

Ein Blick über den Tellerrand

Wie laufen Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts in europäischen Ländern ab?

Karlo Meyer

1 Einleitung und Vorgehen

Angesichts gesellschaftlicher Pluralität stellt sich nicht nur die Frage nach den Themen und Inhalten des Religionsunterrichts schlechthin, wie sie in diesem Band erörtert werden, es stellt sich grundlegend auch die Frage, wie man überhaupt in geregelten Prozessen zu den Themen kommt. Rahmenvorgaben, Abläufe in den Gremien und deren Zusammensetzungen sind nicht nur Äußerlichkeiten, sondern spielen für das finale Produkt eine nicht zu unterschätzende Rolle. Um hier unterschiedliche Möglichkeiten auszuloten, lohnt sich ein Blick »über den Tellerrand« auf Strukturen und Prozesse anderer Länder. Entgegen dem, was beim Religionsunterricht bzw. Äquivalenten andernorts (im Folgenden einfach: RU) zunächst ins Auge sticht, soll es also nicht in erster Linie um den gesetzlich definierten Rahmen des jeweiligen Unterrichts gehen (z.B. nach Konfessionen getrennt oder für alle), vielmehr fokussieren wir hier unterschiedliche Verfahrensweisen, die auch bei ähnlich verfassten Varianten des RU sehr unterschiedlich angelegt sein können. Wir stellen also dar, wie in sechs unterschiedlichen Ländern Europas Kommissionen zur curricularen Entwicklung zusammengestellt werden und welche Prozesse sich dort ergeben. Eine Tabelle unter 4. stellt dies übersichtlich dar. Einige Varianten können dabei durchaus für andere Länder Impulse geben. Dies wird im letzten Abschnitt unter 7. ausgeführt.

Um den jeweiligen Hintergrund kurz und bündig zu erheben, wurden sechs Hochschullehrer:innen aus Finnland, Schweden, Österreich, England, den Niederlanden und Deutschland gebeten, anhand eines offenen Fragebogens das Vorgehen im eigenen Land darzustellen.

Zum Vorgehen: In den meisten Ländern der Welt (wie auch Europas) findet ein vornehmlich auf Instruktion und Repetition basierender Religionsunterricht statt. Auch um der Vergleichbarkeit mit Deutschlands willen wurden demgegenüber bei dieser Auswahl Länder berücksichtigt, in denen eine Religionspädagogik etabliert ist, die

offene Diskussionen und freie Meinungsbildung zu religiösen Fragen als integralen Bestandteil betrachtet, und in denen gleichwohl doch sehr unterschiedliche Varianten der Inhaltsklärung zu finden sind. Dabei sollte bei der Zahl der Länder eine gewisse Übersichtlichkeit behalten werden. Entsprechend wurden beispielsweise nur zwei skandinavische Länder (Schweden und Finnland) aufgenommen. Die Ergebnisse werden in den Abschnitten 2. bis 6. gebündelt dargestellt. Unter 7. wird aus der persönlichen Sicht des Verfassers dazu eine wertende Einschätzung vorgenommen.

Die Fragebögen als Quellen der Darstellung finden sich im Archiv des Verlags unter: <https://link.transcript-open.de/9783839468579/download/001>. Dort sind die jeweiligen Stellungnahmen nachzulesen, auf die sich dieser Artikel als Quellen bezieht.

Wer sich mit religionspädagogischer Komparatistik beschäftigt (z.B. Kabisch, 2016; vgl. ders., 2021), weiß, dass sich die hier fokussierten Themenklärungen in jedem Land mit einer Vielzahl von Besonderheiten, gewachsenen Strukturen und auch Ausnahmen verbinden, die sich auf dem begrenzten Raum eines Artikels nicht darstellen lassen. Dies ist im Folgenden in Rechnung zu stellen. Wer sich kompakt und grundlegend über den Religionsunterricht der genannten Länder informieren möchte, kann dies beim European Forum for Teachers unter <https://efte.net/re-in-member-countries/> tun. Ausführlichere Darstellungen sind in den sechs Sammelbänden »Religious Education at Schools in Europe« zu finden, die ab 2014 von Martin Rothgangel u.a. herausgegeben wurden (Rothgangel, Jäggle, Aslan, Danilovich, Jackson et al., 2014).

Aufgrund des begrenzten Platzes wird im Folgenden nicht differenziert, inwieweit stärker kompetenz- oder aber themenorientiert in den Kommissionen gearbeitet wird. Vorausgesetzt ist, dass auch stärker kompetenzorientierte Ansätze thematische Vorschläge und Beispiele einbeziehen. Im Übrigen wird zur Vereinfachung schlicht von Lehrplankommissionen gesprochen. – Zentrale Quellen sind die besagten Fragebögen sowie Auskünfte aus Emails der Befragten. Da es zu diesen Fragen nur sehr selten Veröffentlichungen gibt, bilden sie die Basis der folgenden Ausführungen; Zitate stammen jeweils aus den entsprechenden, i.d.R. englisch verfassten Antworten, die nach den Ländern benannt sind QFi, QSw, QÖs, QEn, QNL, QDe. Der übersetzte Aufsatz wurde den Befragten für letzte Klärungen zurückgespielt. Ergänzungsvorschläge wurden eingearbeitet. Das Verfahren ist wissenschaftlich nicht immer völlig befriedigend. Damit dieser Überblick jedoch überhaupt möglich wurde, waren Vereinfachungen nicht zu vermeiden; der Verfasser dieser Zeilen begrüßt daher jede Art vertiefender Folgeforschung. Aus Gründen der Lesbarkeit wurden die jeweiligen Namen des Faches oder Themen nicht in der Originalsprache aufgenommen, sondern auf die eigenen Übersetzungen der Antworten der Befragten zurückgegriffen. Ganz herzlich ist den Kolleginnen und Kollegen zu danken, die mit ihren Antworten zu diesem Projekt beigetragen haben: Martin Ubani (Finnland), Kerstin von Brömssen (Schweden), Helena Stockinger (Österreich), Philip Barnes (England), Edwin van der Zande (Niederlande) und Bärbel Husmann (Deutschland).

2 Der Rahmen des RU in den ausgewählten Ländern

Vorangestellt sei den weiteren Ausführungen ein kurzer Einblick in die unterschiedlichen Rahmungen und Charakteristika insbesondere im Blick auf gemeinsame und ge-

trennte Lerngruppen: RU findet in Österreich und überwiegend in Deutschland¹ in konfessionell getrennten Lerngruppen statt, während Schweden und England² einen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler:innen an staatlichen Schulen etabliert haben, der im Fall von Schwedens religionswissenschaftlich basierter Wissensvermittlung zu Religionen und Weltanschauungen auch keine Abmeldemöglichkeiten zulässt. Die Niederlande stechen durch ihr sogenanntes Säulenmodell heraus, demzufolge die Wahl der Schule über Existenz und Art des RUs entscheidet. Zwei Drittel der Schulen sind weltanschaulich-religiöse Schulen; in den religiösen Schulen ist RU verpflichtend und wird auch vom Staat finanziert. An staatlichen Schulen gibt es demgegenüber kein ordentliches Lehrfach Religion, sondern in Grundschulen einen Weltanschauungsunterricht mit dialogischen Elementen und in Sekundarschulen hin und wieder eine Art optionaler AG.³

In den konfessionell trennenden Ländern wie Österreich und Deutschland werden an staatlichen Schulen in besonderem Maße Themen und Fragen des je eigenen religiösen Hintergrunds der Schüler:innen aufgenommen. Nicht trennende Länder wie England und Schweden legen den Akzent stärker auf die großen religiösen Traditionen, wobei die jeweilige Mehrheitsreligion (in beiden Fällen das Christentum) etwas stärker in den Vordergrund tritt (vgl. Education Reform Act, 1988, Section 8.3 und für Schweden Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215).⁴

Eine Mischform in konfessionellem Gewand bildet Finnland, wo ein getrennter Unterricht für lutherische, orthodoxe, muslimische und jüdische Schüler:innen (sowie in seltenen Fällen für weitere Religionsgemeinschaften) erteilt wird, wenn sich eine ausreichende Anzahl an Lernenden zusammenfindet. Dieser Unterricht lässt sich allerdings aus deutscher Perspektive nur bedingt mit »konfessionell« etikettieren; von finnischer Seite wird dezidiert die »non-confessionality« betont (vgl. QFi). Die Betonung beruht darauf, dass der Lehrer oder die Lehrerin einer Lerngruppe nicht Mitglied der jeweiligen Religionsgemeinschaft sein muss und z. B. Lehrbücher allein staatlich verantwortet werden. Gleichwohl gehört es zum Unterricht, die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem jeweils eigenen religiösen Hintergrund zu stärken; ein Drittel der Themen ist

- 1 Aus Gründen der Übersichtlichkeit kann hier auf die deutschen Spezialfälle nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei auf die detaillierte Darstellung der Länder im Sammelband von Schröder und Rothgangel (2020). Ebenso können aus Platzgründen die komplexen Varianten der curricularen Klärung zum islamischen RU in Deutschland nicht weiter ausgeführt werden.
- 2 An dieser Stelle ist bewusst von englischem Unterricht die Rede, da der schottische und der nordirische Religionsunterricht eigene Varianten haben. Vgl. im Übrigen zu Englands RE Meyer, 2012.
- 3 Dort kommen Klärungen zu den großen religiösen Traditionen jedoch für alle Schüler:innen in der Grundschule vor. Das optionale Fach Religion/Lebensphilosophien (»godsdiens/levensbeschouwing«) kann in der Sekundarstufe eher mit einer freiwilligen AG verglichen werden. Im Übrigen kommen Religionen marginal unter »Selbst- und Weltorientierung« vor; dort gibt es als eines von 6 Kernthemen »Diversität«, wo auch spirituelle Strömungen aufgenommen werden.
- 4 »The 1988 Act requires that syllabuses for Religious Education ›shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain« (Section 8.3).« (QEn) – Im schwedischen Modell geht es u. a. darum, dass Schüler:innen »das Christentum, andere Religionen und andere Weltanschauungen sowie deren unterschiedliche Deutungen und Praktiken analysieren« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215).

explizit darauf ausgerichtet, eine Beziehung zur eigenen Religion zu entwickeln (»relationship to one's own religion«, QFi). Interessant für unsere Belange ist nun, dass die Kommission zur Themenfindung unter staatlicher Verantwortung zunächst in einer Gruppe von 10–12 Personen gemischtreligiös zusammengesetzt ist und sich später aufteilt. Wir werden unten weiter darauf eingehen.⁵

3 Verantwortlichkeiten für die Inhalts- und Themenklärung

Ein ganz eigenes Feld ist die konkrete, ganz unterschiedlich gelagerte Verantwortlichkeit bei Inhalts- und Themenklärungen sowie die Zusammensetzung von zuständigen Gremien. Die Spanne reicht hier von der Alleinverantwortung religiöser Gemeinschaften bis zu rein staatlichen Vorgehensweisen, die religiösen Gemeinschaften bewusst keine Mitsprache einräumen. Zunächst zu den Ländern mit konfessionell trennendem Unterricht.

Österreich

In Österreich geht der Themenfindungsprozess allein von den katholischen (bzw. orthodoxen) Bistümern, den muslimischen Verbänden und den (sehr kleinen) evangelischen Kirchen aus. Die Lehrplangruppe selbst kann dann aus Religionslehrer:innen, Fachinspektor:innen und wissenschaftlicher Begleitung bestehen. Evangelischerseits wird sie aus der Fachinspektor:innenkonferenz gebildet und die Ergebnisse sind einem Gremium der Evangelischen Generalsynode vorgelegt. Der Kommission gehört neben der lutherischen Seite ein Mitglied der reformierten und eins der methodistischen Seite an.

-
- 5 Neben der Frage konfessioneller Trennung der Klassen ist zur Einschätzung der Gesamtsituation in den jeweiligen Ländern zu berücksichtigen, wie weit Optionen zur Wahl einer Schule in religiöser Trägerschaft bestehen und es so zu unterschiedlichen Verteilungen der Religionsangehörigen kommen kann (Frage 1). Dabei ergibt sich in den sechs Ländern ein sehr unterschiedliches Bild. In Deutschland und Österreich beläuft sich das Verhältnis von staatlichen zu anderweitig getragenen Schulen ungefähr auf 1:9, wobei nur etwa die Hälfte der 10 % freien Träger auf die Kirchen entfällt. Dabei ist für Deutschland hinzuzufügen, dass die Verteilung regional sehr unterschiedlich ist. In Finnland und Schweden handelt es sich bei religiösen Schulen um eine verschwindende Minderheit um die 1 %. Ein anderes Bild zeigt sich in England: 37 % der Primary Schools (1. bis 6. Klasse) und 18 % der Sekundarschulen sind faith schools, die meisten mit anglikanischer Ausrichtung. Da eine Reihe der anglikanischen Schulen einen ganz ähnlichen RU wie die staatlichen Schulen durchführt, relativiert sich das Bild etwas. Die Niederlande stechen hier, wie beschrieben, heraus, da zwei Drittel aller Schulen weltanschaulich ausgerichtet sind (rund hälftig evangelisch und katholisch, 1 % muslimisch). Das verbleibende Drittel staatlicher Schulen hat keinen eigentlichen RU, doch wird in der Primarschule die Behandlung von sechs großen Religionen erwartet. In der Sekundarstufe wird in seltenen Fällen eine AG zu Religion/Lebensphilosophien angeboten. Die Eltern (mit ihren Kindern) bestimmen also mit der Wahl einer religiös orientierten oder staatlichen Schule, ob ihr Kind an einem ordentlichen RU teilnehmen kann oder nicht. Die Akzeptanz religiös getragener Schulen steht besonders in Schweden zur Debatte: Dort finden sich ernst zu nehmende Diskussionen, ob diese nicht zugunsten einer völligen Säkularisierung abgeschafft werden sollten. In den Niederlanden wird es politisch komplex, wenn Regions- und Stadtteilstrukturen sich ändern und in ehemals christlichen Gebieten mit einer kirchlichen Schule keine oder kaum noch Christ:innen leben; das ganze System könnte im Blick auf Verfassungsgarantien aber nur mit einer Zweidrittelmehrheit geändert werden.

Christlicherseits (wie seit 1982/3 muslimischerseits) sind die Verfahren etabliert und religionenübergreifend akzeptiert. In der Verpflichtung auf staatsbürgerliche Erziehung und das Religionsunterrichtsgesetz beziehen sie sich auf einen gemeinsamen allgemein gehaltenen Orientierungsrahmen.

Deutschland

In der Mehrheit der deutschen Bundesländer liegt die Verantwortung für die Bildung von Lehrplankommissionen zunächst beim Staat bzw. den Bildungsministerien der Länder, die die Kommissionen aber im Benehmen mit den jeweiligen Kirchen zusammensetzen. In Bezug auf die Klärung von Themen steht dabei im Hintergrund, dass der RU laut Art. 7.3 GG in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist. Vor einer Veröffentlichung von Rahmenrichtlinien bzw. den Bildungs- und Lehrplänen für den RU müssen die Religionsgemeinschaften daher dem Ergebnis dezidiert zustimmen. Durch den vorlaufenden Kommissionsprozess verläuft dieses Zusammenspiel in aller Regel problemlos. Der RU kann aufgrund dieses Ineinandergreifens der Zuständigkeiten von Staat und Religionsgemeinschaften als *res mixta* (Angelegenheit in gemeinsamer Verantwortung) bezeichnet werden.

Finnland

In Finnland gab es vor einigen Jahrzehnten noch ein Zusammenwirken des Staates mit der Lutherischen Kirche. Das Placet der Kirche bei Schulbüchern fiel jedoch schon in den 1990er Jahren. Die für Lehrpersonen verpflichtende Mitgliedschaft in der Kirche wurde in den 2000er Jahren aufgegeben. Damit kann prinzipiell ein Christ oder eine Christin Muslime bzw. Musliminnen unterrichten und umgekehrt. Das Curriculum wird unter Ägide des Staates von Verantwortlichen der Lehramtsausbildung (Universitäten und Referendariat) sowie Lehrpersonen der unterschiedlichen Schulstufen mit einem Bildungshintergrund in verschiedenen Religionen bzw. in Ethik zunächst zusammen geplant. Dabei wird an gemeinsamen Vorgaben für einen unterrichtlich getrennten lutherischen, orthodoxen, jüdischen und muslimischen RU gearbeitet. Erst wenn die Gesamtausrichtung in dieser gemischtreligiösen und teils säkularen Zusammensetzung gefunden ist, tagen Untergruppen aus 2–3 Personen religions- bzw. konfessionsintern zur weiteren Ausgestaltung. Andere kleinere Religionsgemeinschaften können sich in einem eigenen Prozess später anschließen. Verantwortung und letzte Entscheidungen liegen jedoch bei der staatlichen Administration. Durch den gemeinsamen Beginn der Kommissionsarbeit bleibt eine weite weltanschauliche Spanne im Blick. Entsprechend können später in der Schulpraxis regional bzw. schulisch verantwortet neben der unterrichtlichen Trennung auch gemeinsame Einheiten unterschiedlicher Glaubensrichtungen durchgeführt werden, da die Grundlagen aufeinander abgestimmt sind.

England

Eine andere Form des gemeinsamen Erarbeitens findet sich in England und wurde dort im Rahmen eines Bildungsgesetzes schon 1944 eingeführt. Demnach kann jeder Landkreis (county) durch die Übereinkunft von vier verschiedenen Kommissionen die Inhalte des RU in einem einvernehmlichen Lehrplan (»Agreed Syllabus«) festlegen. Die vier Kommissionen setzen sich jeweils zusammen aus: a) Vertreter:innen der anglika-

nischen Kirche, b) aus den anderen regional vertretenen Konfessionen (und seit den 1970er bzw. 1980er Jahren auch »anderen« Religionen), c) aus Vertreter:innen der Lehrgewerkschaft (nicht notwendigerweise Religionslehrer:innen) und d) aus Mitgliedern der lokalen Bildungsbehörde. Letztendlich müssen sich alle Gruppen auf den Lehrplan einigen. Zwischen den Landkreisen kann es dabei zu erheblichen Unterschieden in der Ausrichtung des gesamten RUs kommen.

Zusätzlich zu diesem Prozess entwickeln formelle und informelle Gruppen und Organisationen Empfehlungen zum Religionsunterricht und tragen wesentlich zur Debatte bei. So hat in der Vergangenheit beispielsweise die SHAP-Workingparty den Unterricht zu Weltreligionen gefördert und zuverlässiges Material für den Einsatz in Schulen erstellt (vgl. Barnes, 2014, S. 94 sowie Meyer, 1999/2012, S. 123). In jüngerer Zeit hat der Religious Education Council Vorschläge vorgelegt, die sich auf eine unter seiner Ägide eingerichtete Kommission für Religionsunterricht stützen (The Commission, 2018) – ihre Vorschläge haben erhebliche Kontroversen ausgelöst, die darauf abzielen, das Studium der Religionen durch das Studium religiöser und säkularer Weltanschauungen zu ersetzen (kritisch dazu: Barnes, 2022).

Schweden

Gegenüber den formalisierten Kommissionszusammensetzungen in Finnland und England stellt sich das Vorgehen in Schweden gänzlich anders dar, wo keinerlei Vorgaben über zu berücksichtigende Gruppen bestehen und Lehrplankommissionen nach politischem Gusto zusammengesetzt und auch verändert werden. Das kann dazu führen, dass beim Wechsel der Regierung Personen in den Kommissionen ausgetauscht werden. Das Verfahren liegt also ganz in der Hand des Bildungsministeriums, wobei selbstverständlich auch Expert:innen hinzugezogen werden. Am Ende kann der Entwurf im Netz zur Diskussion gestellt werden, aber auch dies ist eine Entscheidung der staatlich Verantwortlichen.

Niederlande

Die Niederlande gehen mit ihrem Säulenmodell einen eigenen Weg. An religiösen Schulen, die in diesem Artikel an sich nicht fokussiert werden, bestimmen die Religionsgemeinschaften (RG) über die Inhalte des für diese Schulen verpflichtenden Fachs. Diese bestimmen je intern eigene Kommissionen. Mit Bezug auf staatliche Schulen gibt es eine Kommission religiöser und weltanschaulicher Gemeinschaften für den Fall, dass Religion in der Sekundarstufe als Optionsfach gewählt wird. Im Laufe der Primarschulzeit (bis 12 Jahre) sollen alle Schüler:innen ganz allgemein unter »Weltanschauungen« auch zu spirituellen Strömungen unterrichtet werden, es fehlt jedoch ein eigentlicher Lehrplan zu Religionsthemen, mithin auch Prozesse zu dessen Erarbeitung. Immerhin wird von Grundschullehrer:innen die Kenntnis von sechs »Strömungen« (mit fünf Weltreligionen und dem Humanismus) und ein dialogischer Unterrichtsansatz erwartet. Details dazu und Möglichkeiten zu weiteren Anknüpfungen für Interessierte wurden von einer kleineren Gruppe formuliert. Diese einmalige Gruppe setzte sich ausschließlich aus fünf Hochschuldozent:innen zusammen, Repräsentant:innen der Religionsgemeinschaften waren nicht beteiligt. Für die Sekundarstufe gibt es nichts Vergleichbares im Blick auf übergreifende Inhalte.

4 Tabellarischer Überblick zu Charakter, Verantwortlichkeiten und Besetzung der Gremien

Tabelle 1: Inhalts- und Themenklärung für den RU in europäischen Ländern. Diese Tabelle vereinfacht jeweils gewachsene Strukturen in den sechs Ländern, in denen es z.T. noch Besonderheiten und Ausnahmen gibt.

Land, mehrheitlicher Charakter der Schule	SuS getrennt? LuL konfessionsgebunden?	Wer bestimmt über Religionsthemen?	Wie sind Gremien besetzt?
Österreich staatliche Schulen	SuS konfessionell getrennt – konfessionell gebundene LuL	RG/Kirchen bestimmen Themen	rein kirchlich/religionsgemeinschaftlich organisierte Gremien
Deutschland (hier: Bundesländer nach Art. 7:3 GG) staatliche Schulen	SuS konfessionell getrennt – konfessionell gebundene LuL	RG/Kirchen und Staat zusammen für je ein Bundesland (<i>res mixta</i>)	Gremien aus Staat und RG/Kirchen nach RG/Konfessionen getrennt
Finnland staatliche Schulen	SuS konfessionell <i>getrennt</i> – LuL <i>neutral</i>	Staatsvertreter:innen mit Verantwortlichen der 1. und 2. Ausbildungsphase sowie aktiven Lehrpersonen	Gremien (wie links beschrieben), dann im 2. Schritt für kleine RG mit Lehrpersonen, die diese RG repräsentieren
England staatliche Schulen (sowie kirchl. Schulen, die oft staatl. gefördert dem staatl. Lehrplan folgen)	alle SuS zusammen – LuL neutral	Je Region Zustimmung durch vier Komitees mit je spezifischer Zusammensetzung (siehe nächste Spalte)	Komitees aus a) Mitgliedern der anglikanischen Kirche, b) anderen RG, c) Lehrergewerkschaften und d) region. Behörden
Schweden staatliche Schulen	alle SuS zusammen – LuL neutral	Staat	Regierungsmitarb. und Verwaltung mit weiterer Beratung
Niederlande ein Drittel staatliche Schulen	Basiswissen für alle – LuL neutral (<i>in Sek. optionaler RU der RG</i>)	Staat	Regierung und Verwaltung mit wiss. Beratung (ohne RG) für die Primarstufe
zwei Drittel religiöse/weltansch. Schulen	alle SuS zusammen – konfes. geb. LuL	RG/Kirchen bestimmen Themen	rein kirchliche/rel.-gem.liche Gremien

* RG = Religionsgemeinschaften

5 Bezug auf Wissenschaft und Wissenschaftsgebiete bei der Inhalts- und Themenklärung

In keinem Land spielt die Wissenschaft eine institutionell verankerte Rolle bei der Lehrplanentwicklung; in Finnland gehören in der gegenwärtigen Runde (2022–2024) jedoch zwei religionspädagogische Professoren zur zwölfköpfigen landesweiten Kommission. Selbstverständlich können zur Beratung auch in anderen Ländern universitäre Forscher:innen hinzugezogen werden. Generell sind Professor:innenstellen zur religionspädagogischen Forschung in den Ländern sehr unterschiedlich verteilt. Während es in Deutschland allein mehr als 40 evangelische Professuren für Religionspädagogik gibt, finden sich beispielsweise in den Niederlanden mit 17 Millionen Einwohner:innen im Jahr 2023 für den Protestantismus nur zwei zuständige Professoren für den Unterricht in dieser Konfession, auch wenn mehr als ein Viertel aller Schulen protestantisch sind und evangelischen RU verpflichtend erteilen.

Die Rolle der Theologie auf der einen Seite und der Religionswissenschaft auf der anderen wird in den unterschiedlichen Ländern als Bezugswissenschaften sehr verschieden bewertet. Während in Deutschland und Österreich (sowie in den religiösen Schulen der Niederlande) die jeweilige Theologie für den konfessionellen Unterricht eine durchaus dominante Rolle spielt und nur für die jeweils anderen Religionen religionswissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen werden, setzt Schweden, wie nun schon zu erwarten, ganz auf einen neutral-religionskundlichen Ansatz der Wissensvermittlung und damit die Religionswissenschaft, dezidiert nicht die Theologie. Auch England orientiert sich bei der Themenentwicklung für staatliche Schulen an der Religionswissenschaft bzw. Varianten der Ethnographie (Meyer, 2012, S. 246–263). Zu beachten ist hier jedoch auch die relativ hohe Anzahl der Schulen in religiöser Trägerschaft.

Dazwischen findet sich in Finnland eine Differenzierung von drei Themenblöcken: So wird bei Themen um »Weltreligionen« die Religionswissenschaft hinzugezogen, beim Themenbereich »Gutes Leben« u. a. Ethik und beim Bereich »Beziehung zur eigenen Religion« die jeweilige Theologie der konfessionell getrennten Lerngruppen.

6 Exemplarische Themenformulierungen und ihre Ausrichtung

Bei den Themenformulierungen in den verschiedenen Ländern lässt sich deutlich heraushören, wie abständig-sachkundlich oder durchaus auch religiös werbend die Unterrichtskonzeptionen sind. So kann es in Österreich heißen: Die Schülerinnen und Schüler »können vom befreienden Handeln Gottes erzählen« und die Bibel »als inspirierenden Zeugnis des Dialogs mit den Menschen deuten« (QÖs). Demgegenüber ist in Schweden in bewusster Distanz von »Schlüsselideen und Dokumenten des Christentums« oder »Riten« (wie Konfirmation) mit ihrer »Funktion« die Rede (QSw, Übers.). Dabei ist immerhin intendiert unter »Identitäts- und Lebensthemen«, die Schüler:innen zu bewegen, auch Religiöses aufzunehmen (QSw, Übers., vgl. Swedish National Agency for Education, 2019, S. 216, 218). Der Bezug wird aber eher abstrakt formuliert (»Wie Religionen und andere Weltanschauungen die Identität und Lebensstile von Menschen prägen«, QSw, Übers.). Anders als in Schweden werden mit einem eigenen Themenkreis

»Beziehung zur eigenen Religion« in Finnland (QFi, Übers.) und mit der Reflexion eigener Erfahrungen in England auch eigene religiöse Positionen der Schüler:innen dezi- diert als thematischer Schwerpunkt genannt (»Pupils to reflect on their own experiences and speak in a reasoned way about how religious perspectives help them to understand both self and others (Ealing Agreed Syllabus).« QEn). Darüber hinaus fällt ins Auge, dass in Finnland jenseits des Religiösen auch generelle weltanschauliche Ausrichtungen wie »Militarismus – Pazifismus«, »Konservativismus – Liberalismus« als explizite Themen zum RU gehören (QFi, Übers.).

7 Abschließende Bewertung des Verfassers

Wir leben in einer heterogenen, pluralen Gesellschaft, in der die Meinungsbildung und der Umgang mit Differenzen in aller Regel in diskursiven Prozessen ablaufen. Aus Sicht des Verfassers gewinnt RU auch im Blick auf dieses Umfeld, wenn Klärungen zu seiner Ausgestaltung nicht isoliert in internen Gremien gleich welcher Couleur stattfinden, sondern unter Einbezug unterschiedlichster gesellschaftlicher Kräfte durchgeführt werden: Ein solcher über die eigene Gruppe hinaus kommunikativ angelegter Ansatz kann einerseits die gesellschaftliche Akzeptanz erhöhen, hilft aber auch thematisch gewen- det, nicht nur eigene Relevanzen, sondern auch die Relevanzen anderer fruchtbar zu machen. Damit verbunden wird generell Dialogizität im gesellschaftlichen und schuli- schen Bewusstsein gestärkt, wenn *mit* den anderen Konfessionen, Religionen und Welt- anschauungen zur Themenklärung gesprochen wird.

Vor diesem Hintergrund ist die schon in den 1940er Jahren entwickelte Konzeption Englands hervorzuheben. Sie bringt es mit sich, dass in vier Kommissionen ganz ver- schiedene Mandatsträger zusammenkommen und an einvernehmlichen Lehrplänen ar- beiten. Dies schließt nicht nur nicht aus, sondern führt m.E. sogar dazu, dass sich dane- ben immer wieder landesweite Gruppen zusammengefunden haben, um eigene Impulse für die Ausgestaltung des RUs zu entwickeln, wie zuletzt der Vorschlag zur Umbenen- nung des Fachs in »Religions- und Weltanschauungsunterricht« gezeigt hat (The Com- mission, 2018, S. 3, vgl. 31). Man mag dies im Einzelnen kritisieren (Barnes, 2022), doch geht es an dieser Stelle nicht um isolierte Ergebnisse, sondern um die Ermöglichung ei- ner gesellschaftlichen Dynamik und damit verbunden auch konkret regionaler Dialoge. Diese englische Dynamik brachte darüber hinaus für andere europäische Länder (Meyer, 2012) und gar auf Ebene des Europarats (Jackson, 2014) immer wieder Impulse.

Ebenso ist auf Finnland hinzuweisen, das auf nationaler Ebene verschiedene religiö- se Gemeinschaften zur Themenfindung zusammenführt (Lutheraner:innen, Orthodoxe, Jüd:innen und Muslim:innen). Zwar wird der Unterricht in der Schule getrennt durch- geführt, jedoch das Gespräch auch unter den Religionen und Weltanschauungen durch die gemeinsame Kommissionsarbeit und übergreifende gemeinsame Ziele gefördert, so dass sehr viel leichter Dialoge auf unterschiedlichsten Ebenen und themenbezogen ge- meinsame Phasen im Unterricht selbst möglich werden.

Aus Sicht des Verfassers und bei allem Verständnis für etablierte, historisch erklär- bare Entwicklungen sind die Klärungsprozesse in Schweden und Österreich nach den Rückmeldungen in den Fragebögen bisher wenig auf Dialog ausgelegt – dies gilt für den

Dialog unter den religiösen Gemeinschaften sowie den Dialog mit weiteren gesellschaftlichen Mandatsträgern; lediglich interne Auseinandersetzungen oder solche mit externen Größen (wie der OECD) ließen sich nennen. In Schweden geht das mit einem weitgehend religionsdialog-freien Gesamtverständnis der Religionspädagogik einher. Dabei wird gesetzt, dass Wissen und Informationen in lockerer Verbindung mit ein paar Lebensfragen Verständnis für andere fördern.⁶ Ein weitergehendes Verständnis erwächst jedoch nicht aus abrufbaren Informationen, sondern aus der Auseinandersetzung mit der persönlichen Sicht anderer Menschen und auch mit deren konkreten religiösen Positionen. Entsprechend sollten religiös-weltanschauliche Fragen im Unterricht unmittelbar zur Diskussion stehen, um Dialogfähigkeit und so Achtung vor anderen religiösen Sichtweisen innerhalb und außerhalb der eigenen weltanschaulichen Zusammenhänge im Gespräch einzuüben. Erst so entsteht ein »Verständnis für ... Denk- und Lebensweise[n]« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215, Übers.), das über angesammeltes Wissen hinausragt. Diese Grundlage ist nun aber weder im Unterricht noch im vorgängigen Themenklärungsprozess angelegt. In Finnland beginnt demgegenüber der Ansatz bei den Prozessen schon in der Lehrplankommission und wirkt sich von dort auf Diskussionen zur Ausgestaltung des RUs aus.

Wie auch in der schwedischen Debatte bemerkt wird, muss sich die Ausrichtung auf »Neutralität« selbst dem Verdacht einer einseitig »säkularen« Positionalität stellen (vgl. QSw), die zudem Einflussnahmen staatlicher Seite nicht enthoben ist; nicht zufällig können Kommissionsmitglieder in Schweden nach politischem Interesse auch ausgewechselt werden. Diese Beeinflussbarkeit durch die jeweilige weltanschauliche Richtung der Regierung muss insgesamt als problematisch bewertet werden.

Ganz anders und doch auch aus Sicht des Verfassers ebenfalls problematisch ist die vollständige Delegation der Klärung allein an die Religionsgemeinschaften wie in Österreich. Dies mag zwar aus staatlicher Sicht das Vorgehen vereinfachen und im Fall Österreichs auch pragmatisch gesehen erfolgreich sein, enthebt jedoch die jeweiligen Gruppen jedweder Verpflichtung zum Austausch mit anderen, oftmals parallel unterrichteten Religionsfächern.

In Deutschland machen sich hier Vor- und Nachteile der Bildungshoheit der Länder bemerkbar. So reichen die Varianten von Berlin, wo der RU am Nachmittag thematisch nur von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird, bis zu Bremen, wo allein Behörden die thematische Ausrichtung festlegen können. Zwischen diesen Extremen ist die überwiegende Mehrheit der Bundesländer nun durch konfessionelle Kooperationen oder gar den Christlichen RU in Niedersachsen in Bewegung gekommen.⁷ Wenn auch noch nicht überall realisiert, bleibt zu erwarten und zu hoffen, dass auch bei den Lehrplankommissionen der übrigen Bundesländer in Zukunft konzeptionell stärker fächer-

6 So heißt es im schwedischen Lehrplan etwas unverbindlich, dass der Unterricht »Voraussetzungen« (»förutsättningar«) bereitstellt: »Ziel des Religionsunterrichts ist es, den Schülern Kenntnisse über Religionen ... zu vermitteln ... [und] an[zu]regen, über verschiedene Lebensfragen, ihre Identität und ihre ethische Einstellung nachzudenken. Auf diese Weise soll der Unterricht die Voraussetzungen [!] dafür schaffen, dass die Schüler eine persönliche Lebenseinstellung und ein Verständnis für eigene Denk- und Lebensweisen sowie die anderer Menschen entwickeln.« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215, Übers.)

7 Vgl. hierzu den Beitrag von Willems in diesem Band.

übergreifend gearbeitet wird und auch bei der Themenklärung das Gespräch mit anderen Varianten des RU sowie mit Ethik gesucht wird.

Nicht die bequemen, althergebrachten Wege, sondern dialogische Strukturen schon bei der Themenfindung werden einer Gesellschaft gerecht, die gar nicht umhin kann, sich im Austausch und durch Kompromisse auf Zukunft hin zu justieren. Die Übung in dialogischen Strukturen auf allen Ebenen – im RU bis hin zu Lehrplankommissionen – sollte daher weiter gefördert werden. Es versteht sich, dass es dabei nicht darum gehen kann, Eigenes und die Auseinandersetzung mit dem Eigenen zu relativieren, vielmehr geht es darum, dies Eigene (und das schließt Traditionen ein, die nur noch bedingt als eigene empfunden werden) auch in der Gremienarbeit konstruktiv zu bedenken und ebenso mit Anderem ins Gespräch zu treten. Eine Balance zwischen Austausch und Klärung der mehr oder minder »eigenen« Fundamente im Gespräch mit »anderen« bildet dabei einen Horizont, der die jeweiligen Wege nicht einfach zusammenführt, sondern (um die Metapher etwas zu strapazieren) in Überschneidungen, Kreuzungen, Abwegen und Zuwegen der Auseinandersetzung eine neue Dynamik verleihen kann. Dies kommt den einzelnen Religionsgemeinschaften, der gesellschaftlichen Dynamik und auch den entwickelten Inhalten zugute.

Literatur

- Barnes, L.P. (2014). *Education, religion and diversity: developing a new model of religious education*. Abingdon: Routledge.
- Barnes, L.P. (2020). *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*. Abingdon: Routledge.
- Barnes, L.P. (2022). The Commission on Religious Education, Worldviews and the Future of Religious Education. *British Journal of Educational Studies*, 70(1), S. 87–102. URL: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1871590> [Zugriff: 14.08.2023].
- Commission on Religious Education. Religious Education Council of England and Wales (2018). *Final Report: Religions and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE*. URL: <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf> [Zugriff: 14.08.2023].
- Education Reform Act 1988. *Religious Education*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/I/chapter/I/crossheading/religious-education/enacted> [Zugriff: 10.08.2023].
- European Forum for Teachers of Religious Education – EFTRE (o.J.). *Religious Education in Member Countries*. URL: <https://eftre.net/re-in-member-countries/> [Zugriff: 14.08.2023].
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Brüssel: Council of Europe.
- Käbisch, D. (2016). Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte. *ZPT*, 68(3), S. 273–283. DOI: 10.1515/zpt-2016-0030.
- Käbisch, D. (2021). *Bildungsforschung, transnationale*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildungsforschung_transnationale.200874.

- Meijerink, Heim (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis PABO*. Den Haag: HBO-raad.
- Meyer, K. (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen: Neukirchener Verlag (2. Aufl. Göttingen: V&R).
- Meyer, K. (2021). *Religion, Interreligious Learning and Education*. Oxford/Bern: Peter Lang.
- Meyer, K. (2022). »Impulse aus der britischen Religionspädagogik« (Sammelrezension), *VuF*, 67(1), S. 71–79.
- Rothgangel, M., Jäggle, M., Aslan, E., Danilovich, Y., Jackson, R., Rechenmacher, D., Schlag T. & Skeie, G. (2014). *Religious Education at Schools in Europe – Part 1–6*. Göttingen: V&R.
- Schröder, B. & Rothgangel, M. (2020). *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen*. Leipzig: EVA.
- Swedish National Agency for Education/Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm. Auch unter URL: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [Zugriff: 17.12.2022] (=Lgr11).

Digitaler Anhang

