsunterricht: Albanien, Frankreich (teilweise), Mazedonien, Montenegro, Slowenien, Schweiz (einzelne Kantone).

Es lassen sich vier allgemeine Zielsetzungen religiöser Bildung unterscheiden:

- *Religion lernen* (*Learning religion*, ein konfessioneller Ansatz, Einführung in eine Glaubensstradition);
- *Über Religion lernen* (*Learning about religion*, Weitergabe von Wissen über Religionen, neutral und unparteiisch);
- *Von Religion lernen* (*Learning from religion*, Bezugnahme auf religiöse Erfahrungen, religiöses Leben, Identitätsbildung, Orientierung und Dialog und die Eigenleistung der Lernenden) und
- *Durch Religion lernen* (*learning through religion*, Verbindung von about und from).

In der Diskussion hat sich eingebürgert, dass *learning religion* (oder *learning in religion*), als Einführung in eine Glaubensstradition, überwiegend nicht als Teil eines schulischen Bildungsauftrages gesehen wird; *learning about religion* wird auf die Vermittlung von Wissen bezogen und *learning from religion* hat den Blick auf dem Ertrag für Orientierung und religiöse Identitätsbildung der Schüler/innen; *learning through religion* betont, dass »about« und »from« eng miteinander verflochten sind. Einerseits klärt die Typisierung bestimmte Grundformen religiöser Bildung, andererseits darf sie in ihrer Trennschärfe und Bedeutung für schulische Praxis nicht überschätzt werden.¹⁹

Die Pluralisierung der Religions- und Kulturverhältnisse fordert die bestehenden Modelle des RU heraus.

Religion und Kultur finden sich immer weniger in homogenen Kontexten. Prozessorientierte Zugänge zu Konzepten von Religion und Kultur lösen essenzielle Ansätze mit festgefühten Definitionen ab. Herausforderungen für bestehende Ansätze des RU liegen darin, dass ein *homogener*, konfessionell nur auf eine Religion ausgerichteter RU einer durch Pluralität gekennzeichneten gesellschaftlichen Situation nicht gerecht wird, er fördert keine Pluralitätsfähigkeit. An einem rein *religionskundlichen*, nur die Außenperspektive von Religion thematisierenden RU, wird kritisiert, dass er der Bedeutung von Religion für die Gläubigen nicht gerecht wird. Er vernachlässigt die Innenperspektive von Religion und die authentische Selbstdarstellung der Religionsgemeinschaften. Allerdings muss auch ein konfessionell getrennter RU daraufhin befragt werden, ob er interreligiöses Lernen ermöglicht und fördert oder eher verhindert.

Bei vorliegenden konzeptionellen Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik²⁰ geht es u.a. um folgende Themen und Herausforderungen:

Wie gelingt es, Offenheit gegenüber anderen Religionen und interreligiöses Lernen zu fördern? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einem dynamischen Verständnis von Religion und Kultur (das auch die innere Pluralität von Religionsgemeinschaften aufnimmt) für den Unterricht?

19 In dem vergleichenden Projekt TRES (Teaching Religion in a multicultural European Society) zeigte die Befragung von Religionslehrkräften, dass ihnen die angeführte Unterscheidung für die Unterrichtspraxis nur wenig bedeutet. Dazu: Schweitzer/Riegel/Ziebertz 2009, S. 252; Schreiner 2012, S. 75; Schreiner 2014a, S. 281–283.

20 Vgl. Englert et al. 2012; Schweitzer et al. 2002; EKD 2014.