

# Religiöse Erziehung im wachsenden Europa. Kontextuelle Perspektiven<sup>1</sup>

von  
Hans-Günter Heimbrock

## 1. Europa: Einheit und Differenzen

Der Prozess der Europäischen Einigung hat in jüngster Zeit eine neue Dynamik erfahren, in Krisen und Konflikten, er verläuft nicht mehr geradlinig, es ist spannend geworden. Wo stehen wir? Und wie kann es weitergehen? Was ist Europa?

Ich setze ein mit einer historischen Rückschau: Der Hebraist und Theologe Sebastian Münster beantwortete die Frage mit einer Allegorie, veröffentlicht in seiner ‚Mappa Europae‘ von 1536<sup>2</sup>.



<sup>1</sup> © Hans-Günter Heimbrock

<sup>2</sup> Ich entnehme diese Karte der Homepage des Sebastian-Münster-Gymnasiums in Ingelheim:  
[http://www.smg-ingelheim.de/schulpage/sebastian\\_muenster\\_namenspatron/werke.htm](http://www.smg-ingelheim.de/schulpage/sebastian_muenster_namenspatron/werke.htm), Download 05/09/2005.

Hier, zu Beginn der Moderne, wird Europa als eine Königin dargestellt. Das Haupt wird von Spanien gebildet, das die Insignien der Macht in Händen hält. Sie finden bei näherem Hinschauen Frankreich, England, Schottland, Deutschland, Böhmen, Dänemark, Skandinavien, Litauen, Moskau bzw. Russland, Bulgarien, Griechenland, Scytia, das ist die Innere Mongolei. Auffällig ist, dass mindestens zwei Dinge fehlen: im Westen der neu entdeckte Kontinent Amerika, welcher dem Kartenzeichner wohl bekannt war; und im Osten gibt es zwar die Vandalen, immerhin auch Konstantinopel an der Südküste von Griechenland, nicht aber abgebildet ist das Osmanische Reich, am unteren Rand, da wo die Füße der Gestalt zu suchen wären.

Münster beschreibt den Kontinent im beigegebenen Text nicht ohne Enthusiasmus:

„Europa [...] ist ein treffentlich fruchtbares Landt/ und hat auch ein natürlichen temperierten Lufft/ und auch einen milten Himmel/ und ist kein mangel darinn/ weder am Wein/ noch auch am Korn oder an anderen fruchtbaren Bäumen. Darzu ist es auch ein schön lustig Landt/ wol gezieret mit Stetten/ Schösseren und auch Dörfferen/ darzu hat es auch ein dapffers und Mannhaftiges Volck/ dass es ubertrifft Asiam und Africam. Zu dem so wirdt es allenthalben eyngewohnet von den Menschen/ außgenommen ein klein theil/ da man von der grossen Kelte halben nicht wol bleiben mag/ besonders gegen Mitnacht zu.“

Zwei Dinge sind bemerkenswert in dieser Darstellung:

\* Geographische Fakten werden mit einer politischen Deutung verbunden. Im Text ist sogar von Europa als ‚Königin der Kontinente‘ die Rede. Sie finden das Kreuz an herausragender Stelle.

\* Europa wird in der Darstellung als eine Gestalt präsentiert, sie hat eine Einheit, ist ein „treffentlich fruchtbares Landt“ ein zusammenhängendes Ganzes. Europa taucht hier im 16. Jahrhundert und künftig als eine „kulturelle Referenz“<sup>3</sup> auf.

„Aus dieser Allegorie des ‚neuen‘ Europa spricht das gestärkte Selbstbewusstsein der Europäer nach dem Beginn der Europäisierung der Erde durch die Entdeckungs- und Eroberungsfahrten seit der Renaissance. ‚Europäer‘ haben nun – anders als in der Antike – ein Wir-Gefühl, sehen ihren Erdteil als einen eigenen Kontinent, der als Königin dargestellt wird.“<sup>4</sup>

Soweit ein Bild von Europa aus dem Jahre 1536.

Und 2005? In Bezug auf die Fakten haben wir heute sicher sehr viel präzisere Kenntnisse als der Hobby-Kartograph des 16. Jahrhunderts. Allerdings sind sowohl die politische Leitidee als auch die Kohärenz Europas heute strittiger als in der frühen Neuzeit, von der Rolle, die das Christentum spielen soll oder kann einmal ganz abgesehen. Einerseits finden wir uns nach dem 1. Mai 2004 in einer um zehn Staaten abermals erweiterten Europäischen Union vor. Und mit weiteren Staaten soll verhandelt werden. Andererseits steht für viele nach der Ablehnung des gemeinsamen Verfassungsentwurfes durch Franzosen und Niederländer neu zur Debatte, welche Leitideen und gemeinsamen Werte denn Europa eigentlich außer dem Euro noch zusammenhalten sollen. Differenzen sind laut geworden, wo lange Zeit der harmonische Geist der Einheit beschworen wurde, Differenzen zwischen Regierungschefs, Differenzen zwischen der nationalen Regierung und dem Staatsvolk. Vermehrt ist wieder die Rede vom ‚Europa der Regionen‘.

Religion spielt in der Europa-Debatte eine Rolle, hat aber keineswegs nur eine einheitsstiftende Funktion: Der Bezug auf Gott und auf christliche Werte in der Verfas-

---

<sup>3</sup> Vgl. SCHMALE 1998.

<sup>4</sup> In einem Kommentar auf der Homepage des Sebastian-Münster-Gymnasiums in Ingelheim, s. Anm. 2.

sung waren und sind strittig. Die Identität Europas wird von manchen vom nostalgischen Gedanken des ‚christlichen Abendlandes‘ bemüht, im Streit darum, ob auch die Türkei als muslimisch geprägter Staat einen Platz in Europa bekommen kann. Schaut man in die Dokumente zu entsprechenden politischen Prozessen, kann man bei kritischer Betrachtung zum Eindruck kommen, dass Religion, wenn sie überhaupt vorkommt, in den zu leistenden Einigungsprozessen eher als ein Störfaktor, als eine exotische Besonderheit im Globalisierungs- und Uniformisierungsprozess wahrgenommen<sup>5</sup> wird, die angesichts völlig unterschiedlicher nationaler Traditionen (zwischen Staatskirchen, säkular offenen Nationen und französischem Laizismus) so schwer auf einen Nenner zu bringen ist, dass man sie gern ganz übergeht oder auf den nebulösen Begriff ‚Spiritualität‘ hin verdünnt, sie außerhalb religiöser Gruppen jedenfalls nicht automatisch für eine Europa-förderliche Kraft hält.

Was ist die Aufgabe von Wissenschaft in dieser Entwicklung? Was die Aufgabe von Religionspädagogik? Auch ‚Europa‘ ist in der Universität angekommen, wir haben dank Bologna inzwischen ECTS eingeführt, inzwischen gibt es Studiengänge für *Europäistik*, selbstverständlich in BA/MA-Struktur sowie auch Graduierten-Studiengänge.<sup>6</sup> Präsent sind dabei die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft und zahlreiche Philologien.

Soweit ich sehe, ist Europäistik bislang ein Fachverbund ohne Religionspädagogik. Das heißt aber ganz und gar nicht, dass sie darauf nicht vorbereitet wäre. Europa spielt bereits, wenn man nur Deutschland berücksichtigt, eine wachsende Rolle in der gegenwärtigen Bildungsdebatte in Schule und Wissenschaft<sup>7</sup>. Es gibt an den Pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe und Freiburg einen Studiengang ‚Europa-Lehramt‘<sup>8</sup>. TheologInnen und auch ReligionspädagogInnen partizipieren eifrig am ERASMUS-Austauschprogramm. Und nicht erst diese AfR-Tagung zeigt das religionspädagogische Engagement in Sachen Europa. Das Comenius-Institut hat hier seit Jahren eine Vorreiter- und Motor-Funktion ausgeübt und dankenswerterweise den Diskurs in Zusammenschlüssen wie der ‚Intereuropäischen Kommission für Kirche und Schule‘ (ICCS)<sup>9</sup> institutionalisiert. Es gibt Netzwerke wie ENRECA<sup>10</sup>, die der europäischen Dimension in Arbeitsprojekten nachgehen.

Ein Lehrstuhl der Ludwig-Maximilians-Universität München veranstaltet seit Jahren Internationale Theologische Seminare an der Venice International University im Themenbereich ‚Comparative Pedagogy of religion - religious education in Europe‘<sup>11</sup> Im letzten Jahr fand in Schweden eine von R. Larsson initiierte internationale Konferenz ‚Towards a European Perspective on Religious Education‘<sup>12</sup> statt. Die Kette wäre beliebig zu ergänzen.

---

<sup>5</sup> Dies analysieren kritisch und kundig die Beiträge in HEIMBROCK / SCHEILKE / SCHREINER 2001.

<sup>6</sup> So z.B. an der Universität Aachen, so an Universitäten in Österreich, Polen und Bulgarien, letzteres mit Mitteln der Volkswagen-Stiftung; vgl. BREMEN / HEINEN 2003.

<sup>7</sup> Vgl. exemplarisch die Dokumentation von SCHMITT 2001 (Arbeitskreis Grundschule); vgl. ferner die Übersicht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIFP) in: <http://www.dipf.de/datenbanken/EUOPERZ.HTM>

<sup>8</sup> Vgl. das Konzept des Pilotstudiengangs:

<http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehrer/lehrer/europalehramt.PDF>

<sup>9</sup> <http://www.iccsweb.org/>

<sup>10</sup> Vgl. zur Programmbeschreibung MIEDEMA / SCHREINER / SKEIE / JACKSON 2004.

<sup>11</sup> <http://www.netburger.at/Multiversity/Menschen/Studienraeume/Pruegger/Venedig/Venedig2002/>

<sup>12</sup> Zur Publikation der Beiträge vgl. LARSSON / GUSTAVSSON 2005.

Es gibt so viele religionspädagogische Impulse und Initiativen im Feld, dass schon genug Stoff für Dissertationen allein über die Frage vorhanden wäre, was denn die treibenden oder dominierenden Motive der Religionspädagogik in Sachen Europa waren und sind. Man wird die Antwort wohl nicht auf den für Deutschland nicht ganz abwegigen Verdacht reduzieren können, hier würde in schweren Zeiten vor Ort für den Platz des Religionsunterrichts in der Schule neue, globalere Legitimationen gesucht. Wenn man heute im Blick auf Europa fragt: „Wie bleibt der Religionsunterricht zukunftsfähig?“<sup>13</sup> so scheint zu hinreichender Antwort notwendig, dass wir unsere grundsätzliche Position im Blick auf die ganz konkrete Situation des Europäischen Prozesses am Beginn des 21. Jahrhunderts beziehen. Das heißt für mich zweierlei,

- erstens, dass wir einerseits nach dem Besonderen von Religion fragen und nach ihrem Beitrag zur humanen Gestaltung von Bildung insgesamt und
- zweitens, dass wir zeigen, wie aus dem Eigenen des sachgemäßen Umgangs mit Religion ein konstruktiver Beitrag zu der gesamteuropäischen Konfliktthematik um Einheit und Differenz, um Kultivierung unserer Traditionen und humanen Umgang mit Fremden geleistet werden kann.

Europa ist jedenfalls in vieler Hinsicht zu einer Herausforderung für die Religionspädagogik geworden<sup>14</sup>, auch wenn der Religionsunterricht weder aus Straßburg, noch aus Tartu noch aus Frankfurt/Main seinen Grundauftrag bekommt. Gleichwohl führen die sich aus Europa ergebenden Herausforderungen die Religionspädagogik m. E. zu originären Problemen des Faches.

## 2. Orientierungsrahmen Religionsunterricht: Kontextualität und Bildung

### 2.1 Kontextuelle Religionsdidaktik

Innerhalb weiter Teile von Europa hat sich als eine gemeinsame oder zumindest gemeinsame Elemente umfassende Leitformel des Religionsunterrichts, welche die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen aufnimmt, der Ansatz der kontextuellen Orientierung durchgesetzt. Das zielt zunächst ganz einfach darauf, den Kontext Europa für das eigene religionspädagogische Fragen, Denken und Entwerfen zu beachten, also ein Stück weit Abschied zu nehmen von üblicher deutscher Provinzialität und international gesehen Pluralität als empirisches Faktum ernst zu nehmen. Bei solchen Blicken über den Zaun, die wir auch auf dieser Konferenz mit Gewinn getan haben, werden zunächst interessante Einzelheiten fremder Schulkulturen und religionsdidaktischer Ansätze zutage gefördert. Zum Teil ergeben sich ähnliche, aber zum Teil eben auch andersartige oder gar fremde kulturelle Wurzeln für den Religionsunterricht im jeweiligen Land.

Möglich und erstrebenswert ist über die Komparatistik hinaus allerdings gerade durch Aufnehmen von konzeptionellen Impulsen aus anderen Ländern *ein starker religionspädagogischer Begriff von Kontext bzw. ‚Kontextualität‘*, welcher auf inhaltliche bzw. fundierende Aspekte von Religionsunterricht zielt.

Aus der Variationsbreite unterschiedlicher Verständnisse habe ich an anderer Stelle *Kontextualität* als didaktisches Grundprinzip entfaltet, typologisch drei wichtige Zu-

---

<sup>13</sup> P. Schreiner, Religionsunterricht in Europa 15.2.2005 auf der Internetpräsenz der Deutschen Welle (<http://www.dw-world.de/dw/article/0,1564,1551342,00.html>)

<sup>14</sup> HEIMBROCK 2003.

gangsweisen benannt und ihre Konsequenzen für den Religionsbegriff wie für den Religionsunterricht entwickelt.<sup>15</sup>

- Im ersten Fall, dem **hermeneutischen Kontextverständnis**, steht die Lesbarkeit von Religion als Symbolsystem im Zentrum (Leitbegriff Text). Dazu bedarf es der Verstehensprozesse, der ‚Religious literacy‘<sup>16</sup>. Kontextuelle Religionsdidaktik meint deshalb, dass der Unterricht sich auf das Verstehen von Religion als vorgegebenen Texten beziehen muss, was nicht isoliert von den Erfahrungskontexten der lesenden Menschen geschehen darf. Religion soll im Religionsunterricht nicht einfach rezitiert oder naiv praktiziert, sondern verständlich kommuniziert und expliziert werden. Religionsunterricht und Schule insgesamt müssen so gestaltet werden, dass SchülerInnen aber dabei nicht nur die Texte der eigenen Religion zu Gesicht bekommen, sondern mit einer weltanschaulichen Pluralität umzugehen lernen.
- Im zweiten Fall, dem **befreiungstheologischen Kontextverständnis**, geht es vom Zentrum der religiösen Tradition her um die Verständigung über die subjektgebundene und politisch bedingte Lebensperspektive (Leitbegriff ‚Subjekt‘). Hier geht man davon aus, dass Leser und Ausleger nicht nur Adressaten der Texte sind, sondern aktiv beteiligt sind an der Erzeugung der Bedeutung von Texten, und zwar in einem über die Schule hinausreichenden Lernprozess, der als ‚Kontextualisierung‘ bezeichnet wird. Dies ist allerdings nicht mit subjektivistischer Bastelreligion zu verwechseln. Gleichwohl gilt mit Dietrich Zilleßen: „Lernende sind Bildungsexperten“<sup>17</sup>.
- Beim dritten, **phänomenologisch akzentuierten Verständnis von Kontextualität** rückt der lebensweltliche Untergrund in der Reflexion in den Vordergrund (Leitbegriff ‚Lebenswelt‘). Verstehen und Lernen von Religion geschieht im Subjekt nicht nur als Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ im weitesten Sinne des Wortes. Religion im Sinne ‚Gelebter Religion‘ ist mehr als ein kognitiv zentriertes Handeln, sie ist zunächst auch kein in Sätzen rezitierbarer Lehrinhalt, sondern eine mitgestaltete und mir widerfahrende Lebenspraxis. Diese impliziert sinnlich gebundene, leibhaftige Begegnungen mit der Wirklichkeit im Alltäglichen, das zunächst niemand definiert hat, sondern in dem sich Widerfahrnisse, Befremdlichkeiten und Sinngebungen auf vielfältige Weise erst einspielen und einstellen. Unterricht der sich auf so verstandene Kontexte bezieht, bringt einen öffnenden Suchprozess ins Lernen, einen Gegenpart gegen ‚objektivistische‘ Stoffdidaktik.

Der mit diesen drei komplementären Zugangsweisen beschriebene kontextuelle Ansatz meint *didaktisch* für die Lernpraxis keine abstrakte Religionskunde und keine Einführung in konfessionelle Glaubenssysteme als abstrakte Lehrgebäude, so wichtig Informationen und Einsichten in einem Gesamtkonzept von schulischem Religionsunterricht auch sein mögen. Er meint im Zeitalter anwachsender Pluralisierung der Religionen, europäischer Integration wie internationaler Verflechtungen ein Lernen mit Standortbezug in einem sozialökologisch angelegten Lernprozess. Jenseits der falschen Vereinseitigungen von globaler Uniformisierung eines ‚überkulturellen‘ Gesamt-Weltbildes wie jenseits einer partikularistisch verengten oder gar fundamen-

---

<sup>15</sup> HEIMBROCK 2004.

<sup>16</sup> Der Begriff geht auf den englischen Religionspädagogen A. Wright zurück, vgl. ders. 1996.

<sup>17</sup> ZILLEßEN 2004, 7.

talisierenden Verherrlichung geht es dabei um Neugewichtung des Nahraumes im Klassenzimmer.

## 2.2 Bildung

Allerdings sind inzwischen in verschiedenen Ländern Europas Vorbehalte angemeldet worden, wie bestimmend denn die Lebenswelt für Lernen sei. Ist die eher naiv-fundamentalistische Auslegung der Bibel in der Evangelischen Gemeinschaft an der nächsten Straßenecke vorzuziehen, oder hat das Konzept der Befreiungstheologie der Bauern von Nicaragua einen Vorrang? Unterschiedliche kulturelle Kontexte haben normativ gesehen wohl unterschiedliche Relevanz. Weiter zu präzisieren ist deshalb auch die Frage, wie man dann einen Religionsunterricht denken und gestalten kann, der nicht nur den regionalen, heimischen weltanschaulichen Präferenzen, sondern auch allgemeinen Orientierungen folgen soll. Kontextorientierung kann sinnvoller Weise nicht heißen, Schule und Unterricht nur ganz auf die aktuellen begrenzten Gegebenheiten, Bedürfnisse und Erfahrungen vor Ort zuzuschneiden. Es ist weiter zu klären, wie man mit *fremden* Kontexten umgeht.

Eine der grundlegenden Herausforderungen an öffentliche Bildungssysteme der Gegenwart besteht ja gerade darin, die Situation kultureller und religiöser Pluralität im zusammenwachsenden Europa nicht zu verleugnen, sondern wahrzunehmen und produktiv mit ihr umzugehen. Der englische Religionspädagoge John Hull hat diese pädagogische Herausforderung aus religiöser Pluralität so umschrieben: "It is possible that we in Europe, in spite of and maybe even because of the secular freedom and the religious toleration of European life, will be in a position to reclaim the European religious heritage in the interests of moral and spiritual development. In this context, the religious pluralisation of Europe is of the utmost importance, because it provides a challenge to monolithic religious education, and an opportunity for religious partnership."<sup>18</sup>

Deshalb bedarf kontextuell orientierter Religionsunterricht weiterer Kriterien und regulativer Ideen. Dazu taugt ein Bildungsbegriff in den Traditionen der Aufklärung<sup>19</sup>, der bekanntlich ebenfalls europäischer Herkunft ist. Bildung ist mit diesen Traditionen als Prozess der Öffnung des Subjekts zu sich selbst und zur Welt zu verstehen. Humane Bildung des Subjekts bedarf neben realitätsbezogener Sachbildung und humaner Sozialbildung auch der Ein-Bildung. Sie ist es, die dem Menschen erlaubt, das je Gegebene zu überschreiten zugunsten neuer Bilder von sich und der Welt, Bildung ist Anleitung zur ‚Wahrnehmung des Anderen‘<sup>20</sup>, und zwar im doppelten Sinn des Wortes.

Solche Bildung braucht Religion, denn Religion, gerade christliche Religion verstehe ich als diejenige Anstrengung der Kultur, die sich den Sinn für das Andere, für das Unverfügbare bezieht. Schärfer formuliert, Religion ist sozial wie theologisch gesehen Ausdruck von Differenz und Fremdheit. „Die Religion thematisiert das Unerklärliche und Unfaßbare, den Zufall, das Glück und den Tod, also das, was den Voraussetzungen der Kultur fremd ist, und versucht es zur Grundlage einer Lebensordnung zu machen.“<sup>21</sup>

Solche Bestimmung von Religion aus der Differenz klingt fremd, gehört doch in der Außen- und Innenperspektive zumindest christlicher Religion die Botschaft der uni-

---

<sup>18</sup> HULL 2001.

<sup>19</sup> Vgl. BIEHL / NIPKOW 2003.

<sup>20</sup> Vgl. PEUKERT 1994.

<sup>21</sup> ERDHEIM 1993, 169.

versalen, allen gemeinsamen Werten, sodann die Ansage heilsamer Versöhnung, die Aufhebung der Differenz, das Überbrücken der Gegensätze. So unerlässlich das Insistieren auf unteilbarer Gerechtigkeit im Namen christlicher Religion ist, so wenig sollten wir uns aber Religion nicht als social oil einer ‚civil religion‘ umdeuten lassen, und säßen die Deuter auch im europäischen Parlament.

Mit dem Differenzmoment ist theologisch wie religionstheoretisch eben nicht der naiv-trotzige oder illusionär-imperiale Hang zur Konfrontation gemeint, sich um jeden Preis von anderen absetzen zu wollen. Es geht mir vielmehr darum, das theologische Paradoxon zu retten, das Nicht-Identische, das eben die Mitte des christlichen Gottesbegriffs durchzieht. Um von da aus den Dialog mit anderen Religionen und vor allem mit anderen Menschen anzugehen, auch im Religionsunterricht.

Religion kann Heimat bieten, aber sie nimmt und gibt zugleich einen Raum, in dem das Andere nicht vereinnahmend wahrgenommen wird. Deswegen kann die Religionspädagogik m.E. gerade im Blick auf den gegenwärtigen Stand des europäischen Prozess gegen Erwartungen von außen daran erinnern, dass Religion und Religionsunterricht nicht einfach nur als ein Reservoir globaler Werte und eine harmonistische Überwelt voller unbegrenzter Akzeptanz umfunktionalisiert werden darf. Es ist nicht die uniforme „Euro-Religion“ angesagt, von der der Däne Tim Jenssen träumte, weder mit der muslimischen Türkei noch ohne sie. Denn Religion und Religionsunterricht zielen auf Kultivierung der Differenz, statt der Propagierung von undifferenziierten Einheitssehnsüchten. Deswegen haben Religionspädagogen im Projekt von 2001 nicht zufällig ‚religiöse Kompetenz‘ als Umgang mit Differenzen beschrieben.<sup>22</sup>

### **3. Empirische Forschung zu Begegnung, Dialog und Differenz**

Der Religionsunterricht hat also sowohl von einem theologischen als auch bildungstheoretischen Grundverständnis zum Umgang mit Pluralität und Differenz erfahrungswesentliches beizutragen. Diese im gegenwärtigen Europa virulente Aufgabenstellung ist ihm nicht äußerlich – oder sollte es zumindest nicht sein. Wie aber steht es mit der Ver-Wirklichung, also der Performanz dieser Kompetenz? Im Blick darauf wende ich mich nun stärker relevanten Ausschnitten empirischer Forschung zu und frage nach dem Umgang mit Pluralität und Differenz in Schule und Alltag im Europäischen Horizont. Dazu liegt inzwischen eine ganze Reihe von Studien vor. Ich greife drei sehr unterschiedliche Studien heraus, die uns zum Problemfeld weiter Auskunft geben können.

#### *3.1 Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen*

Fernab von beinahe allen nationalen und internationalen religionspädagogischen Fachdiskursen ist die erste Studie *‚Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen‘*<sup>23</sup> auf den Weg gebracht worden. Initiiert wurde sie von der privaten H. Quandt-Stiftung in Bad Homburg, welche den ‚Dialog der Kulturen‘ befördern will. Mit der Durchführung beauftragt wurden Theologen der Universität Birmingham, der Islamwissenschaftler Jørgen S. Nielsen und der Systematische Theologe Markus Vinzent, ein religionspädagogischer Fachvertreter ist, soweit für mich erkennbar, nicht im Team. Die Zielsetzung der Studie richtet sich generell darauf, eine empirisch fundierte Momentaufnahme zum Umgang mit den drei Glaubenstraditionen Christentum, Judentum, Islam in den

<sup>22</sup> Vgl. HEIMBROCK / SCHEILKE / SCHREINER 2001.

<sup>23</sup> KAUL-SEIDMANN / NIELESEN / VINZENT 2003.

ausgewählten Ländern zu erstellen und auf solcher Basis ‚Leitlinien‘ und Empfehlungen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis zu entwerfen.

Auch in dieser Studie wird Religionsunterricht nicht isoliert, sondern kontextuell betrachtet, was jetzt den schulinternen Vergleich mit anderen Fächern meint. Allerdings ist nicht ganz plausibel, warum nur Sprache und Geschichte, nicht aber Ethik/Philosophie oder auch Sozialkunde berücksichtigt sind. Die beiden Forschungsfragen lauteten:

1. Wie werden Glaubens- und Kulturtraditionen von Christentum, Judentum und Islam in den Curricula der drei herangezogenen Fächer Religion, Geschichte und Sprache/Literatur berücksichtigt?
2. Wie tragen diese Elemente der Curricula zum gemeinsamen ‚europäischen Erbe‘ bei?

Die im Ländervergleich erarbeitete Studie geht prinzipiell von kulturellen Unterschieden aus, die sich dann auch im Religionsunterricht auswirken. Beteiligt wurden und werden 8 Länder: Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Großbritannien, Italien, Schweden und Spanien. Im gewählten Forschungsdesign wurde zunächst je Land in 20 ausgewählten Schulen eine Erhebung per Fragebogen gestartet; dazu trat die schriftliche Befragung von Schülern im Alter von 15 Jahren. (Für Griechenland und Frankreich gab es aufgrund von Schwierigkeiten nur reduzierten Zugang zu Daten). Aufgrund dieser Daten wurden Empfehlungen in Gestalt der ‚Leitlinien‘ erstellt. Gegenwärtig läuft die Phase, die ‚Schulwettbewerb zur Verbesserung der Praxis‘ genannt wird.

Aus den bisher erstellten Daten wurden qualitative Defizite bisheriger Lehrpläne erhoben. Die Liste überrascht nicht in allen Punkten, gibt aber sicher bedenkenswerte Anregungen. Konstatiert wird u.a.:

- Die in der Geschichte bedeutsame Präsenz von Juden und Muslimen in Europa habe zu wenig Aufmerksamkeit erfahren,
- die Themen seien im Sprach- und Geschichtsunterricht unterrepräsentiert, Juden und Muslime würden per se als Fremde eingestuft,
- das Christentum im gegenwärtigen Europa erfahre zu wenig Aufmerksamkeit,
- die innere Pluralität der Religion komme nicht angemessen zum Zuge,
- eine gegenseitige Beeinflussung und Befruchtung der Religionstraditionen in der Geschichte Europas werde nicht hinreichend wahrgenommen usw.

In einer vorläufigen Evaluierung kann man starke und schwache Punkte der Studie nennen: Unklar ist für mich aufgrund fehlender Veröffentlichungen die Auswahl des Samples, also die empirische Basis für den Vergleich. Aus 20 Schulen aus Deutschland kann man wohl kaum eine repräsentative Einsicht folgern. So scheint mir die aufgemachte Rangfolge der Länder ebenfalls wenig fundiert. Neugierig wäre ich auch auf den verwendeten Fragebogen.

Fraglich scheint mir ferner ein religionspädagogischer Ansatz, der zur Lösung der erhobenen Defizite stark auf die kognitive Seite der Lernprozesse setzt. Die Studie möchte in die Schule zurückwirken, dabei generell eine Verbesserung des Wissens von Schülern in Europa über die in Europa vorherrschenden Religionen erreichen. Aber da ist im englischen Text von ‚Religious Instruction‘ die Rede, einem Begriff, der ein doch längst überholtes Konzept signalisiert. Der Katalog der Empfehlungen ist hier ebenso stofflastig wie illusionär. Alle Vorurteilsforschung hat die Grenzen von Wissensvermittlung als Heilmittel deutlich empirisch aufgewiesen.

Während die bisher vorliegenden quantitativ-empirischen Resultate weniger überzeugen, scheint mir der gewählte religionstheoretische Ansatz für den Religionsunterricht in mehreren Punkten allerdings attraktiv:

- Religion wird durchgängig in empirischer wie theoretischer Perspektive in der Verzahnung von Lehre, Ritualen, Ethik und Lebenspraxis behandelt
- Lernen über Religion findet in der Schule nicht nur in einem separaten Fach Religionsunterricht statt. Wir sind genötigt, über solche religiöse Erziehung mehr empirische Informationen zu sammeln.
- Von vornherein wird Religion in Europa in Geschichte und Gegenwart im Plural angesetzt, es gibt immer schon Christentum, Judentum und Islam. Ob man allerdings gleich von „Abrahamitischer Religion“, oder von Abrahamitischen Kulturen (13) und „Abrahamitische Themen“ im RU (67) sprechen kann, ist mir fraglich.
- Schließlich zählt zu den für mich stärksten Punkten, dass in dieser Studie, die ja insgesamt auf Europäische *Identität* ausgerichtet ist, die Religionskulturen in Europa als nicht aus einem Guss angesehen werden, sondern von Anfang an auch Differenz als Leitbegriff auftaucht und Differenzen nicht per se als negativ eingestuft werden. Dabei gilt ausdrücklich: „Schüler sollten kulturelle Differenzen nicht allein als Quelle für Konflikte, sondern auch als bereicherndes Element in Europas intellektueller und kultureller Geschichte ansehen.“

### 3.2 „Die glauben richtig“<sup>24</sup>

Die zweite Studie, vor einigen Jahren erstellt von der norwegischen Religionspädagogin Tove Nicolaisen, unterscheidet sich nach Anlage, Fragestellung wie Methodik sehr vom ersten Projekt. Gegenüber der groß dimensionierten Studie aus Birmingham nimmt sie sich auf den ersten Blick als sehr eng begrenzt aus, wählt ein ganz kleines Sample und ist nicht einmal auf Schulpraxis fokussiert. Interessant erscheint sie mir in unserem Zusammenhang gleichwohl, weil sie ein gesamteuropäisches Problem<sup>25</sup> im Brennpunkt aufgreift, nämlich die Begegnung christlicher Mehrheitskulturen mit dem Islam<sup>26</sup>. Der Verfasserin, mittlerweile Assistenz-Professorin an der Hochschule in Oslo, geht es um faktischen Umgang mit religiöser Pluralität im traditionell monoreligiösen Land Norwegen.

Insbesondere im Ballungsraum Groß-Oslo haben hier in den letzten Jahren Einwanderungswellen aus Pakistan und Bangladesh zu sozialen Verwerfungen, Konflikten und auch rassistischen Gewalttaten geführt. Auch diese Studie ist kontextuell orientiert, insofern sie Religion unabdingbar verzahnt mit dem kulturellen Kontext sieht.

Der Forschungsansatz geht aus von einer nicht isolierten Betrachtung der Religionen. Kernfragen lauten hier entsprechend: Was passiert, wenn sich Menschen christlicher Herkunft mit Menschen muslimischer Religion begegnen? Was passiert mit ihren religiösen Anschauungen, wie ändern sich Überzeugungen und Religionspraxis? Und weiter: Ist es schwer, heute in der weitgehend säkularisierten Gesellschaft Norwegens ein Christ oder ein Muslim zu sein?

---

<sup>24</sup> NICOLAISEN 1990.

<sup>25</sup> Die Interpretationen von Fr. Nicolaisen sind für Deutschland nicht zuletzt deswegen beachtenswert, weil in mehreren Kapiteln der Vergleich mit der partiell ähnlich gelagerten deutschen Studie über ‚Was denken Moslems über Christen?‘ gezogen wird.

<sup>26</sup> Auch andere empirische Untersuchungen in Norwegen stehen in diesem Problemfeld, vgl. ØSTBERG 2003.

Das Methodendesign der Arbeit kombiniert theoretische und empirische Elemente. In der Rekonstruktion von theologischen Positionen in christlicher wie auch in islamischer Theologie findet sie die Formel des ‚Religionsdialogs‘ auf der Ebene der programmatischen Verlautbarungen von Religionsexperten auf dem Vormarsch. Geht man allerdings von der Einsicht aus: „Es sind immer Menschen, die sich begegnen, nicht Weltanschauungen oder Ideen“<sup>27</sup>, dann drängt sich die empirisch orientierte Frage auf, ob und wie sich dieser Dialog denn im Alltag realisiert.

Begegnungen zwischen Menschen und ihren religiösen Anschauungen rekonstruiert Nicolaisen anhand von halbstandardisierten qualitativen Interviews mit 14 Frauen und Männern im Alter zwischen 19 und 45 Jahren, 6 aus christlicher und 8 aus muslimischer Bindung (darunter Pakistani, Türkinnen, Kurden und Norweger). Es handelt sich um Angehörige der ersten Generation Einwanderer, die bereits 10 Jahre oder länger im Land sind, also mit einer bi-kulturellen Lebenssituation auskommen müssen. Ausgewählt wurden solche Gesprächspartner, die innerhalb ihres Alltags freundschaftliche Beziehungen zu Menschen mit dem jeweils anderen religiösen Hintergrund haben, sodass von einer wirklichen *Begegnung* der Menschen ausgegangen werden kann.

Zum alltagssoziologisch angelegten Methodendesign zählt auch, dass die Interviews nicht mit der Frage nach dem wechselseitigen Verständnis der anderen Religion begonnen werden. Erst nach Gesprächsgängen zu handlungsbezogenen Themen wie religiöser Praxis in Gebet, Fasten und Festtage, Mitwirkung der Eltern an Weitergabe religiöser Traditionen an die Kinder in der Familie, Ethik und Lebensführung kommen das Verhältnis zwischen Islam und Christentum sowie die religiöse Identität in der erfahrenen Begegnung zur Sprache.

Methodisch zeigt sich das Verfahren als ergiebig, das nicht auf die Explikation von Dialogbegriffen ausgerichtet ist, sondern Menschen in Gespräche verwickelt, in denen sie selbst anhand von Begegnungssituationen mit Bekannten auf Konvergenzen und Divergenzen zu sprechen kommen.

Welche Resultate ergeben sich? Gewiss ist diese Studie einer Junior-Forscherin im Blick auf Solidität des Methodendesigns mit anderen Maßstäben zu messen, als das aufwändig erstellte international angelegte Birminghamer Projekt. Erwarten kann man allein qualitative Einsichten. Davon liefert Nicolaisen allerdings einige.

Zutage tritt insgesamt ein Ausschnitt subjektorientierter Rekonstruktionen von interreligiösen Begegnungen, Alltagsreligiosität, die beileibe nicht frei von Klischees über Gemeinsamkeiten und Differenzen ist. Herausgearbeitet werden wichtige Ausgangsbedingungen für den Dialog über spezifisch religiöse Fragen, jedoch auch Einsichten darüber, wie Nicht-Experten eine als geglückt empfundene Begegnung verstehen. Da die Informanten in der Regel von ‚Wir‘ sprechen, gibt es zugleich gute Einblicke in die ‚Familienreligiosität‘.

Ich notiere im Blick auf unseren Fokus folgende Punkte:

**Erstens:** Im Alltag laufen Religionsbegegnungen nie abstrakt über Fragen nach Lehrkonsens und -dissens, sondern diese Begegnungen sind ihrerseits immer kontextuell situiert in Verbindung mit zwischenmenschlichen und kulturellen Kontexten. Diese sind – nicht nur für das ausgewählte Sample – zu charakterisieren mit Macht-

---

<sup>27</sup> NICOLAISEN 1990, 1.

faktoren rund um Mehrheits- und Minderheitskultur, um Immigrantensituation, Strategien der Gettobildung oder des ‚Integrismus‘ auf der eine Seite, gekennzeichnet von Anpassungserwartungen und Missionsträumen auf der anderen Seite.

**Zweitens:** Die ausgewählten Gesprächspartner, Menschen ohne professionell-theologisches Dialoginteresse, haben gleichwohl im Alltag Erfahrungen mit Menschen der jeweils anderen Religionszugehörigkeit gesammelt. Dabei registrieren sie – in ihrem Sprachvermögen – Gemeinsamkeiten wie Unterschiede. Sie erwarten interessantere Gespräche über die Religionsgrenzen hinweg nicht mit Relativisten oder der Religion gänzlich Entfremdete, sondern vor allem mit denen, die an ihrer eigenen Religion persönlich interessiert sind.

**Drittens:** Aus den Begegnungen mit Freunden und Bekannten der je anderen Religion geht in der Regel keine völlig veränderte Auffassung der eigenen Religion hervor. Wichtiger ist allerdings, dass die GesprächspartnerInnen selbst bekunden, dass freundschaftliche Beziehungen es ihnen erst ermöglicht haben, Blicke hinter die kulturellen Klischees von Muslimen bzw. von christlichen Norwegern zu tun und die kulturelle Mitprägung dieser Stereotype zu verstehen. So hat eine türkischstämmige Muslimin bei ihren norwegischen Freundinnen entdeckt, dass ihr Ankunftsland nicht nur aus lauter religiös Indifferenten besteht. Deshalb kann sie sagen „Nun verteidige ich Christen (gegenüber Muslimen). Die glauben nämlich richtig.“<sup>28</sup>

**Viertens:** Die in der theologischen Diskussion immer wieder behauptete Position, Dialog mit anderen gefährde grundsätzlich die eigenen religiösen Überzeugungen, kann von den empirischen Befunden her als widerlegt angesehen werden. Jedenfalls die in freundschaftlichen Lebensbeziehungen situierten Dialoge differenzieren gegenseitige Kenntnisse und befördern Anerkennung des Anderen wie der eigenen Weltanschauung.

### 3.3 Zur Praxis interreligiöser Erziehung in Rotterdam<sup>29</sup>

Hat die Osloer Studie den Zusammenhang von Alltagserfahrungen und Normbildung in Bezug auf interreligiöse Praxis gestreift, so wird genau dieser Aspekt in einer dritten Studie, thematisiert. (Ich greife aus der umfangreichen Arbeit jetzt vor allem die in unserem Zusammenhang relevanten Aspekte heraus). Ein Fokus der Frankfurter Dissertation der niederländischen Lehrerin Erna Zonne liegt darauf, die Konstruktion von sog. ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religion in Unterrichtsdialogen des Schulalltags in minutiöser Kleinarbeit transparent zu machen. Das tut sie am Beispiel von ausgewählten Praxisausschnitten an vier Grundschulen unterschiedlichen weltanschaulichen Profils in der Stadt Rotterdam, einem urbanen Milieu fortgeschrittener Pluralisierung von Religionen.

Generell geht es ähnlich wie bei der Osloer Studie darum, in lebensweltlich empirischer Forschung Kenntnisse darüber zu bekommen, wie lernender Umgang mit Erfahrungen religiöser Differenzen funktioniert. Daraus werden Leitvorstellungen für religiöse Erziehung entwickelt, die menschlicher Identitätsbildung im Dialog mit wahrheitsfähigen religiösen Überzeugungen anderer dienlich sein kann. Allerdings ist der religiös-kulturelle Kontext jetzt ein völlig anderer.

Speziell geht es in dieser Studie darum, die in den Niederlanden etablierte sog. ‚objektive‘ Alternative zum alten biblisch und konfessionell geprägten Religionsunter-

<sup>28</sup> So die interviewte Hulia bei NICOLAISEN 1990, 146.

<sup>29</sup> ZONNE 2005.

richt, das neue Fach ‚Geistliche Strömungen‘, empirisch zu analysieren und auf die Sinnhaftigkeit ihrer Programme im Verhältnis zu interreligiöser Erziehung zu reflektieren.

„Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf die subjektiven Überzeugungen von Lehrern: ihre Ansichten über interkulturelles und interreligiöses Lernen werden analysiert.“<sup>30</sup> Gerade für die am dialogischen Umgang mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen interessierte Arbeit geht es darum, die Normbildung dort zu rekonstruieren, wo sie unterhalb expliziter wissenschaftlicher Normdiskurse abläuft, nämlich im (religions-)pädagogischen Feld des täglichen Unterrichts. Das geschieht an vier Schulen, einer katholischen, einer protestantischen, einer staatlichen und einer muslimischen Schule. Vergleichbarkeit der Resultate wird dadurch angestrebt, dass jeweils solche Schulen ausgewählt sind, die mit demselben Schulbuch zu interreligiöser Erziehung arbeiten.

Erna Zonne versucht, die theologischen Implikationen der in den aktuellen religionspädagogischen Studien hoch geschätzten interreligiösen Ansätze im Unterricht anhand des praktischen Umgangs der Lehrerinnen aufzuzeigen.

Ihre alltagstheologischen ‚Lösungen‘ der Spannungen zwischen der religionspädagogischen Theorie des interreligiösen Lernens und den eigenen Auffassungen und Anforderungen der Lehrerin werden im Kontext von konkreten Unterrichtssituationen expliziert. Dazu wird ein komplexes Methodendesign auf phänomenologischer Grundlage entfaltet, welches von ‚dichter Beschreibung‘ der Schule im Sinne eines ethnografischen Feldes, über strukturierte Interviews mit Lehrerinnen und präzise diskursanalytische Mikrostudien von Unterrichtsdialogen bis hin zu Video-Feedback reicht, in dem LehrerInnen als ‚Co-Forscher‘ fungieren.

Erna Zonne richtet das Augenmerk der Interpretation jetzt auch darauf, Unterrichtspraxis nicht nur als (mehr oder weniger geglückte) ‚Anwendung‘ der Normen ‚interreligiöser‘ Lernkonzepte zu beurteilen, sondern die untersuchte Praxis als ‚Neuschöpfung von Normen‘, m. a. W. als einen Bildungsprozess transparent zu machen. Und in diesem Bildungsprozess gehen die Akteure (individuelle Lehrer, wie Schulen als Kollektive) mit der pädagogischen Norm ‚Neutralität‘ durchaus unterschiedlich um, insbesondere im Spannungsverhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitskultur.

In präzisen Sequenzanalysen werden immer wieder ausgewählte Unterrichtsdialoge rekonstruiert. Das sieht z.B. so aus:

In der Unterrichtssequenz ‚Die Moschee im Viertel und die Moschee in der Türkei‘ stellt die Lehrerin Frau N. an einer protestantischen Schule den Kindern das Bild einer Moschee mit Minarett in Dubai. Die SchülerInnen ziehen die Moschee um die Ecke heran, mit ihren Fragen und Impulsen will Frau N. dann die Schüler zurück zur Beschreibung des Bildes führen.

In Achmeds Lebenswelt ist der halbe Mond auf der Kuppel der Moschee direkt gegenüber der Schule das wichtigste Merkmal. Achmed fehlt jedoch der Name für dieses ‚krumme Ding‘. Hassan macht durch die sprachliche Markierung „Aber“ deutlich, dass der Zweck des Minaretts nicht darin liegt, dass ein Mann dort beten kann, sondern dass dieser Mann durch einen Lautsprecher spricht. Er weiß das Wort ‚Lautsprecher‘ nicht, nur dass es laut klingt und dass man wie bei

---

<sup>30</sup> ZONNE 2005, 20.

einem Telefon irgendwo rein spricht und das Gesagte durch ein Horn anderswo wieder rauskommt.

„Frau N. wollte bestimmte Merkmale einer Moschee ansprechen. Sie denkt an Moscheen [...] in islamischen Ländern und nicht in Rotterdam, in dem Viertel der Schule. Hier findet auf indirekte Weise eine aktive Konstruktion der Wirklichkeit durch Frau N. statt, aufgrund ihrer Selbstverständlichkeiten. In ihrer Lebenswelt gehört die Moschee nicht zur Alltagsreligion, sondern ist Teil einer traditionellen Religion, so wie sie diese in ihrem Urlaub in einem ‚fernen‘ Land kennen gelernt hat. Sie hat dabei die Moschee auf dem Bild im Lehrwerk im Blick, die ihr Bild eines für sie fremden Gotteshauses repräsentiert.

Frau N. klassifiziert die Moschee unbewusst als ‚ausländisch‘. Jedoch befinden sich ihre Schüler nicht in einem islamischen Land. Ihre Religion und Kultur ist mit dem Viertel der Stadt Rotterdam verwachsen. Die Moschee gehört für Schüler nicht zu der Kategorie ‚Gebäude von Anderen‘. Im Gegensatz: für sie ist die Moschee Teil der vertrauten Umgebung. Die Schüler denken deswegen bei den Merkmalen einer Moschee zuerst an die Moschee aus ihrem Alltag.“<sup>31</sup>

Es zeigt sich in dieser Studie:

1. Normative Elemente der Programme zur Schulidentität werden von den handelnden Akteuren – bei gleichen Schulbüchern und im gleichen Fach ‚Geistliche Strömungen‘ – vor allem entlang unterschiedlichen Umgangs mit vorreflexiver Vorvertrautheit über das, was angeblich die niederländische Mehrheitskultur ausmacht, transformiert, im Einzelfall sogar neutralisiert. Dies geschieht aber wirkungsvoll durch das Ineinander inhaltlich bestimmter Unterrichtsdiskurse und methodischer Handlungsstrategien, welche den SchülerInnen in unterschiedlichem Maße Spielräume zur subjektiven Aneignung (fremder) religiöser Positionen eröffnen oder verweigern. Dabei spielt die vom Lehrer alltäglich vorgenommene ‚Definition‘ über seine Schüler hinsichtlich deren Interessen und Zugängen zu weltanschaulichen Fragen eine wesentliche Rolle. Lebensweltlich gebundene Antworten der Schüler werden in der Umdeutung des LehrerInnen-Diskurses ‚ge-reinigt‘.
2. Das Fach ‚Geistliche Strömungen‘, eingerichtet als nicht konfessionell bestimmte ‚objektive‘ Alternative zum Religionsunterricht, gewährleistet keineswegs zwingend eine Steigerung interreligiöser Kompetenz auf Seiten der Schüler, von LehrerInnen ganz abgesehen. Dies hängt vielmehr ganz wesentlich vom didaktischen Gestaltungsansatz hinsichtlich kleinerer oder größerer Interaktionsspielräume ab, die mit individuellen Normbildungsprozessen der Schüler korrelieren.
3. Ein breiter Religionsbegriff ist theoriestrategisch wesentlich besser geeignet, die im Schulalltag empirisch-theologisch rekonstruierten Erfahrungen pluraler Art der Schüler theologisch aufzunehmen. Dabei sind auch Stärken und Schwächen des Religionsunterrichts sowie des neuen Faches ‚Geistliche Strömungen‘ im Umgang mit interkultureller und interreligiöser Pluralität zu berücksichtigen.

## 4. Fazit

### 4.1 Bilanz und vier didaktische Konsequenzen

Sicher sind die Ergebnisse dieser knapp skizzierten Studien nicht eins zu eins für Deutschland kopierbar. Jede Studie fokussiert aber länderübergreifende Bedingun-

---

<sup>31</sup> ZONNE 2005, Kap 5.

gen und Strukturen des lernenden Umgangs mit religiöser und kultureller Differenz in Europa, ob es um Lehrpläne, um die Grundorientierung des Faches RU geht oder um alltagsweltliche Begegnungen mit Menschen anderer Religionen. Alle drei markieren, in unterschiedlicher Weise, einen Typ von Forschung, der auf dem Wege nach Europa ist, und der Dialog und Differenz zusammen denken will, der religiös-kulturelle Unterschiede von vornherein nicht verschweigt, sondern avisiert. Die Studien liefern bei kritischer Betrachtung deshalb auch nicht einfach empirische Daten über den Umgang mit religiöser Pluralität und Divergenz. In sie gehen immer schon Vorannahmen ein, darüber, wozu Dialog im Religionsunterricht führen soll. Diese Dialogmodelle sind weiterzuentwickeln. Für eine Religionspädagogik als theologische Disziplin ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, im Kontakt mit empirischer Forschung Dialogmodelle zu entwickeln, die nicht weltfremde reine Lehre, aber auch nicht weltfremde ‚reine Harmonie‘ propagieren.

Ich möchte die didaktischen Konsequenzen aus meiner Sicht in vier Punkten wenigstens notieren:

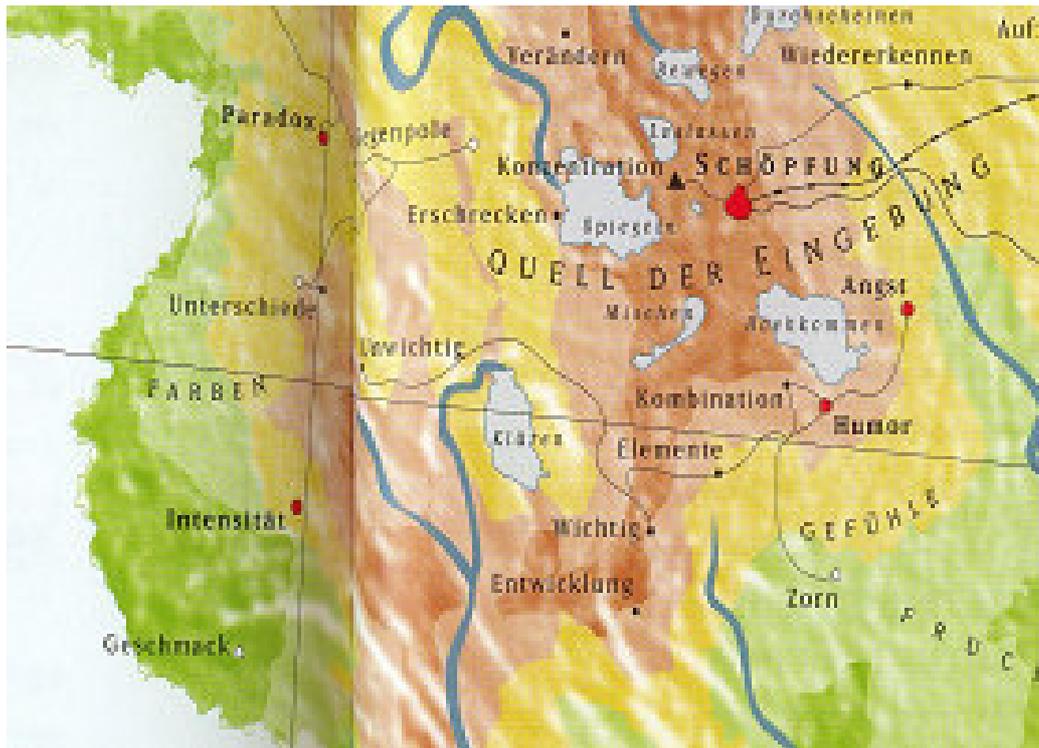
1. Ein kontextuell orientierter Religionsunterricht isoliert nicht Religion von kulturellen Phänomenen, sondern bettet sie in alltägliche wie feiertägliche Lebenszusammenhänge ein. Das trifft für Europa zu, aber selbstverständlich auch darüber hinaus. Dabei sind nationale Funktionalisierungen (vgl. Frankreich oder Großbritannien, aber auch Norwegen) kritisch aufzunehmen.
2. Auch für den Religionsunterricht in Schulen Deutschlands sollte zunächst gelten: ‚Es sind immer Menschen, die sich begegnen, nicht Weltanschauungen oder Ideen‘. Ein Problem der Unterrichtsgestaltung besteht dann darin, über personale Begegnungen den Anspruch intellektuellen Lernens nicht aufzugeben. Ein anderes Problem liegt darin, trotz kontextueller Orientierung Religion im Religionsunterricht nicht auf Textförmigkeit zu reduzieren.
3. Ich halte es demgegenüber für erstrebenswert, dass SchülerInnen in Lernarrangements des Religionsunterrichts auch Religion begegnen kann, Religion in ihrer Fülle, also nicht nur ‚religious literacy‘, als verstehendes Wissen von objektivierbaren Inhalten, sondern von ihrem Kern her, als Widerfahrnis, das mir begegnet, das mich ergreift. Das zielt auf pathische Lernprozesse.
4. Religionsunterricht trägt zur Identitätsbildung bei, nicht nur durch Verständigung mit anderen und deren Überzeugungen, sondern auch durch Kultivierung von Entfremdungsprozessen. Das heißt nicht in Respektlosigkeit vor fremden Menschen und Gedanken zu verfallen.

#### *4.2 Statt eines Ausblicks*

Ich habe meine Überlegungen eröffnet mit einem frühmodernen Bild von Europa, der Allegorie von Sebastian Münster. Ich schließe ebenfalls mit einem Bild, diesmal mit einer nicht nur allegorischen, sondern gänzlich illusionären Landkarte. Sie stammt aus einem Buch der holländischen AutorInnen Jean Klare und Louise van Swaaij mit dem Titel „Atlas der Erlebniswelten“<sup>32</sup>. Dort ist nicht Europa abgebildet, überhaupt kein realer Kontinent. Die Kontinente hier heißen ‚Geheimnis‘, ‚Berge von Arbeit‘ oder ‚Genuss‘.

---

<sup>32</sup> KLARE / VAN SWAAIJ 2000, Karte 8.



Auf einer der Karten finde ich einen speziellen Beitrag zu unserem Thema: Mitten auf der Karte mit dem Titel ‚Quell der Eingebung‘ ist der Ort ‚Unterschiede‘ eingetragen. Er ist nicht weit entfernt vom ‚Erschrecken‘; ‚Unwichtig‘ und ‚Paradox‘ liegen auch gefährlich nahe. Aufgeführt sind ferner ‚Einbildung‘ und ‚Wahnsinn‘ dicht beieinander oben links, vieles mehr. Die Karte bietet keinen Bildungsstoff im Sinne von „Alles was man wissen muß“ – bei Dietrich Schwanitz sind das 697 Seiten<sup>33</sup>. Hier gibt es nichts zu wissen. Die Karte lädt ein zum Schweifen der Augen, sie gibt zu phantasieren und zu denken. Insofern realisiert sie den o. g. Bildungsgedanken der ‚Ein-Bildung‘. Die verfremdende Darstellung lädt ein zu Entdeckungsreisen. Die Wirklichkeit so anzugehen, entspricht weniger dem polemischen Leitbild vom ‚Krieg der Kulturen‘, wohl eher Herders Formel vom Europa als ‚Spiel der Kulturen‘. Und wir wissen, zumal nach Herder, dass dieses Spielerische für das Überleben der Völker in Europa lebenswichtig ist. Es ist jedenfalls alles andere als Kinderei.

## Literatur

- BIEHL, P. / NIPKOW, K.E., Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003.
- BREMEN, CHR. / HEINEN, A. (HG.), Europa studieren. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Europäistik, St. Augustin 2003.
- ERDHEIM, M., Das Eigene und das Fremde Über ethnische Identität, in: Jansen, M.J. / Prokop, U., Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit, Frankfurt/M. 1993.
- HEIMBROCK, H.-G. / SCHEILKE, C. / SCHREINER, P. (HG.), Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster 2001.

<sup>33</sup> SCHWANITZ 2002.

- HEIMBROCK, H.-G., Europa als Horizont und Herausforderung für religiöse Bildung, in: H. Deuser u.a. (Hg.), *Theologie und Kirchenleitung. FS für P. Steinacker*, Marburg 2003, 263-275.
- HEIMBROCK, H.-G., *Religionsunterricht im Horizont Europas. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik*, Stuttgart 2004.
- Hull, J.M., *Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations* (Vortrag präsentiert auf der Conference on Religious Education 28-30 March 2001, Türkei).
- KAUL-SEIDMANN, L. / NIELESEN, J. S. / VINZENT, M., *Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in Europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis*, Bad Homburg von der Höhe 2003.
- KLARE, J. / VAN SWAAIJ, L., *Atlas der Erlebniswelten*, Frankfurt/M. 2000.
- LARSSON, R. / GUSTAVSSON, C. (ED.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Stockholm 2005.
- MIEDEMA, S. / SCHREINER, P. / SKEIE, G. / JACKSON, R., *The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its Policy and Aims*, in: *Informationes Theologiae Europae*, Vol. 13, 2004, 227-232.
- NICOLAISEN, T., *De tror på ordentlig". Muslimer og kristne møtes i Norge* Analyse av en usynlig dialog, Hovedoppgave i kristendomskunnskap. Det teologiske Menighetsfakultet, Våren 1990.
- ØSTBERG, S., *Islamic Festivals And Non-Islamic Celebrations in The Lifeworld of Pakistani Children in Norway*, in: Heimbrock, H.-G. / Scheilke, C. / Schreiner, P. (Hg.), *Towards Religious Competence*, a.a.O. 103ff.; dies. *Pakistani Children in Norway: Islamic Nurture in a Secular Context*, Leeds 2003.
- PEUKERT, H., *Bildung als Wahrnehmung des Anderen*, in: I. Lohmann / W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen: Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster u.a. 1994, 1-14.
- SCHMALE, W., *Europäische Geschichte als historische Disziplin. Überlegungen zu einer „Europäistik“*, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 46 (1998), 389-405.
- SCHMITT, R. (HG.), *Grundlegende Bildung in und für Europa*, Frankfurt/M. 2001.
- SCHWANITZ, D., *Bildung. Alles, was man wissen muß*, München 2002.
- WRIGHT, A., *Language and Experience in the Hermeneutics of Religious Understanding*, in: *British Journal of Religious Education*, 18/3 (1996), 166–180.
- ZILLEBEN, D., *Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik (Profane Religionspädagogik Bd. 1)*, Münster 2004.
- ZONNE, E., *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen sowie eine Analyse der Möglichkeiten für interreligiöses Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond*, Diss. Theol. Fachbereich Ev. Theologie der Universität Frankfurt/M. 2005.