

Das Verhältnis von Citizenship Education und religiöser Erziehung in Europa¹

Der Begriff der Staatsbürgerschaft (citizenship) in Europa ist neu herausgefordert durch den Niedergang des Kommunismus, zunehmende Immigration und demographische Veränderungen sowie durch eine sich weiter ausdehnende politische und wirtschaftliche Union, wobei auch die Auswirkungen globaler Entwicklungen und Ereignisse wie zum Beispiel die Angriffe auf amerikanische Ziele am 11. September 2001 eine Rolle spielen. Darüber hinaus gibt es die inhärente Vielfalt einer Ansammlung von Ländern, die ihre eigenen Sprachen, Geschichten und politischen Systeme haben. Weiter kompliziert wird dies durch die Wahrnehmung von Herausforderungen, die aus der »Europäisierung« der Nationalstaaten erwächst, sowie aus den Schwierigkeiten, welche die nationale Vielfalt für den Begriff einer europäischen Staatsbürgerschaft aufwirft.

Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass die Staatsbürgerschaft in den Erziehungssystemen in Europa eine wichtige Rolle spielt. Sei es vor allem unter dem Einfluss von Befürchtungen hinsichtlich eines Rückzugs junger Menschen aus den politischen Prozessen, sei es aufgrund von Befürchtungen im Blick auf den sozialen Zusammenhalt in kulturell vielfältigen Gesellschaften oder wegen des politischen Wandels in früher kommunistischen Ländern – auf jeden Fall hat sich das Anliegen von Citizenship Education durchgesetzt, entweder als ein eigenes Fach im Lehrplan oder als eine Dimension des schulischen Curriculums im weiteren Sinne.² In Ländern wie etwa Norwegen, in denen der Begriff »Staatsbürgerschaft« (oder ein Äquivalent) nicht gebräuchlich ist, werden andere Elemente wie beispielsweise demokratische Werte, Tugenden und politische Literalität betont.³ Bei einem größeren Projekt des Europarats »Education for Democratic Citizenship (EDC)« schließt dieses Thema Menschenrechtserziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Friedenserziehung, Globales Lernen und Interkulturelles Lernen ebenso ein wie Akti-

1 Übersetzt von Friedrich Schweitzer. – Der Begriff *Citizen Education*, der neuerdings zum Beispiel in europäischen Zusammenhängen häufig gebraucht wird, lässt sich kaum übersetzen. Die sog. Staatsbürgerkunde trifft das Gemeinte nur zum Teil. Deshalb wird hier und im Folgenden der englische Begriff übernommen.

2 P. Paludan / E. Prinds, *Evaluation of Education in Citizenship and Moral Judgment*, Copenhagen: Danish Ministry of Education 1999.

3 Geir Skeie, *Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses*. In: Robert Jackson (Hg.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London 2003, 51–66.

vitäten, bei denen gesellschaftliche Partizipation gelernt, eingeübt und zu ihr ermutigt werden kann.⁴ Besonders hinsichtlich des Interkulturellen Lernens zielt ein weiteres wichtiges Projekt des Europarats (zum Thema »interkulturelles Lernen und die Herausforderung von religiöser Vielfalt und Dialog«) darauf, die Beschäftigung mit Religion in diesen Teilbereich von Citizenship Education aufzunehmen.⁵

Im vorliegenden Beitrag soll das Verhältnis zwischen Citizenship Education und religiöser Erziehung in Europa erörtert werden. U.E. stellen religiöse Erziehung und Citizenship Education, zumindest in bestimmter Hinsicht, wichtige komplementäre Elemente einer europäischen Erziehung dar.⁶ In einem Beitrag von beschränktem Umfang ist es allerdings nicht möglich, der Reichweite und Vielfalt von Vorstellungen in diesen Bereichen auf dem gesamten Kontinent in vollem Maße gerecht zu werden. Indem wir ausgewählte Beispiele aufnehmen, können aber doch – so jedenfalls unsere Hoffnung – die Haupt Gesichtspunkte dieser Diskussion mitgeteilt und einige positive Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung zwischen den beiden Bereichen benannt werden. Den Hintergrund einer solchen Diskussion bildet die zunehmende Pluralität, wie sie in Europa zu finden ist – sowohl die »traditionelle« Pluralität als offene religiöse und kulturelle Vielfalt, wie sie vor allem aus der Migration von Menschen resultiert, und als »moderne« oder »postmoderne« Pluralität im Sinne der Vielzahl kultureller und spiritueller Auswahlmöglichkeiten, wie sie aufgrund der massiv verbesserten globalen Kommunikation den Einzelnen nun verfügbar geworden ist.⁷ Citizenship Education und religiöse Erziehung müssen diesen unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen Formen der Pluralität Rechnung tragen.

1 Das Wesen von Citizenship Education

In der ganzen Welt wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet, um eine Form des Lehrens und Lernens zu bezeichnen, die ein Leben in guter Staatsbürgerschaft ermutigen. Dazu gehören »citizenship education«, »civics«, »social studies«, »life skills« und »moral education«. Darüber hinaus gibt es Verbindungen mit weiteren Fächern (z.B. Geschichte, Geographie, Ökonomie, Politik, Sprachen, Ökologie, Religionsunterricht).

4 http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/.

5 Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London 2004.

6 Vgl. Robert Jackson (Hg.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London 2003 für internationale Beiträge zur Diskussion über Staatsbürgerschaft, Erziehung und religiöse Vielfalt. Dieses Buch enthält europäische Beiträge aus Deutschland, Großbritannien und Norwegen.

7 Jackson, *Rethinking*, a.a.O., Geir Skeie, *Plurality and pluralism: a challenge for religious education*. In: *British Journal of Religious Education* 25 (1995), 47–59.

Die Diskussion zu Citizenship Education umfasst deshalb einen vielfältigen und komplexen curricularen Bereich.

Auf der Grundlage einer Analyse der mehr als dreihundert bekannten Definitionen von Demokratie, die mit Citizenship Education verbunden sind, identifizierte David Kerr eine Anzahl miteinander verbundener Themen und Begriffe, die zu Citizenship Education gehören:

»Sie schließen folgende Themen ein: die *Erhaltung* von etwas, z.B. der demokratischen Gesellschaft und der mit ihr verbundenen Rechte; den Begriff der *Partizipation* in der Gesellschaft; die *Vorbereitung* oder die *Ausbildung von Fähigkeiten* junger Menschen zur aktiven und informierten Partizipation; einen Schwerpunkt auf *Inklusion* oder *Integration* in die Gesellschaft; eine Konzentration auf die *gegenwärtige Gesellschaft*, die Ermutigung zu *Partnerschaften*; und die *Förderung* einer internationalen Perspektive ... Die Definition hebt auch eine Anzahl von Schlüsselbegriffen hervor, die für Citizenship Education von tragender Bedeutung sind, etwa *Demokratie, Rechte, Verantwortlichkeiten, Toleranz, Respekt, Gleichheit, Vielfalt, und Gemeinschaft* ... Zur staatsbürgerlichen Erziehung gehören auch die *Dimensionen* von *Wissen und Verstehen, Fähigkeiten, Haltungen und Werte*. Diese *Dimensionen* werden durch Ansätze des Lehrens und Lernens, die vor allem auf die Gestaltung und Veränderung von Haltungen und Verhalten von jungen Menschen bis hinein ins Erwachsenenalter zielen, miteinander verbunden.«⁸

Vieles von dem, was oben beschrieben wurde, entspricht einer »maximalen« Interpretation von Staatsbürgerschaft, wie McLaughlin es bezeichnet.⁹ Diese Definition von Citizen Education ist weit und inklusiv, sie ermutigt zu Untersuchungen und Interpretationen, und sie bezieht sich ebenso auf Prozesse wie auf Inhalte. Es kann jedoch auch eine Art von Citizen Education geben, die in Richtung einer »minimalen« Interpretation von Staatsbürgerschaft tendiert. Diese Form (»civics education«) empfiehlt eine enge und exklusive Sicht von Staatsbürgerschaft. Der Schwerpunkt liegt bei den Inhalten, ihre Grundlage ist Wissen, während den Schülerinnen und Schülern wenig Gelegenheit zu Rückfragen und Kritik zugestanden wird.

Kerr bietet noch einen weiteren Analyserahmen für Ansätze von Citizen Education, indem er zwischen Erziehung bzw. Unterricht *über* Staatsbürgerschaft, Erziehung *durch* Staatsbürgerschaft und *zur* Staatsbürgerschaft unterscheidet.¹⁰ Unterricht *über* Staatsbürgerschaft bezieht sich auf die Entwicklung von Wissen und Verstehen im Blick auf die nationale Geschichte sowie die Strukturen und Prozesse von Regierung und politischem Leben. Erziehung *durch* Staatsbürgerschaft verlangt von den

8 David Kerr, Citizenship: Local, National and International. In: Liam Gearon (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School, London 2003, 5–27, 7f.

9 T.H. McLaughlin, Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. In: Journal of Moral Education 21 (1992), 235–50.

10 David Kerr, Citizenship Education: an International Comparison. In: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive, www.inca.org.uk/thematic.asp (downloaded 2/2/04), 1999, 12f.

Schülerinnen und Schülern einen aktiveren Ansatz, mit Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und im Leben der Gemeinschaft, wobei die Wissenskomponente durch praktische Erfahrungen unterstützt wird. Erziehung zur Staatsbürgerschaft schließt die beiden bislang genannten Ansätze ein, vermittelt darüber hinaus aber auch Fähigkeiten, Haltungen und Werte, die eine aktive und verantwortliche Rolle im Erwachsenenleben ermöglichen. Erziehung bzw. Unterricht über Staatsbürgerschaft kommt dem »minimalen« Pol in dem von McLaughlin beschriebenen Kontinuum am nächsten und ist gewiss am leichtesten durchzuführen. Nach McLaughlin erheben sich gegen diese »minimale« Interpretation jedoch mehrere Einwände, wobei der wichtigste darin bestehe, dass »sie nur ein unreflektiertes Sozialisieren für den politischen und sozialen Status quo einschließt und deshalb sowohl aus pädagogischen als auch aus anderen unzureichend bleibt«. ¹¹ Für eine eher »maximale« Interpretation von Citizenship Education gibt es beträchtliche Unterstützung. Beispielsweise argumentiert Will Kymlicka, dass Citizenship Education auch einschließen sollte, »wie wir über andere Menschen denken und uns ihnen gegenüber verhalten, besonders soweit sie sich in Rasse, Religion, Klasse usw. von uns unterscheiden« ¹².

2 Citizenship Education in Europa

M. Print und A. Smith unterscheiden zwischen den zentral- und osteuropäischen Regionen einerseits und den westeuropäischen Ländern andererseits. Jene haben ihr Interesse an Citizenship Education aufgrund ihres Status als neuingerichtete Demokratien entwickelt, während westeuropäische Gesellschaften sich durch Probleme herausgefordert sehen, die »aus einer Mischung neuer Demographien, wachsender Prosperität und Wählerapathie erwachsen« ¹³. Trotz der unterschiedlichen Motivationen ist jedoch klar, dass Citizenship Education für die Idee eines modernen, integrierten und doch vielfältigen Europa von zentraler Bedeutung ist.

C. Naval u.a. haben einen »neuen Ansatz für demokratische Staatsbürgerschaft« im Europa des 21. Jahrhunderts identifiziert, der auf Untersuchungen und Analysen zu politischen und curricularen Dokumenten im Bereich Staatsbürgerkunde und Citizenship Education aus der ganzen Welt beruht. Sie setzen sich für Programme ein, die

»sich nicht nur auf die herkömmlichen Sichtweisen von Staatsbürgerkunde und Citizenship Education beziehen – kennzeichnend für diese ist ein Lernen über Regierung, demokratische Institutionen, nationale Bindung, das Rechtssystem, National-

¹¹ T.H. McLaughlin, *Citizenship*, a.a.O., 238.

¹² Will Kymlicka, *Education for Citizenship*. In: J.M. Halstead / T.H. McLaughlin (Hg.), *Education for Morality*, London 1999, 79–102, 88.

¹³ M. Print / A. Smith, Editorial. In: *European Journal of Education* 37 (2002), 103–105, 103.

Verfassungs- und politische Geschichte sowie Verantwortlichkeiten der Bürgerinnen und Bürger –, sondern die sie im Kontext einer globaler werdenden Welt, in der die meisten Länder nun Demokratien sind, erweitern. Weiterhin betont das Lernen über demokratische Staatsbürgerschaft das Verständnis demokratischer Prinzipien und Prozesse, weiter gefasste Entwürfe nationaler Identität, demokratischer Werte, Bürgerrechte und Verantwortlichkeiten (einschließlich Menschen-, sozialer und politischer Rechte), globaler und multipler Staatsbürgerschaften, das Prinzip des Rechts und richterlicher Unabhängigkeit, die alle darauf zielen, eine aktive, engagierte und demokratische Form der Staatsbürgerschaft zu unterstützen.«¹⁴

In ähnlicher Weise zielt das Projekt Education for Democratic Citizenship¹⁵, das vom Europarat und der Europäischen Kommission unterstützt wird, in erster Linie auf die Bildung verantwortlicher und informierter Bürgerinnen und Bürger im Kontext der europäischen Integration. Es umfasst eine Reihe von Praktiken und Aktivitäten, durch die junge Menschen zur aktiven Partizipation am demokratischen Leben befähigt werden sollen. Der Schwerpunkt liegt bei der Bereitstellung und Anwendung von Information, Werten und Fähigkeiten, die mit demokratischen Vorgehensweisen und Prinzipien verbunden sind. Solche Projekte und Ansätze passen gut zu Kerrs Begriff der Erziehung *zur* Staatsbürgerschaft und liegen am maximalen Ende des von McLaughlin beschriebenen Spektrums der Staatsbürgerschaft.

Die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführte Untersuchung zur staatsbürgerlichen Erziehung¹⁶ schloss 28 Länder ein (davon 23 europäische) und führte zu dem Ergebnis, dass sich Schülerinnen und Schüler auf höheren Niveaus staatsbürgerlichen Wissens mit größerer Wahrscheinlichkeit als Erwachsene an politischen und staatsbürgerlichen Aktivitäten beteiligen. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass Schulen, die als Modelle demokratischer Vorgehensweisen ausgestaltet sind, staatsbürgerliches Wissen und Engagement am wirksamsten unterstützen. Allerdings zeigt die Untersuchung auch, dass ein offener und partizipatorischer Ansatz von Citizenship Education selten anzutreffen ist, weil nur etwa 25% der Schülerinnen und Schüler in allen Ländern berichten, dass sie häufig dazu ermutigt werden, im Unterricht ihre eigenen Auffassungen zum Ausdruck zu bringen, während ein gleichgroßer Anteil sagt, dass solche Diskussionen kaum oder nie stattfinden.¹⁷

Die IEA-Studie führte nicht zur Unterscheidung klarer Muster in verschiedenen Teilen Europas im Blick auf staatsbürgerschaftliches Wissen,

14 C. Naval / M. Print / R. Veldhuis, Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. In: European Journal of Education 37 (2003), 107–128, 110.

15 Ausführlichere Information s. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/ (downloaded 20/7/04) und Naval u.a., a.a.O., 112f.

16 http://www2.hu-berlin.de/empir_bf.iea_e.html.

17 David Kerr, Citizenship: Local, National and International. In: Liam Gearon (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School, London 2003, 5–27, 21.

Engagement und entsprechende Haltungen. Kerr hat eine Reihe »breiter kontextueller« Faktoren identifiziert (historische Tradition, geographische Lage, soziopolitische Struktur, ökonomisches System und globale Trends), die mit »strukturellen Faktoren« (Organisation des Erziehungswesens, pädagogische Werte und Ziele, Gestalt der Finanzierung und Administration) zusammenwirken und so das Verständnis und die Ansätze von Citizenship Education in verschiedenen Ländern beeinflussen.¹⁸ Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass es in Europa keine einheitliche Gestalt für die Praxis von Citizenship Education gibt. J. Torney-Purta vermutet gleichwohl einen möglichen Trend, demzufolge die postkommunistischen Länder darin sehr erfolgreich scheinen, den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis demokratischer Prinzipien zu vermitteln, aber weniger erfolgreich bei der Vermittlung von Fähigkeiten (Tschechische Republik, Ungarn und Slowenien).¹⁹ Im Gegensatz dazu lagen die Werte auf der Fähigkeiten-Subskala bei Schülerinnen und Schülern in England, Schweden und der Schweiz im internationalen Durchschnitt oder darüber, auf der Subskala, welche das Wissen über demokratische Begriffe und Prinzipien misst, jedoch unterhalb des internationalen Durchschnitts.

3 Entwicklungstendenzen des Religionsunterrichts in Europa

3.1 Die Gestalt des Religionsunterrichts in Europa

Vergleichende Darstellungen zeigen, dass es den Religionsunterricht als Pflicht- oder Wahlfach in vielen europäischen Schulsystemen gibt.²⁰ Wo es den Religionsunterricht nicht als eigenes Schulfach gibt, wird Religion üblicherweise in gewissem Maße beispielsweise in Geschichte, im Literaturunterricht, in Philosophie, Soziologie oder anderen Fächern behandelt. Darüber hinaus wird mehr und mehr darüber diskutiert, wie und in welchem Maße die Behandlung von Religion in der Schule das Selbstverständnis und die Weltanschauung der Individuen beeinflusst.

18 Kerr, *Citizenship Education*, a.a.O., 3.

19 J. Torney-Purta, *Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study*. In: *European Journal of Education* 37(2002), 129–141, 134.

20 Z. Kodolja / T. Bassler, *Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue*, unpublished reference paper, Ljubljana 2004, Peter Schreiner, *Different Approaches – Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe*. In: ders. / Hans Spinder / Jeremy Taylor / Wim Westerman (Hg.), *Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education: A Reader*, Münster 2002, 95–100, ders., *The challenge facing religious education in Europe: Contribution to the Forum of the Council of Europe: The new intercultural challenge to education: religious diversity and dialogue in Europe*, Strasbourg, Council of Europe, www.comenius.de/index.cfm (downloaded 2/3/04).

Zunehmendes Interesse richtet sich auf die Frage, in welchem Maße die Auseinandersetzung mit Religion zu sozialer Toleranz oder Intoleranz, zu Stereotypen und Vorurteilen beiträgt. In einigen Ländern gibt es noch immer grundlegende Auseinandersetzungen zwischen denen, die Religion in der Schule aufnehmen wollen, wobei religiöse Institutionen häufig eine Führungsrolle übernehmen, und denen, die Religion von der Schule ausschließen wollen.²¹

Ähnlich wie im Falle von Citizenship Education haben alle Modelle und Ansätze des Religionsunterrichts ihre eigene Geschichte.²² Die bestimmenden Einflüsse reichen von der religiösen Landschaft des jeweiligen Landes, der Rolle und des Wertes von Religion in der Gesellschaft und der Struktur des Erziehungssystems bis hin zum Verhältnis zwischen Staat und Religion und der historischen Tradition eines jeden Landes. All dies muss in Rechnung gestellt werden, wenn man die Gestalt des Religionsunterrichts in einem Land verstehen möchte.

J. Hull analysiert die verschiedenen Ansätze, die in europäischen Ländern im Blick auf den Religionsunterricht gewählt werden, als Reaktionen auf die Pluralität in »solchen früher monolithischen Gesellschaften«.²³ Eine dieser Reaktionen ist die in Frankreich (mit Ausnahme von Elsaß-Lothringen) erfahrene, wo Religionsunterricht in öffentlich finanzierten Schulen nicht zulässig ist.²⁴ Eine andere Reaktion besteht, wie Hull sagt, darin, das Lernen von Religion zu pluralisieren, sodass den Schülerinnen und Schülern ein System parallelen Unterrichts geboten wird. Eine wiederum andere Reaktion zielt auf die Übernahme einer Position, die Religion von außen sieht.

Schreiner vertritt die Auffassung, dass grob zwischen zwei Hauptmodellen von Religionsunterricht in Europa unterschieden werden kann: einem religionskundlichen Ansatz und einem denominationellen oder konfessionellen Ansatz.²⁵ Über die Bezeichnungen, die dem Religionsunterricht gegeben werden, ist es zu einer beträchtlichen wissenschaftli-

21 Kodelja/Bassler, a.a.O., 1.

22 Schreiner, *Different Approaches, The Challenge*, a.a.O.

23 John Hull, *The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: a Global Perspective*. In: Schreiner u.a., a.a.O., 107–110.

24 Allerdings gibt es seit wenigen Jahren eine ernsthafte Diskussion über die Notwendigkeit eines Wissens über Religion in den Schulen. Den Lehrerinnen und Lehrern ist zunehmend bewusst geworden, dass die Schülerinnen und Schüler Geschichte, Kunst oder sogar Französisch ohne ein Grundwissen im Blick auf Religion(en) nicht verstehen. Dazu übt der Islam einen zunehmenden Einfluss in der französischen Gesellschaft aus. In der Nachfolge der Veröffentlichung des Debray-Berichts werden nun Initiativen entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit verschaffen sollen, Kenntnisse über Religionen in verschiedenen Schul-fächern aufzunehmen; vgl. Régis Debray, *L'Enseignement du Fait Religieux dans L'École Laïque: Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*, Paris 2002, Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London 2004, Kap. 10.

25 Schreiner, *Different Approaches*, a.a.O.

chen Auseinandersetzung gekommen. D. Cush²⁶ hat eindrücklich dafür plädiert, den nicht-konfessionellen Religionsunterricht nicht als »verwässerte Religionskunde« anzusehen, und unterscheidet deutlich zwischen einem nicht-konfessionellen Ansatz zu diesem Fach, der einfach wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt (Religionskunde), und einem anderen, der die spirituelle, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bereichern will (nicht-konfessioneller Religionsunterricht). Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags sollen zwei weit gefasste Bezeichnungen benutzt werden: konfessioneller und nicht-konfessioneller Religionsunterricht.

3.2 Konfessioneller Religionsunterricht

Das für die Definition maßgebliche Merkmal konfessionellen Religionsunterrichts ist die Annahme, dass das Ziel des Faches in der Übertragung oder Unterstützung (nurture) von Glauben besteht und dass die Inhalte des Religionsunterrichts, die Lehrerbildung und die Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien vor allem in der Verantwortung von Religionsgemeinschaften im Unterschied zum Staat liegen. In manchen Fällen gibt es die Möglichkeit, aus dem Fach auszutreten und andere Fächer wie etwa Ethik oder Philosophie zu wählen.

In Ländern mit einer vorherrschend katholischen Bevölkerung (Italien, Spanien, Portugal und Polen beispielsweise) ist der Katholizismus tief in der Kultur verwurzelt, und dies beeinflusst auch die Art und Weise, wie Religionsunterricht erteilt wird. In Italien zum Beispiel besuchen etwa 90% der Schülerinnen und Schüler den freiwilligen Religionsunterricht, der von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die ein von den diözesanen Autoritäten anerkanntes Zertifikat besitzen, von der katholischen Autorität ernannt und vom Staat bezahlt werden.²⁷

In religiös gemischten Situationen wie etwa in Deutschland, den Niederlanden oder der Schweiz bedeutet Religionsunterricht vor allem religiöse Unterweisung in der Mehrheitsreligion oder -kirche des jeweiligen Staates. Auch Unterricht über andere Religionen kann eingeschlossen sein, vor allem in der Sekundarstufe, aber der Unterricht wird gewöhnlich aus der Perspektive der vorherrschenden Religion erteilt. Die Lehrerschaft kann professionalisiert sein, mit oder ohne besondere und enge Beziehung zur Kirche, aber auch Pfarrern und Pfarrerinnen sowie kirchliche Religionslehrerinnen und -lehrer sind im Unterricht tätig.

26 The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and the Clerical Uncle? In: *British Journal of Religious Education* 21(1999), 137–145.

27 *Graziella Gandolfo-Censi*, Italy. In: *Peter Schreiner* (Hg.), *Religious Education in Europe: A collection of basic information about RE in European countries*, Münster 2000, 107–109.

3.3 Nicht-konfessioneller Religionsunterricht

Dieser Ansatz wird in staatlicher Verantwortung praktiziert. Der Religionsunterricht ist dem Erziehungsministerium und den lokalen Schulbehörden unterstellt, welche die Lehrpläne erstellen sowie die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden und ernennen, wobei zum Teil auch Vertreterinnen und Vertreter der Religionen zu den Lehrplänen beitragen können. Einen solchen nicht-konfessionellen Ansatz für den Religionsunterricht finden wir in England, Wales und Schottland wie auch in Dänemark, Schweden und Norwegen. Die Ziele bestehen in der Entwicklung von Wissen und Verständnis sowie in der Reflexion dieses Verständnisses und der Erkundung grundlegender menschlicher Erfahrungen und Fragen. In den genannten Ländern gibt es allerdings zahlreiche Varianten und Unterschiede. Beispielsweise beteiligen der Staat und die lokalen Schulbehörden in England die Religionsgemeinschaften (zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Vertreterinnen und Vertretern aus der Lokalpolitik) an der Erstellung von Lehrplänen. In Dänemark hingegen liegt die gesamte Verantwortung für die Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung beim Staat.²⁸

4 Modelle für den Religionsunterricht in Europa

Die drei von M. Grimmitt entwickelten Modelle des Lehrens im Religionsunterricht werden auch als hilfreich für die Analyse von Ansätzen des Religionsunterrichts in Europa angesehen.²⁹ Das erste Modell stellt eine Erziehung *in* eine Religion *hinein* dar. Es beschreibt einen konfessionellen Ansatz, bei dem das Curriculum des Religionsunterrichts aus einer einzigen Tradition besteht, die von Insidern unterrichtet wird. Von den Unterrichtenden wird erwartet, dass sie selbst an diese Religion glauben, und das Ziel der Unterweisung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, an diese Religion zu glauben oder die Bindung an diese Religion zu stärken. Eine Variante dieses Ansatzes von »Religion lernen« stellt verschiedene Religionen in getrenntem Unterricht vor, aber noch immer aus der Perspektive nur einer Religion. Viele zentral- und osteuropäische Länder geben dieser Form von Religionsunterricht hohe Priorität.³⁰

Unterricht *über* Religion verweist auf den Ansatz der Religionskunde. Statt aus einer Innensicht wird Religion aus einer beschreibenden und

28 Tim Jensen, Religious Education and the Secular State (Vortrag bei der International Coalition for Religious Freedom Conference »Religious Freedom and the New Millennium«, Berlin 29.–31.5.1998, www.religiousfreedom.com/conference/Germany/jensen.htm (downloaded 2/3/2004).

29 Hull, The Contribution, a.a.O., Schreiner, Different Approaches, The Challenge, a.a.O.

30 Schreiner, The Challenge, a.a.O.

historischen Perspektive unterrichtet. Dieser Ansatz schließt ein Lernen über die Glaubensweisen, Werte und Praktiken einer Religion ein, aber er versucht auch die Arten und Weisen zu verstehen, in denen diese das Verhalten Einzelner beeinflussen, sowie die Wege, auf denen Religion Gemeinschaften bestimmt.

Von Religion her unterrichten gibt den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, unterschiedliche Antworten auf wichtige religiöse und moralische Fragen zu bedenken, sodass sie in reflektierter Form eigene Sichtweisen entwickeln können. Bei diesem Ansatz stehen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Es stellt sich die Frage, in welchem Maße und auf welche Weise Kinder und Jugendliche von der Beschäftigung mit Religion für ihre Bildung profitieren können. Das Hauptziel dieser Art von Religionsunterricht wird manchmal so formuliert, dass der Unterricht zur moralischen und spirituellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen oder ihnen helfen soll, ihre eigene Sicht religiöser Zusammenhänge zu entwickeln. Hull hebt die Stärken dieses dritten Ansatzes hervor:

»... wenn man vom Nutzen, den junge Menschen und die Gesellschaft aus der Beschäftigung mit Religion ziehen können, spricht, entfernt man sich von den inneren Anliegen der Religionsgemeinschaften und von ihren internen Fragen hinsichtlich der besten Möglichkeiten, sich mit Religion zu beschäftigen, zugunsten der weiter gefassten Probleme, mit denen die Regierung und die Gemeinschaft im weiteren Sinne zu Recht befasst sind.«³¹

Die Implikationen für Citizenship Education sind in diesem Falle offensichtlich.

Der zweite und dritte Ansatz werden oft miteinander verbunden, beispielsweise bei M. Grimmits Ansatz, der das »Lernen über« und das »Lernen von« Religion miteinander verknüpft,³² oder bei R. Jacksons interpretativem Ansatz, bei dem beides, Verstehen und Wissen sowie Reflexion und konstruktive Kritik, als wesentliche Elemente eines integrierten Lernprozesses angesehen werden.³³

5 Zukunftsperspektiven für den Religionsunterricht in Europa

P. Schreiner sieht eine Tendenz in Richtung einer einheitlichen Entwicklung der Praxis von Religionsunterricht in Europa – trotz mancher unterschiedlicher theoretischer Perspektiven – hin zu einer verstärkten

31 Hull, *The Contribution*, a.a.O., 109.

32 Michael H. Grimmitt, *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Woking 1987.

33 Robert Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London 1997, ders., *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London 2004.

Aufmerksamkeit auf aktives Lernen und die Entwicklung persönlicher Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern. Schreiner entdeckt auch ein neues Verständnis der Beziehung zwischen Religion und Kultur, die nun als dynamisch miteinander verwobene Bereiche angesehen werden, sodass alle Definitionen nur noch einen vorläufigen Status haben.³⁴ Darin liegt eine gewisse Generalisierung, obwohl es auf Entwicklungen in europäischen Ländern wie Deutschland, den Niederlanden, den skandinavischen Ländern und Großbritannien zutrifft. Die sich verstärkende Diskussion über den Ort von Religion in der Schule, die von dem Projekt zum interkulturellen Lernen und religiöser Vielfalt des Europarats ebenso unterstützt wird wie von einer wachsenden Anzahl europäischer Netzwerke, könnte allerdings zu mehr Konsens führen.³⁵

6 Religionsunterricht als Citizenship Education

Nach der Erörterung der vielfältigen und komplexen Gestalten sowohl von Citizenship Education als auch des Religionsunterrichts in Europa sind wir nun in der Lage, die mögliche(n) Beziehung(en) zwischen den beiden Fächern zu erkunden. Dabei ist es wichtig, die Befürchtungen und Anliegen, die sich für manche Pädagogen mit dem Vorschlag dieser Beziehung verbinden, offen anzuerkennen.

Einige davon traten im Falle von England und Wales hervor, als im Jahre 2001 ein nationales Pflichtcurriculum für Citizenship Education in der Sekundarschule eingeführt wurde. Manche befürchteten, dass das »neue Fach« eine unmittelbare säkulare Bedrohung für den Religionsunterricht darstelle, während andere einen Konflikt zwischen den Zielen in den beiden Bereichen sahen. Diese Befürchtungen fußen auf ganz spezifischen Auffassungen von Religionsunterricht und Citizenship Education, die für jeden besonderen Kontext erkundet werden müssen.³⁶ Im Falle Englands sind viele dieser Befürchtungen inzwischen überwunden, und die Vereinigung der professionellen Religionslehrerschaft in England (Professional Council for Religious Education/PCfRE) hat die Absicht formuliert, »sich für eine offene Grenze zwischen Religionsunterricht und Citizenship Education einzusetzen«.³⁷ Ein entsprechendes Anzeichen

34 Schreiner, *Different Approaches*, a.a.O.

35 Dazu gehören etwa die Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) (<http://www.cogree.com/>), das European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA) (<http://enrecanetwork.com/docs/index.htm>), die European Association for World Religions in Education (EAWRE) (<http://www.eawre.org/>) und das Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) in Paris, das in der Nachfolge des Debray-Berichts eingerichtet wurde (<http://www.ephe.sorbonne.fr/IESR/accueil.htm>).

36 Jackson, *Rethinking*, a.a.O.

37 PCfRE, *Citizenship and Religious Education: Report for the seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, Mecklenbergh Square, London, St Gabriel's*

ist die Tendenz, Lehrerinnen und Lehrer dafür zu gewinnen, die Verantwortung für beide curriculare Bereiche zu übernehmen.³⁸

Hinsichtlich dieser Beziehung in einem weiteren europäischen Kontext müssen verschiedene Faktoren im Blick auf die in den einzelnen Ländern gewählten Ansätze berücksichtigt werden. Eine Diskussion einiger möglicher Modelle für Religionsunterricht und Citizenship Education in Europa wird im Folgenden versucht, jedoch ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit.

7 Konfessionelle und nicht-konfessionelle Ansätze des Religionsunterrichts im Verhältnis zu Citizenship Education

Konservative konfessionelle Ansätze des Religionsunterrichts tendieren zu Sichtweisen von Staatsbürgerschaft, die zum »minimalen« Pol von McLaughlins Spektrum der Staatsbürgerschaft gehören. Im Extrem ließe sich sagen, dass sie sich für eine einzige einheitliche nationale, kulturelle und religiöse Identität einsetzen, was ohne Zweifel ethische und politische Probleme aufwirft. Liberale Ansätze des Religionsunterrichts in konfessionellen Kontexten können gleichwohl sehr positiv zu »maximalen« Formen von Citizenship Education, die sich auf Fragen der Pluralität und Globalisierung beziehen, beitragen. Beispielsweise befassen sich die kontextuellen und dialogischen Ansätze, die von Autoren mit einem christlich-protestantischen Hintergrund in Deutschland vorgeschlagen werden (etwa Heimbrock, Schweitzer/Boschki, Streib³⁹) oder in den Niederlanden (Bakker, Wardekker/Midema⁴⁰) oder der pluralistische Ansatz des katholischen deutschen Religionspädagogen H.-G. Ziebertz direkt und tiefgreifend mit Problemen der Pluralität auf lokalen und globalen Ebenen.⁴¹

Trust and the Professional Council for Religious Education, 2001 www.pcfre.org.uk (downloaded 15/01/04).

38 L. Blaylock, Why citizenship needs to take its spiritual and religious frontiers more seriously. In: Teaching Citizenship (2003, Summer), 24–29, 25.

39 Hans-Günter Heimbrock, Beyond globalism and relativism: religious education, plurality and life-world orientation. In: ders. / Christoph Th. Scheilke / Peter Schreiner (Hg.), Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster 2001, 85–102, Friedrich Schweitzer / Reinhold Boschki, What children need: co-operative religious education in German schools: results from an empirical study. In: British Journal of Religious Education 26 (2004), 33–44, Heinz Streib, Inter-religious negotiations: case studies on students' perception of and dealing with religious diversity. In: Heimbrock u.a., a.a.O., 129–149.

40 Cok Bakker, School as a Place of Diversity. In: Heimbrock u.a., a.a.O., 203–221, W. Wardekker / S. Miedema, Religious identity formation between participation and distanciation. In: ebd., 23–33.

41 Hans-Georg Ziebertz, Religious Education in a Plural Western Society, Münster 2003.

Wie bereits erörtert, bezieht sich ein wichtiges Element der Staatsbürgerschaftsdiskussion auf Probleme, die aus sozialer Pluralität, einschließlich Fragen religiöser und kultureller Vielfalt, erwachsen. Die Diskussion über Citizenship Education und Fragen der religiösen Vielfalt sowie des Beitrags, den die Beschäftigung mit Religionen zu unserem Verständnis von Staatsbürgerschaft leisten kann, hat deutlich zugenommen. Jede Diskussion dieser Art muss die Ziele des Religionsunterrichts berücksichtigen. Beispielsweise kamen Spezialisten des interkulturellen Lernens und der staatsbürgerlichen Erziehung im Zusammenhang des oben erwähnten Europarat-Projekts, das die Dimension der religiösen Vielfalt auf die interkulturelle Erziehung beziehen soll, zu der Auffassung, dass nicht-konfessionelle Formen des Religionsunterrichts (wie sie z.B. in England und Norwegen zu finden sind) eher mit den Zielen einer »maximalen« Form von Citizenship Education kompatibel sind als die stärker konfessionellen Ansätze.

Eine »nicht-konfessionelle« Form der pädagogischen Arbeit im Religionsunterricht stellt der interpretative Ansatz dar, wie er mit der Universität von Warwick in England verbunden ist.⁴² Er bezieht sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten, sich mit religiösen Traditionen sowie mit der Vielfalt und Komplexität von Religionen im Verhältnis zum Verständnis von Kultur, Ethnizität und Nationalität auseinanderzusetzen. Der Darstellung religiöser Traditionen wird große Sorgfalt gewidmet, und die eigenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler werden als wichtiger Teil des Lernprozesses angesehen. Dieser Ansatz unterstützt Reflexion, konstruktive Kritik des behandelten Materials (aus einer gewissen Distanz) und Beteiligung am interpretativen Prozess. Das Lernen kann an jedem Punkt des hermeneutischen Zirkels beginnen (zum Beispiel beim Überblick zu Schlüsselbegriffen oder den Erfahrungen von Mitschülerinnen und -schülern).

Darüber hinaus gibt es verschiedene nicht-konfessionelle dialogische Ansätze, die sich auf die Schülerinteraktion im Klassenzimmer konzentrieren. Wie der interpretative Ansatz legen sie Wert auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler, die sowohl den Ausgangspunkt als die Schlüsselressourcen und -akteure darstellen. Verschiedene Formen dieses Ansatzes wurden in Norwegen, in Deutschland und in England eingesetzt.⁴³

Diese interpretativen und dialogischen Ansätze erwarten vom Religionsunterricht einen wertvollen Beitrag zu Citizenship Education. Sie beziehen sich auf soziale und persönliche Identität und entwickeln Fähigkei-

42 Jackson, *Religious Education*, a.a.O.; *Rethinking*, a.a.O.

43 Heid Leganger-Krogstad, *Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom*. In: Jackson, *International Perspectives*, a.a.O., 169–190, Wolfram Weisse, *Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding*. In: ebd., 191–208, Julia Iprgrave, *Dialogue, citizenship, and religious education*. In: ebd., 147–168.

ten, die zum Verstehen unterschiedlicher Aspekte der Pluralität (lokal, global und national) im Verhältnis zu den eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler führen.

8 Schluss

Während der vielfältigen Gestalt von Religionsunterricht und Citizenship Education in ganz Europa kein Abbruch getan werden soll⁴⁴, scheint es doch in jedem Fachbereich Tendenzen zu geben, besonders (soweit der Religionsunterricht betroffen ist) in Nordeuropa. Der Trend geht hin zu einer stärker »maximalen« Form von Citizenship Education, die vermehrt der sozialen Pluralität Rechnung trägt. Sie ist weit gefasst und inklusiv; sie ermutigt zu Erkundung und Interpretation; und sie ist weit mehr auf Prozesse als auf Inhalte bezogen. Parallel dazu stützt sich der Religionsunterricht in manchen Teilen Europas auf eine Anzahl von Ansätzen, die ein Lernen von religiöser Vielfalt fördern und zugleich auf die Bedürfnisse des Kindes konzentriert sind. Solchen pädagogischen Arbeitsweisen inhärent ist ein Verständnis von Religion und Kultur, das neueren empirischen und theoretischen Arbeiten zu Pluralität und Pluralismus Rechnung trägt.⁴⁵

Wo diese Formen von Religionsunterricht und Citizenship Education zusammenkommen, gibt es ein starkes Potenzial für die Entwicklung einer engen Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen. Interpretative und dialogische Ansätze des Religionsunterrichts beispielsweise stellen die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Lernprozesses, sodass diese das Wissen, das sie über verschiedene religiöse Traditionen gewinnen, nutzen können, um über ihr eigenes Gefühl der Identität nachzudenken und es in einer Weise zu entwickeln, welche die soziale Pluralität anerkennt. Sowohl der Inhalt als auch die Fähigkeiten, die von solchen Ansätzen des Religionsunterrichts unterstützt werden, sind für eine »maximale« Form von Citizenship Education in Europa unmittelbar relevant.

44 Kodelja/Bassler, a.a.O.

45 Vgl. zum Beispiel G. Baumann, *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic*, London 1996, Hans-Günter Heimbrock, *Beyond globalism and relativism: religious education, plurality and life-world orientation*. In: *ders. / Christoph Th. Scheilke / Peter Schreiner* (Hg.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster 2001, 85–102, Jackson, *Religious Education*, a.a.O., *ders.*, *Rethinking*, a.a.O., Geir Skeie, *Plurality and pluralism: a challenge for religious education*. In: *British Journal of Religious Education* 25 (1995), 47–59, *ders.*, *Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses*. In: *Jackson, International Perspectives*, a.a.O., 51–66, Hans-Georg Ziebertz, *Religious Education in a Plural Western Society*, Münster 2003 und Sissel Østberg, *Pakistani Children in Norway: Islamic Nurture in a Secular Context*, Leeds 2003.

Dr. *Robert Jackson* ist Professor of Education und Direktor der Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick.

Karen Steele ist Research Associate an der Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick.