

Religionsunterricht im Kontext »multi-faith« Religionsdidaktische Anregungen aus Birmingham

Christian Grethlein/Jan Hermelink

1. Religionsdidaktische¹ Anstöße durch die Wende

Ende der achtziger Jahre schien auf den ersten Blick die Stellung des Religionsunterrichts an deutschen Schulen konsolidiert. Die Jahre, in denen radikale Studentenführer – mit einigem Erfolg in gymnasialen Oberstufen – zum Austritt aufgefordert hatten, waren vorbei. Bei allen im einzelnen begegnenden Schwierigkeiten, vor allem dem Mangel an Religionslehrkräften in bestimmten Schulformen und Gegenden, schien die Bedeutung des Religionsunterrichts für die öffentlichen Schulen weit- hin unbestritten. Der von einzelnen akademischen Religionspädagogen geforderte »Religionsunterricht für alle«, eine Religionskunde ohne kirchliche (Mit-)Verantwortung, fand wenig Anhänger. Konstitutionsfragen wie die Konfessionalität des Religionsunterrichts, vor allem angesichts der »symbiotischen Distanz«² der meisten Religionslehrer und -lehrerinnen, die Frage nach dem Verhältnis des Religionsunterrichts zu dem in den meisten Bundesländern in den siebziger Jahren eingeführten »Ersatzfach« (Ethik bzw. Werte und Normen bzw. Philosophie) sowie die Frage eines islamischen Religionsunterrichts traten hinter die Diskussion spezifisch fachdidaktischer Probleme, vor allem in der Gestalt der Symboldidaktik, zurück.

¹ Zum Begriff der Religionsdidaktik vgl. P.C. BLOTH, *Praktische Theologie (GKT 8)*, Stuttgart/Berlin/Köln 1994, 197-202.

² A. FEIGE, *Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volksskirchliche Strukturen*, in: DERS./K.E. NIPKOW, *Religionslehrer sein heute*, Münster 1988, 32f.

Die politische Wende markiert auch hier einen tiefen Einschnitt.³ Zwar übernahmen vier der neuen Bundesländer die Regelungen des Religionsunterrichts nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes. Doch dies geschah keineswegs undiskutiert. Noch im April 1990 erklärte die Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des Bundes Evangelischer Kirchen in der DDR, daß »für die Einführung des Religionsunterrichts kein Handlungsbedarf«⁴ bestehe. Anfang 1991 sprach sich die damalige sächsische Kultusministerin S. Rehm (CDU) für eine »Religionskunde« aus, die »die Kinder mit Weltreligionen vertraut macht«.⁵ Die sich in solchen Äußerungen widerspiegelnde kontroverse Diskussion führte zu Verletzungen, die z.T. heute noch spürbar sind. Unstrittig war allein, daß die Verbannung religiösen Wissens aus den Schulen in der DDR überwunden werden mußte. Wie der Zugang zu diesem Wissen schulisch organisiert und wie genau die Beschäftigung mit Religion inhaltlich bestimmt werden sollte, war hart umstritten. Moderat erarbeitete die bürgerlich-liberale Koalition in Sachsen-Anhalt eine von dem in den meisten alten Bundesländern üblichen Organisationsprinzip – Religionsunterricht (konfessionell getrennt) und Ersatzfach – abweichende Lösung, indem Religion (konfessionell getrennt) und Ethik zu einem Wahlpflichtfachbereich zusammengefaßt wurden, so daß die bisher übliche Präferenz des Religionsunterrichts auch fächerorganisatorisch zurückgenommen wurde.⁶

Sehr viel radikaler setzte dagegen die rot-grüne Koalition in Brandenburg an, dem einzigen neuen Bundesland, das sich bis jetzt noch nicht zur Einführung des Religionsunterrichts nach Artikel 7,3 Grund-

³ Vgl. den Überblick bei D. REIHER, »Religion in der Schule«. Entwicklungen – Auseinandersetzungen – Regelungen in den ostdeutschen Ländern von 1989 bis 1991, in: *EpdD* 6/1992.

⁴ AaO., 8.

⁵ CHR. GRETHLEIN, Identität und Differenz. Der RU an der pluralistischen Schule, in: *Loccumer Pelikan* 3 (1995), 106.

⁶ Vgl. zu den genauen rechtlichen Regelungen DERS./H. HANISCH (Hgg.), *Religionsunterricht. Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach im Osten*, Leipzig ²1995, 36-38.

gesetz entschließen konnte.⁷ Nach längerer Diskussion kreierte die damalige Bildungsministerin Marianne Birthler, eine frühere Katechetin der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg, den *Modellversuch »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«* (LER). Hier sollen Schüler und Schülerinnen Gelegenheit erhalten, sich gemeinsam im Klassenverband mit weltanschaulichen, ethischen und religiösen Fragen auseinanderzusetzen. Die Lektüre des »Grundsatzpapiers für die öffentliche Diskussion« zu diesem Versuch, »Gemeinsam leben lernen«, veröffentlicht vom Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1991, zeigt deutlich, daß der Titel nicht zufällig das Leitmotiv des »Agreed Syllabus« von Birmingham 1975 aufnimmt: »Living together«. Ähnlich wie dort wird als pädagogische Aufgabe markiert: »Wir wollen auf die Chancen und Herausforderungen reagieren, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind, auf die dringenden sozialen Probleme der Gegenwart, auf das Nebeneinander verschiedenster Kulturen, Lebensauffassungen und Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen in einer sich verändernden Welt.«⁸

Inzwischen scheint die Diskussion um LER in eine politische Sackgasse geraten zu sein. Noch hatte die mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragte Gruppe, an der u.a. auch Peter C. Bloth mitarbeitete, ihr Gutachten nicht dem Ministerium übergeben, da feierte die Brandenburger SPD-Fraktion bereits den Erfolg des Modellversuchs und kündigte seine Fortsetzung und Ausweitung als Schulversuch an, ohne auf die bis dahin bereits geäußerten massiven Bedenken der Evangelischen Kirche einzugehen, die großenteils durch das Gutachten Bestätigung fanden. Für das Schuljahr 1995/96 zog deshalb die Evangelische Kirche ihre bisher am Modellversuch in der Differenzierungsphase tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zurück; die römisch-katholische Kirche hatte sich von vornherein zu keiner Mitarbeit entschließen können.

⁷ Vgl. aus der fast uferlosen Literatur den eine gute Übersicht ermöglichenden Beitrag von M. MEYER-BLANCK, Religion und Leben. Der Streit um »LER« und der künftige Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 4 (1995), 151-156.

⁸ Im Originalheft S. 3; gut greifbar in der Dokumentation des EvErz 45 (1993), 26.

Im folgenden soll ein kleiner Beitrag dazu geleistet werden, die durch solche und ähnliche Aktionen belastete Situation wieder für ein religionsdidaktisch fruchtbares Gespräch zu öffnen. Dazu wollen wir – in der Tradition der langjährigen Bemühungen Peter C. Bloths um eine angemessene Form des Religionsunterrichts in Berlin(-Brandenburg) – nach dem möglichen Ertrag des sogenannten Birminghamer Modells für die Gestaltung religiösen Lernens im Kontext der neuen Bundesländer fragen. Dabei leiten uns Erfahrungen, die wir während eines Forschungsaufenthaltes in Birmingham im Herbst 1995, also kurz nach der Veröffentlichung des »New Agreed Syllabus«, in Schulen und in zahlreichen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Verantwortlichen für »Religious Education« (künftig: RE) in Staat und Kirche gewinnen konnten. Entsprechend dem Ansatz des Birminghamer »Agreed Syllabus« ist dessen Verstehen nur möglich, wenn sein spezifischer Kontext berücksichtigt wird.

2. Allgemeine Voraussetzungen:

Zum religionsdidaktischen Kontext in Großbritannien

2.1. Spannungsvolle Vielfalt: Zur kulturellen und religiösen Situation⁹

In Großbritanniens zweitgrößter Stadt, dem in den »Western Midlands« gelegenen Birmingham, kommt die soziale, kulturelle und nicht zuletzt religiöse Vielfalt der britischen Gesellschaft in ihrer ganzen Ambivalenz zum Ausdruck. Zugleich wird rasch deutlich, wie sehr diese Situation durch eine bestimmte geschichtliche Entwicklung bedingt ist.

Birmingham ist erst im 18. Jahrhundert, durch die Nähe zu den Kohlefeldern des »black country«, zu einer großen und reichen Stadt geworden, geprägt von der Eisen- und Stahlverarbeitung sowie der Schmuckherstellung. Die Krise der traditionellen Industrie hat auch Birmingham sichtbar getroffen: Viele Fabrikgebäude stehen leer, ganze

⁹ Vgl. zum folgenden den im Auftrag des damaligen anglikanischen Bischofs von Birmingham erstellten Bericht »Faith in the City of Birmingham«, Exeter 1988.

Stadtteile zerfallen äußerlich und sozial. Auf der anderen Seite unternimmt man seit Jahrzehnten große Anstrengungen, Birmingham zu einem Kultur- und Dienstleistungszentrum um- und auszubauen. So werden die typischen *Gegensätze einer (post-) modernen Gesellschaft* hier besonders augenfällig: In der Innenstadt stehen Wohn- und Kirchengebäude aus dem frühen 19. Jahrhundert neben glitzernden Einkaufspassagen; in den Außenbezirken grenzen die großen Parkanlagen einzelner »Lords«, ihrer Clubs oder Traditionsschulen an heruntergekommene Sozialbau-Siedlungen oder an neue Hotel- und Bürokomplexe.

Stärker als Deutschland ist England immer noch von der deutlichen Unterscheidung der sozialen Klassen geprägt, vom harten Gegenüber verschiedener Wohngegenden, Ausbildungsformen und Lebensstile. In Birmingham hat die Klassengesellschaft jedoch ein anderes, gleichsam bunteres Gesicht bekommen: Es sind zumeist Asiaten, Menschen aus Indien oder Pakistan, die die manuellen Hilfsarbeiten verrichten; viele Verkäuferinnen und Busfahrer sind afrikanischer Herkunft. Aber ein schwarzer Arzt, ein indischer Rechtsanwalt sind Ausnahme geblieben. Diese augenfällige *Präsenz nichteuropäischer Kulturen* ist eine Folge der britischen Geschichte. Der Mangel an Arbeitskräften in den fünfziger Jahren lockte zahlreiche Menschen aus der Karibik und wenig später vom indischen Subkontinent in die industriellen Zentren des englischen Mutterlands. Da jene Länder noch zum britischen »Empire« gehörten, gab es zunächst keine Einwanderungsbeschränkungen; und bis in die siebziger Jahre wurden die Immigranten aus dem Commonwealth nahezu automatisch britische Staatsbürger. Die meisten der ca. 5 % Nichteuropäer in Großbritannien haben daher de jure die gleichen Rechte und Pflichten, Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten wie ihre weißen Nachbarn; de facto bilden sie eine unterprivilegierte Bevölkerungsschicht, die sich einem z.T. militanten Rassismus¹⁰ gegenüber sieht.

¹⁰ Vgl. zum Problem des Rassismus in England aus religionsdidaktischer Sicht M. GRIMMIT, Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext, in: JRP 8 (1991), 40-42; vgl. aus allgemein pädagogischer Perspektive zum Umgang mit dem dabei aufgeworfenen Problem interkultureller Erziehung J. BROADBENT, Education for a Multicultural Society in the United Kingdom, in: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 4 No. 3, 3-13.

In religiöser Hinsicht ist die englische Gesellschaft schon seit längerem von großer Vielfalt gekennzeichnet. Neben die jüdischen und die römisch-katholischen Gemeinden traten seit dem 17. Jahrhundert immer mehr »dissenters«, die sich der Dominanz der anglikanischen Staatskirche zu entziehen versuchten. Inzwischen sind daraus zahlreiche etablierte Freikirchen entstanden. Namentlich die baptistischen und methodistischen Denominationen wurden durch die karibischen Einwanderer weiter gestärkt; diese gründeten aber auch eigene, meist charismatisch geprägte Gemeinden. Mit den asiatischen Immigranten wurden auch Hinduismus und Islam zu Massenreligionen. Ganze Stadtviertel Birminghams sind inzwischen mehrheitlich von Hindus bewohnt; es gibt Grundschulen mit 90 % muslimischen Kindern; und die zentrale Moschee der Stadt faßt mehr Menschen als die St. Philipps-Kathedrale des anglikanischen Bischofs.

Während die ländlichen Gebiete Großbritanniens von diesen Entwicklungen fast unberührt erscheinen, entstand in den urbanen Zentren während der letzten fünfundzwanzig Jahre eine multikulturelle Situation, deren Lebendigkeit, aber auch deren Kontraste selbst in den USA ihresgleichen suchen.¹¹ Das hat natürlich Folgen für alle gesellschaftlichen Bereiche; nicht zuletzt für die Institutionen der schulischen Bildung.

2.2. Grundzüge des britischen Schulsystems

Für deutsche Leser ist es auffällig, wie sehr das Thema »school education« in der britischen Tagespolitik präsent ist und die Gemüter, nicht nur zu Wahlkampfzeiten, erhitzt. Der Institution Schule, ihren Lehrerinnen und Lehrern, ihrem Curriculum und ihrer Organisation wird offenbar die Aufgabe zugeschrieben, in der skizzierten, äußerst spannungsvollen gesellschaftlichen Situation eine Art *Balance herzustellen* zwischen lebendiger Vielfalt und notwendiger Verpflichtung auf gemeinsame Werte.

¹¹ Vgl. G. MORAN, *Religious Education as a Second Language*, Birmingham/Al. 1989, 89f.

Wie diese Balance aussehen soll, ist zwischen einzelnen Gruppen und Positionen jedoch heftig umstritten. Auch diese Kontroversen haben geschichtliche Wurzeln.

Anders als etwa in Preußen¹² ist die Geschichte des öffentlichen Schulsystems in England – sie beginnt um 1830 – von vornherein durch die großen sozialen Probleme bestimmt gewesen, die die radikale Industrialisierung des Landes verursachten. Zuerst gründeten einige Freikirchen eine Schulgesellschaft, deren Elementarschulen auch mittellosen Kindern offen standen. Wenig später zog die anglikanische Kirche nach, weil sie durch diese Entwicklung ihren traditionellen Monopolanspruch auf die schulische Allgemeinerziehung bedroht sah¹³ und an der Durchsetzung einer spezifisch anglikanischen religiösen Erziehung interessiert war. Welche Bibelübersetzung den Lese- und Schreibunterricht fundierte, ob Katechismus und kirchliche Liturgie zum schulischen Curriculum gehören dürfen oder müssen – das sind Fragen, die die Debatte um die »school education« lange bestimmten.

Erst seit etwa 1870 engagierte sich der englische Staat deutlicher im bis dato weithin kirchlich bestimmten Schulwesen. Allgemeine Bildung erschien als notwendiges Fundament militärischer Stärke wie demokratischen Bewußtseins; und außerdem erwiesen sich die kirchlichen Schulen als überfordert, die rasch wachsende städtische Bevölkerung zu versorgen. So war es, z.T. gegen heftigen klerikalen Widerstand, gerade die Erziehung und Förderung der »lower classes«, die zur Aufgabe der staatlichen »primary« wie »secondary schools« wurde. Damit wurde auch die Kontroverse zwischen einer soliden Elementarbildung für alle und der konzentrierten Förderung einer Bildungs- und Machtelite zum politischen Dauerthema.

¹² Vgl. P.C. BLOTH, Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968.

¹³ Erzdiakon DENISON formulierte diesen Anspruch um 1830 unmißverständlich: »Education must be in the hands of the clergy.« (Zitiert nach J.J. BAGLEY/A.J. BAGLEY, The State and Education in England and Wales 1933-1968, London 1969, 10) Vgl. zum Verhältnis Kirche und Staat im Bildungsbereich auch J. MURPHY, Church, State and Schools in Britain 1800-1970, London 1971.

Die gegenwärtige englische Schullandschaft ist infolgedessen von einer großen *Vielfalt verschiedener Organisationsformen* bestimmt. Grob gesprochen beginnt das Spektrum im Primar- wie im Sekundarbereich¹⁴ bei den alten, mitunter sehr renommierten und teuren »Independent Schools« in staatsunabhängiger, oft kirchlicher Trägerschaft und reicht bis zu Schulen, die allein von den regionalen Schulbehörden (»Local Education Authority«: LEA) getragen werden und allen Kindern der jeweiligen Bezirke offenstehen. Dazwischen existieren seit den vierziger Jahren diverse Kooperationsmodelle zwischen Staat und Kirche, die letzterer auch bei sinkendem finanziellen Engagement für »ihre« Schulen ein gewisses Mitspracherecht über Lehrerschaft, Schülerschaft und Curriculum – besonders im religionspädagogischen Bereich – einräumen. Ungefähr 40 Prozent der »primary schools« und auch zahlreiche »secondary schools« sind gegenwärtig auf diese Weise »controlled« bzw. »aided«, meist durch die anglikanische, die römisch-katholische Kirche oder eine Freikirche. Seit mehreren Jahren versuchen auch muslimische Vereinigungen, bisher vergeblich, entsprechende Schulgründungen.

Die Folge dieser Vielfalt ist eine *relativ hohe Autonomie der Einzelschule*. Das »Governing Board« jeder Schule, in dem neben der LEA und/oder dem Schulträger auch Eltern und Lehrkräfte vertreten sind, entscheidet recht unabhängig über die finanziellen und pädagogischen Schwerpunkte der Schule, beschließt einen Schulentwicklungsplan und stellt »head teacher« und leitendes Personal ein. Dieser Trend zur Profilierung ermöglicht den Einzelschulen bzw. ihren Direktoren und Direktorinnen, die in diesem System eine starke Stellung haben, sehr intensiv auf die jeweiligen lokalen Eigenarten und Bedürfnisse einzugehen. Von den konservativen Regierungen der letzten fünfzehn Jahre ist jener Trend aber auch gezielt zur Förderung elitär ausgerichteter »guter Schulen« genutzt worden. Die Schulpolitik der letzten Regierungen war außerdem von dem Bemühen bestimmt, über die Einführung von »national curriculums« und zentralen Test-Verfahren mehr Kontrolle über die Schulen und vor allem über die LEA's zu erhalten, die nicht selten einen pädagogisch libe-

¹⁴ Die Schulpflicht beginnt mit 5 und endet mit 16 Jahren, nach zwei weiteren Jahren wird die Hochschulreife erreicht.

raleren Kurs vertreten. Nicht zuletzt von dieser Kontroverse ist auch die religionspädagogische Debatte in Birmingham seit langem geprägt.

Angesichts der öffentlichen Aufmerksamkeit, die das Thema »education« erhält, ist die schwache *Stellung der Lehrkräfte* bemerkenswert. Obwohl sie im Primarbereich grundsätzlich alle Fächer unterrichten und im Sekundarbereich z.T. hochspezialisierten Unterricht zu erteilen haben, erreicht ihre Ausbildung oft nur Fachschulniveau. Vieles wird der Aus- und Fortbildung »in service«, in der schulischen Praxis, überlassen. Großbritannien kennt keinen Beamtenstatus für Lehrerinnen und Lehrer, über deren Anstellung, Arbeitsbedingungen und Bezahlung vielmehr der »head« nahezu allein entscheidet. Zu einem mäßigen Sozialprestige kommt die latente Überforderung angesichts wachsender Anforderungen des Staates, der Elternschaft und nicht zuletzt des sozialen Kontextes der jeweiligen Schule.

2.3. Zur Geschichte der Religion in der Schule

Seit dem 19. Jahrhundert ist die Rolle der Religion im englischen Schulsystem von zwei Überzeugungen bestimmt. Zum einen herrscht – nicht zuletzt auf Grund der immer noch starken Stellung der Kirche im Bildungsbereich – Übereinstimmung, daß »religious education« *fundamentaler Bestandteil jeder öffentlichen Erziehung* ist; zur Bildung des guten Menschen und des guten Staatsbürgers gehört auch die religiöse Entwicklung. Ihren Ausdruck findet diese Überzeugung in der Institution der täglichen »assembly« (Schulversammlung) der gesamten Schüler- und Lehrerschaft, die bis in die sechziger Jahre faktisch den Charakter eines Schulgottesdienstes (»collective worship«) hatte, verbunden mit Mitteilungen aus dem Leben der Schule. »Religion« hat auf diese Weise in der englischen Schule *immer zwei Orte*, einen unterrichtlichen (»RE lessons«) und einen allgemeinschulischen.

Eine zweite religionsdidaktische Grundüberzeugung resultiert aus der spezifisch englischen, sehr von Abspaltungen und religiös-ethischen Auseinandersetzungen geprägten Kirchengeschichte. Gerade seitens der Freikirchen entwickelte sich schon früh das Interesse an einem »non denominational« Unterricht; seit 1870 waren auch im staatlichen Sektor

ein »non particular«, überkonfessioneller Religionsunterricht und eine entsprechend liberalisierte Lehrerausbildung festgeschrieben. Die Verschiedenheit des religiösen Bekenntnisses der Schüler und Schülerinnen (und Lehrerinnen und Lehrer), so lautet dieser Konsens bis heute, darf die Gemeinschaft der Schule, auch ihre spirituelle Gemeinschaft nicht gefährden. In den Vordergrund des pädagogischen Interesses traten damit die Gemeinsamkeiten der Konfessionen, vor allem ihre biblische Grundlage. Im Blick auf die Juden, aber auch auf andere Gruppen wurden zudem bereits früh Regelungen zur Befreiung von der religiösen Unterweisung aus Gewissensgründen eingeführt.

Im »*Education Act*« von 1944 kam das gemeinsame Interesse von Kirchen und Staat an einer starken und integrativen »religious education« deutlich zum Ausdruck. Als Aufgabe der Schule wurde ihr Beitrag »towards the spiritual, moral, mental and physical development of the community« definiert (sect. 7). Die hohe pädagogische Priorität der »spirituellen Entwicklung« fand ihren Ausdruck in der Gewährung von Staatsleistungen für die Schulen in kirchlicher Trägerschaft; und auf der Ebene der einzelnen Schule in der ausdrücklichen Verpflichtung »to provide a daily act of collective worship on the part of all pupils in attendance at the school.«¹⁵ Die »assembly« wurde ausdrücklich verstanden als Akt allgemeinen schulischen Gottesdienstes. Auch Religionsunterricht wurde für alle Schüler und alle (Primarschul-)Lehrer obligatorisch, unabhängig von ihrem religiösen Bekenntnis.¹⁶

Die Festlegung eines einheitlichen, von allen Denominationen und Religionen akzeptierten Lehrplans (»syllabus«) übertrug der »1944 Act« lokalen, z.T. schon lange bestehenden »committees« aus allen Beteilig-

¹⁵ *Education Act 1944*, sect. 25 (1); zitiert nach: J. HULL, *Collective Worship: The Search for Spirituality*; in: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures & Commerce (ed.), *Future Progress in Religious Education. A Series of three Lectures*, London 1995, 27.

¹⁶ Auch die Regelungen zur Befreiung (»withdrawal«) von »collective worship« und RE wurden präzisiert, umgingen aber das Problem atheistischer Eltern/Schüler und auch der Schüler und Schülerinnen aus nicht-christlichen Religionen (vgl. BAGLEY/BAGLEY, aaO. [Anm. 13], 74).

ten. In den sechziger Jahren wurde dieses Verfahren vereinheitlicht. Für jeden Distrikt existiert seitdem ein »*Standing Advisory Council for Religious Education*« (SACRE), das aus vier Arbeitsgruppen gebildet wird:

Vertretern der anglikanischen Kirche,
Vertretern anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften,
Vertretern der Lehrerorganisationen,
Vertretern der LEA.

Zu den Aufgaben dieses Rates, der einmütig entscheiden soll, gehört neben der Erarbeitung eines »agreed syllabus«¹⁷ und entsprechender Lehrmaterialien die Supervision der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung, die Beschäftigung mit dem »collective worship« sowie mit Ausnahmeregelungen für Schulen, deren Träger oder deren Schülerschaft in besonderer Weise kirchlich oder religiös gebunden sind.

Diese einigermmaßen ausbalancierten Regelungen wurden in den folgenden dreißig Jahren vor allem durch zwei Entwicklungen in Frage gestellt. Zum einen verlor das religiöse Bekenntnis für viele Menschen jede praktische Bedeutung. Auch in Großbritannien vollzog sich – zunächst innerlich, dann auch rechtlich – eine *Entkirchlichung*, wie sie für moderne westliche Industriegesellschaften typisch ist. Als Ausdruck dieser Veränderung kann die allmähliche »Säkularisierung« der »assemblies« gesehen werden: Die täglichen Versammlungen verloren ihren liturgischen Charakter und dienten nur mehr dem Austausch schulisch relevanter Mitteilungen, gelegentlich mit einer religiösen Ansprache oder kirchlicher Musik. Auch hier gab – und gibt – es jedoch große Unterschiede zwischen einzelnen Regionen, Schulformen und Altersstufen.

Besonders in den städtischen Regionen wurde die schulische »Verdünnung« der Religion zum anderen durch die Zunahme von Schülern und Schülerinnen *anderer religiöser Herkunft* verstärkt. Wie die Schule die »spirituelle Entwicklung« dieser Menschen fördern könnte, blieb bis in die siebziger Jahre eine offene Frage. Auf der einen Seite standen hier

¹⁷ »Agreed« bezieht sich auf die Forderung, daß alle Beteiligten dem Lehrplan zugestimmt haben müssen.

Ängste, die schulische Integration anderer Religionen werde zu einem weiteren Verlust des »English heritage«, der alten Werte und Traditionen führen; auf der anderen Seite fehlten für einen multireligiösen Unterricht schlicht theologische und pädagogische Konzepte. Es war diese Situation, in der Birmingham eine religionspädagogische Schlüssel-funktion erhielt.

3. Das Konzept von »Religious Education« in Birmingham

Der 1975 erschienene Agreed Syllabus in Birmingham gilt zu Recht als *der erste »fully multi-faith«-Lehrplan Großbritanniens*.¹⁸ An ihn schlossen sich auch andere der insgesamt 105 Regionen (»counties«) in England und Wales an, die solche Dokumente zu erstellen haben, oft jedoch in einer weniger radikalen, d.h. mehr oder weniger die Präferenz des Christlichen in RE beibehaltenden Weise. Angesichts der – in 2.1. skizzierten – multikulturellen und -religiösen Situation der englischen Großstadt lehnt der Birminghamer Syllabus die Einführung (»instruction«) in das Christentum als Hauptziel ab.¹⁹ Vielmehr versucht er, die Schülerinnen und Schüler über Begegnungen mit Phänomenen aus unterschiedlichen Religionen für die religiösen Fragen zu öffnen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Dieser »multi-faith«-Ansatz hatte auch Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrer dieses Fachs. Entgegen dem bisherigen Usus gilt als einzige Eignung des RE-Lehrers jetzt, daß er bzw. sie an dem Unterrichtsgegenstand interessiert ist, was durch entsprechende Ausbildung bzw. Bereitschaft hierzu als gewährleistet gilt.²⁰

¹⁸ N. SEE, Conflict and Reconciliation Between Competing Models of Religious Education: Some Reflections on the British Scene, in: BJRE 11 (1989), 128.

¹⁹ Vgl. grundlegend M. GRIMMIT, What Can I Do in R.E.? A Guide to New Approaches, Hong Kong 1978, 1-3.

²⁰ Dies hebt als besondere Neuerung J. HULL in seinem Beitrag »Open Minds and Empty Hearts« im 1. Supplement-Band zum Birminghamer »Agreed Syllabus«, 1982, 14, hervor.

Die von verschiedenen Seiten erhobene Kritik an einem pädagogisch und theologisch bedenklichen »mishmash«²¹ sowie der Education Reform Act von 1988 mit seiner Forderung einer primär christlichen Orientierung von RE führten zu einer *Revision des Birminghamer Syllabus*, die 1995 an die Schulen verschickt wurde und in verschiedenen Etappen bis 1997 allgemein eingeführt werden soll.

Der Education Act von 1988 versucht, die religiöse Bildung und Erziehung in der Schule zu stärken. Dazu wurde RE als Bestandteil des »basic curriculum« ausgewiesen, wenn es auch nicht zum »National Curriculum« zählt. Weiterhin wurden die Schulen zu einem täglichen »act of collective worship« verpflichtet. Sowohl bei den Bestimmungen zu RE als auch zum »collective worship« ist das Bemühen zu erkennen, dem christlichen Erbe und den neuen multireligiösen Herausforderungen gleichermaßen gerecht zu werden. So muß RE »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«; die »worships« sollen »wholly or mainly of a broadly Christian character« sein. Allerdings gibt es – wie schon 1944 – von beiden Veranstaltungen Abmeldemöglichkeiten.

Entsprechend dem Gesetz will der neue Birminghamer Syllabus »the spiritual, moral, social and cultural development«²² der Kinder und Jugendlichen fördern; im einzelnen handelt es sich um folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- »– address the fundamental questions of life;
- respond to such questions with reference to the teachings and practices of religions, and in the light of their experience and understanding;
- reflect on their beliefs, values and experiences, in the light of their study;
- develop the ability to make reasoned and informed judgements about religious and moral life;

²¹ Vgl. hierzu die ausführliche Auseinandersetzung von HULL, *Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain*, Birmingham 1991.

²² Vgl. zu diesen teilweise nur schwer ins Deutsche übersetzbaren Begriffen die Erläuterungen im Diskussionspapier des National Curriculum Council, *Spiritual and Moral Development*, London, April 1993.

- develop positive attitudes towards other people, respecting their right to hold beliefs different from their own, and to enable them to live in a world with many diverse religions;
- develop knowledge and understanding of the faiths, practices and values of the religious traditions found in Birmingham and elsewhere, and their influences on individuals, families, communities, societies, and cultures.«²³

Weiterführend gegenüber dem Syllabus von 1975 mit seinem eher distanzierenden phänomenologischen Ansatz ist die Differenzierung (nicht Scheidung!) der »attainment targets« in »to learn about« und »to learn from religion«, die klar über eine bloße, unbeteiligte Betrachtung hinausführt. Bei der ersten Zieldimension geht es um »knowledge« und »understanding«, in der zweiten um »experience« und »evaluating«. Inhaltlich wird festgelegt, daß die Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluß der »secondary school« die sechs »principal religious traditions in Great Britain«, also Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Sikhismus, Buddhismus, kennenlernen sollen. Besondere Berücksichtigung sollen die in den Familien gepflegten religiösen Traditionen finden. Damit geht der »New Agreed Syllabus« über die gesetzliche Forderung hinaus, daß drei Religionen, darunter auf jeden Fall das Christentum, behandelt werden müssen. Wie schon 1975 werden auch diesmal keine glaubensmäßigen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer gestellt.

John Hull machte im Gespräch darauf aufmerksam, daß die durch Michael Grimmit eingeführte Differenzierung von »to learn about religion« und »to learn from religion« eine dritte Form religiösen Lernens impliziere, nämlich »to learn religion«. Diese habe allerdings in der öffentlichen Schule keinen Platz, sei vielmehr Aufgabe der jeweiligen Glaubensgemeinschaften.

²³ Dies und die folgenden Zitate aus dem »New Agreed Syllabus« stehen im Mittelpunkt des von T. BRIGHOUSE herausgegebenen Informationsblattes »A Summary of The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education 1995. Information for Parents and Governors«, Birmingham 1995.

4. Probleme in Theorie und Praxis

Bei unserem Besuch in Birmingham beeindruckten uns Ernst und Engagement sowohl der Theoretiker von RE als auch der Lehrerinnen und Lehrer. Mit großem Einsatz versuchen sie, in einer sozial und kulturell-religiös schwierigen Situation pädagogisch verantwortlich zu handeln und den Kindern eine möglichst fundierte Grundlage für die eigene religiöse Entscheidung zu vermitteln. »Die multireligiöse Wirklichkeit in den Schulen wird nicht ignoriert, sondern zum zentralen Unterrichtsgegenstand gemacht.«²⁴ Dabei fällt besonders positiv die durch den phänomenologischen Ansatz gewonnene klare inhaltliche Bestimmung von RE auf. Die bei manchem deutschen problemorientierten Religionsunterricht gegebene Unschärfe im Verhältnis zu anderen Schulfächern wird hier durch den ausdrücklichen Bezug auf deutlich erkennbare religiöse Praxis überwunden.²⁵ Doch sind auch Probleme des Birminghamer Modells unübersehbar, die sich dem grundsätzlich für religiöse Bildung und Erziehung in der Schule Aufgeschlossenen stellen.²⁶

4.1. Theoretische Probleme

In der pädagogischen Diskussion Englands steht nicht von ungefähr die Frage nach dem »*commitment*« der RE-Lehrkräfte im Mittelpunkt.²⁷

²⁴ So zutreffend das Resümee von S. KÖSTER/G. SCHWARZ, Interreligiöse Erziehung in England. Von »Religious Instruction« zu »Multi-faith-Education«, in: ReHe, 1995, 172.

²⁵ Vgl. dagegen aber die Kritik von R.M. DEPPE, Der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und in England, in: rhs 35 (1992), 392.

²⁶ Es muß angemerkt werden, daß uns auch Lehrerinnen begegneten, die auf Grund ihrer persönlichen atheistischen Überzeugung grundsätzlich dem Fach RE und noch mehr religiös geprägten »assemblies« ablehnend gegenüberstanden.

²⁷ Vgl. die einzelnen Beiträge zu dem Symposium »Commitment and the R.E. Teacher«, die in dem 1. Supplementband »Living Together«, Birmingham 1982, 11-29 dokumentiert sind.

Während im Bereich der »primary school« an die Bedeutung des Lernens am Modell zu erinnern ist, erfordert RE in den oberen Klassen der »secondary school« eine Lehrerin bzw. einen Lehrer, die bzw. der einen klaren eigenen Standpunkt vertritt, an dem sich die Jugendlichen abarbeiten können. Kann ein agnostischer Lehrer diesen Anforderungen genügen? Weiter muß gefragt werden, wenn auch neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Religionswissenschaft mit dem Versuch einer Innensicht im Sinne von Probehandeln zu berücksichtigen sind, inwieweit eine einer bestimmten Religion verpflichtete Lehrkraft sachgemäß eine andere unterrichten kann. Kommt es hier nicht fast notwendigerweise zu Verzerrungen, die in einer Form des Religionsunterrichts, der explizit von einer bestimmten Perspektive ausgeht und dies in der persönlichen Religionszugehörigkeit der Lehrenden ausweist, zumindest offengelegt sind?

Religionswissenschaftlich muß gefragt werden, ob eine gründliche – und nur dies ermöglicht offenen Dialog – Begegnung mit sechs Religionen in einem etwa einstündigen Unterrichtsfach überhaupt möglich ist. Dies gilt nicht nur theoretisch für die Konstruktion des Curriculum, sondern auch – wie in 4.2. angedeutet – für die Praxis.

Religionsdidaktisch erscheint die *fehlende konzeptionelle Verbindung der RE-Stunden mit den »assemblies«* (bzw. »collective worships«) problematisch. Angesichts der großen Bedeutung von Riten und grundlegenden Kommunikationsformen wie gemeinsamem Schweigen, Hören, Beten, Singen, wie sie in den »assemblies« jedenfalls teilweise praktiziert werden, für Religion ist die offensichtlich strikte Trennung zwischen RE und »assemblies« unverständlich. Konzeptionell wird in den gesetzlichen Regelungen wie in den theoretischen Erörterungen zu RE nicht auf die »assemblies« Bezug genommen; dies gilt auch umgekehrt.

In der Praxis sind die Religionslehrerinnen und -lehrer an der Gestaltung des »collective worship« der »secondary schools« nur ausnahmsweise beteiligt, dies ist Sache der Schul- oder Stufenleitung. In den »primary schools« werden die Themen der »assembly« zwar nicht selten im Klassenverband wieder aufgenommen; aber auch hier vollziehen sich Planung und Durchführung der RE-Stunden unabhängig davon. Auch in der Schule selbst scheint der in der Sache liegende Zusammenhang von li-

turgisch-meditativem und unterrichtlich-reflektierendem Handeln noch nicht als Chance begriffen worden zu sein.²⁸

Nur ein aufklärerisch-distanziertes Religionsverständnis, das bei einzelnen RE-Lehrerinnen begegnete, legt eine solche Scheidung nahe. Dabei wird aber ein wichtiges Erfahrungsfeld religionsdidaktisch verspielt, das Kindern aus nichtreligiösen Elternhäusern erstes Probehandeln ermöglicht und für den Dialog von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit ein wichtiges Bewährungsfeld eröffnet. Zudem besteht bei einer Abkoppelung der »assemblies« von der unterrichtlichen Reflexion die Gefahr einer Funktionalisierung und Instrumentalisierung gottesdienstlicher Vollzüge, die den menschlichen Ordnungen gegenüber subversiven Zug von Religion überspielt. Als Beispiel sei nur auf die offensichtliche Spannung zwischen den verbreiteten »good-work-assemblies«, in denen Schülerinnen und Schüler öffentlich vor der Schulgemeinschaft für gelungene Arbeiten gelobt werden (»well done«), und der christlichen Rechtfertigungsbotschaft hingewiesen, die den Wert des Menschen unabhängig von seiner Leistung behauptet.

Theologisch muß schließlich nach dem *Religionsverständnis* des »New Agreed Syllabus« gefragt werden. Programmatisch blendet er die Wahrheitsfrage aus, um ein konfliktfreies gemeinsames Lernen der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Daraus resultieren kritische Nachfragen vor allem von evangelikalen und islamischen Theologen, ob sich hier nicht letztlich das Theologieverständnis eines liberalen Protestantismus unter dem Deckmantel des Pluralismus durchsetzt.²⁹ Daran schließt sich der Vorwurf an, das Birminghamer Modell fördere durch seinen Relativismus letztlich den Agnostizismus.

²⁸ Eine typische, aber eben nur negative Verhältnisbestimmung gab der »head« einer großen staatlichen »secondary school«, selbst engagierter Christ: »We are expected to teach faith by assemblies, not by religious education«. Ob diese Auskunft dem Gesetz entspricht, erscheint uns zweifelhaft.

²⁹ So vor allem T. COOLING, *A Christian Vision for State Education. Reflection on the Theology of Education*, London 1994, 31-49 (eine allerdings von HULL betreute Doktorarbeit); vgl. auch S.A. MABUD, *Muslim Response to the Education Reform Act 1988*, in: BJRE 14 (1992), 88-98.

4.2. Probleme in der Praxis

Fragt man danach, wie das skizzierte Konzept einer multireligiösen, inklusiven religiösen Bildung in Birmingham nun tatsächlich funktioniert, so ist zunächst an die enorme Vielfalt zu erinnern, die das englische Schulsystem kennzeichnet (s.o. 2.2.). So sind die »independent« wie auch viele »church controlled schools« auf Grund ihrer unabhängigen Rechtsstellung gerade im religionspädagogischen Bereich überhaupt nicht an die Vorgaben des »Agreed Syllabus« gebunden, sondern gestalten Unterricht wie »assembly« nach den Überzeugungen ihrer jeweiligen Träger. Wie weit diese Institutionen auf die multireligiöse Zusammensetzung ihrer Schülerschaft Rücksicht nehmen, ist ganz unterschiedlich. Nicht selten sind es allerdings gerade die kirchlichen Schulen, in denen die skizzierten Probleme besonders umsichtig bedacht werden.

Von Schule zu Schule unterschiedlich ist auch die Bedeutung der *Religion als Unterrichtsfach*. Erfährt es an kirchlichen Schulen meistens – nicht immer – eine gewisse Aufmerksamkeit, was personelle und sachliche Ausstattung sowie Integration in das schulische Leben betrifft, so ist dies an staatlichen Schulen nur dann möglich, wenn der »head teacher« sich hier, etwa infolge eigener religiöser Bindung, besonders engagiert.³⁰ Andernfalls fristet RE im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrer und Lehrerinnen doch eher ein Schattendasein, nicht zuletzt wegen seiner sehr schmalen, meist nur einstündigen Präsenz in der Stundentafel.³¹ Daß die Situation hier oft wenig befriedigend ist, zeigt die relativ geringe Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, RE als Qualifikationsfach für den mittleren (GCSE) oder höheren Schulabschluß (O-level) zu wählen.

Die Unterrichtspraxis verdeutlicht weiterhin den engen Zusammenhang zwischen Qualität des Religionsunterrichts und der *Qualifikation der Lehrkräfte*. Die ohnehin schon vergleichsweise schmale pädagogische

³⁰ Auch die Praxis der Befreiung von RE und »assemblies« scheint sehr abhängig von der Haltung der Schulleitung. Sie ist grundsätzlich sehr selten und wird regelmäßig nur von »Zeugen Jehovas« beantragt.

³¹ Vgl. die kritische Anfrage des Bischofs von Birmingham, H. MONTEFIORI, bei seinem Vortrag auf dem Anm. 27 genannten Symposium (aaO., 5-9).

Ausbildung wird hier zum ernsthaften Problem: Nicht einmal die Hälfte der RE unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer an »secondary schools« erhielt eine akademische Ausbildung in diesem Fach; im Primarbereich, wo die Lehrkräfte alle Fächer unterrichten, sieht es noch schwieriger aus.³² Auch die Fortbildung ist so sehr vom Engagement der Lehrkräfte und ihrer »heads« abhängig, daß sie die Lage nur wenig verbessert.

Es ist dann nicht verwunderlich, daß viele Lehrkräfte um RE nach Möglichkeit einen Bogen machen. Sie fühlen sich den hohen Anforderungen dieses Faches, gerade bei einer wirklich religiös vielfältig geprägten Klasse, weder sachlich noch methodisch gewachsen.³³ In der Unterrichtspraxis resultiert daraus die *Zuflucht zum »kleinsten gemeinsamen Nenner«* aller Religionen, das sind meist ihre ethischen Weisungen. Die Beschäftigung mit religiösen Riten und Festen bleibt dagegen auf einer gleichsam touristischen Oberfläche; inhaltliche Fragen etwa des Gottesbildes oder der jeweiligen Soteriologie geraten ganz an den Rand. Methodisch fiel uns auf, daß der von uns beobachtete Unterricht in RE eher lehrerzentriert war.³⁴

Wie sieht nun »religious education« im Rahmen der »assembly« aus? Da uns diese Veranstaltungen aus der deutschen Schultradition kaum vertraut sind, haben wir an dieser Stelle besonders sorgfältig zu beobachten versucht. Zunächst ist auch hier die Vielfalt der Praxis zu notieren: Je nach Altersstufe,³⁵ Schulform und Engagement der leitenden Lehr-

³² Vgl. in P. SCHREINER, Main Problems of RE in England, in: Panorama 6 (1994), 24f, die statistisch unterlegte Einschätzung von A. BROWN zur diesbezüglichen Situation von RE.

³³ Vgl. grundsätzlich zum Problem der mangelhaften Qualifikation von RE-Lehrkräften die Zusammenstellung entsprechender Untersuchungen bei J. GAY, Compulsory R.E.: is it a benefit?, in: Royal Society for the Encouragement of Acts, aaO. (Anm. 15), 13-15.

³⁴ So auch die Beobachtung in der »primary school« bei KÖSTER/SCHWARZ, aaO. (Anm. 24), 172.

³⁵ In den »secondary schools« werden die »assemblies« aus Platz- und Zeitgründen meist nur noch in Jahrgangsstufen durchgeführt; dies bedeutet häufig, daß die Jugendlichen, entgegen der gesetzlichen Vorgabe, nur ein- oder zweimal pro Woche einen »act of collective worship« angeboten bekommen.

kräfte kann die »assembly« den Charakter einer Singstunde, eines Familiengottesdienstes, einer schlichten Morgenandacht oder einer Betriebs- bzw. Sportversammlung annehmen – und dies alles in sehr unterschiedlicher Qualität. Feste liturgische Formen scheinen nur noch in Ausnahmefällen zu existieren. Die Themen der »assemblies« werden von der Schulleitung vorgegeben und lesen sich wie ein Lehrplan zum lebenskundlichen Unterricht: Freundschaft, Erntedank, Trauer, Weihnachten, Konflikte, Schöpfung, Gemeinschaft ... Nicht selten gestalten auch Gäste die »assembly«; hier reicht das Spektrum vom örtlichen Priester über Vertreter lokaler Initiativen und Institutionen, z.B. der Verkehrspolizei, bis zu politischen, sportlichen und religiösen Gästen aus aller Welt.

Die Frage, ob und wann in dieser Vielfalt von »acts of collective worship« gesprochen werden kann, beantworteten auch die Beteiligten sehr unterschiedlich und nicht selten unsicher; dieser Befund dürfte nicht zuletzt mit den widersprüchlichen legislativen und pädagogischen Vorgaben zu erklären sein. Zunächst wird auf *bestimmte Inhalte* hingewiesen, die die »assemblies« zu einer religiösen Veranstaltung machen, etwa Erzählungen aus heiligen Schriften, Verweis auf religiöse Feste oder, so in einer »secondary school«, der ausdrückliche Bezug auf Jesus Christus. Daß auf diese Weise entweder ein rein christlicher »worship« entsteht oder eine Mischung heterogener Elemente, bei der die Wahrheitsfrage nicht gestellt werden darf, wurde oft als Problem empfunden.

Der religiöse Charakter der »assembly« kann auch an *bestimmten Formen* festgemacht werden, etwa an Liedern, einer predigtartigen Ansprache, am Segen (!) oder am Gebet.³⁶ Auch hier ist zu fragen, ob ein Gebet nicht immer einen bestimmten Adressaten hat, dessen Umschreibung mit »Du« nur verschleiern wirkt. – Andererseits scheint sich, gerade bei religionsdidaktisch reflektierter Gestaltung der »assembly«, mancherorts so etwas wie eine »Schulreligion« zu entwickeln, mit einem multi-

³⁶ Auch älteren Engländern ist von ihrem schulischen »collective worship« offenbar – neben Texten aus dem Katechismus – vor allem das Schulgebet und die damit verbundene, eher unterwürfige Körper- und Geisteshaltung in Erinnerung geblieben.

religiösen Festjahr, diversen heiligen Geschichten und Gestalten, mit einer vielfältigen Lied- und Gebetskultur.³⁷ Für diese Vermutung spricht auch das insgesamt nur dürftige pädagogische Engagement vieler Gemeinden. Deutlich wurde uns, daß der Anteil des in diesem Sinne »Religiösen« an den »assemblies« mit steigendem Alter der Schüler und Schülerinnen immer mehr zurückgeht.

Insgesamt betrachtet machte uns die religionspädagogische Praxis in Birmingham deutlich, wie anspruchsvoll das skizzierte Konzept einer wirklich inklusiven, multi- oder gar interreligiösen spirituellen Bildung in theologischer wie pädagogischer Hinsicht ist. In der Praxis von Schule und Unterricht erfährt es darum eine vielfältige Differenzierung, Relativierung und Abschwächung. Und gerade dort, wo jenes Konzept in einzelnen Schulen überzeugend realisiert wird, ist sein kontextueller Bezug auf die spezifisch englische Schulorganisation (z.B. »assemblies«) und eine konkrete Schülerschaft, die tatsächlich verschiedene religiöse Traditionen repräsentiert, mit Händen zu greifen.

5. Anstöße aus Birmingham?

Ein nur kurzer Vergleich der Kontexte von Birmingham und Brandenburg bzw. anderen neuen Bundesländern zeigt sofort, daß die kulturelle und pädagogische Entfernung weiter als zwei Flugstunden ist.

Die wohl beachtlichste Leistung des »Agreed Syllabus« von Birmingham, auf dem spezifischen Hintergrund der englischen Religions- und Kirchengeschichte zu versuchen, jungen Menschen in einer *komplexen multireligiösen und -kulturellen Situation* die gerade darin liegenden Lernchancen schulisch zu erschließen, markiert zugleich die vielleicht deutlichste Differenz zum ostdeutschen religionsdidaktischen Kontext. Wenn im zitierten »Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion« der Bran-

³⁷ Wie sich diese »Schulreligion« zu den jeweils familiär praktizierenden Religionsgemeinschaften verhält, wäre weiter zu untersuchen.

denburger Bildungsministerin vom »Nebeneinander verschiedenster Kulturen ... und Religionen« gesprochen wird, ist dies aus Birminghamer, aber auch aus Bochumer oder Kreuzberger Perspektive eine groteske Fehleinschätzung der Situation. Brandenburg zeichnet sich wie die anderen neuen Bundesländer durch das Gegenteil aus, fast ausschließlich deutsche Wohnbevölkerung und weitgehende Religionslosigkeit der Menschen. Gewiß differenzieren sich nach der Wende soziale und ökonomische Gegensätze aus. Doch verhindern nicht zuletzt entsetzliche Ausschreitungen gegen irgendwie fremd erscheinende Menschen sowie ein systematisch über vierzig Jahre eingepflanzter Atheismus eine Angleichung an die Verhältnisse entsprechender westdeutscher Städte, geschweige denn an Birminghams kulturelle und religiöse Vielfalt.

Die religionsdidaktische Hauptaufgabe in Ostdeutschland scheint zu sein, die Augen und Ohren der Menschen allererst für religiöse Interpretation von Wirklichkeit und religiöse Ausdrucksformen als Möglichkeiten aktiver Weltgestaltung zu öffnen, angesichts der jahrzehntelangen Verdrängung von Religion aus der Öffentlichkeit ein schwieriges Unterfangen. Hier können die (meist) täglichen »assemblies« einen interessanten Hinweis geben, über dem Unterricht nicht die Bedeutung des Schullebens, auch und gerade mit seinen religionsdidaktischen Implikationen, zu übersehen.

Ebenfalls sehr gravierend ist die Differenz zwischen Birmingham und Brandenburg, wenn die *Herkunft der Unterrichtenden* bedacht wird. Fast vierzig Jahre waren die Lehrer und Lehrerinnen in der DDR-Schule wesentliche Träger der Atheismus-Propaganda. Während in Birmingham davon ausgegangen werden kann, daß die meisten Lehrkräfte gewisse religiöse Erfahrungen machten, gilt dies für Brandenburger und andere ostdeutsche Verhältnisse nicht. Der in Birmingham durch die religionswissenschaftliche Prägung von RE gerechtfertigte Verzicht auf die Forderung einer bestimmten persönlichen religiösen Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer hätte in der gegenwärtigen Situation der neuen Bundesländer fatale Folgen. Die, die teilweise jahrzehntelang Christen Kinder und Religion verspotteten, sollen jetzt mit feinem Takt und profundem Sachwissen Kinder an religiöse Phänomene heranzuführen?

Schließlich ist – entsprechend der deutschen Schultradition – die Schullandschaft in den neuen Bundesländern im Vergleich zu England sehr einförmig. Vielleicht ist der Verzicht auf einen schulischen Religionsunterricht, der durch die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft klar geprägt wird, in Birmingham und anderswo in England auch deshalb möglich, weil keine Schulsprengel bestehen und die Kinder und Jugendlichen unter Schulen mit verschiedenen Trägern und Formen von RE wählen können. Zudem ist gesetzlich an öffentlichen Schulen die Möglichkeit der Abmeldung (»withdrawal«) von RE und/oder den »assemblies« gegeben, eine Möglichkeit, die zumindest die Brandenburger SPD-Fraktion für LER ausschließen möchte.

So können wir nach unserer Reise nach Birmingham für die daraus resultierenden religionsdidaktischen Anstöße auf den ersten Blick sich Widersprechendes konstatieren: Zum einen ist es wichtig, bei religionsdidaktischem Handeln den Kontext zu beachten; zum anderen bedeutet gerade dies, daß materialiter keine direkten Anstöße in Ostdeutschland übernommen werden können. Anregend scheint der Vergleich vielmehr zu sein, wenn man nach analogen Problemen fragt. So dürfte beispielsweise angesichts der teilweise starken Spannungen zwischen den Schulverwaltungen, der Lehrerschaft und den Kirchen in den neuen Bundesländern das englische Modell der SACRE's interessant sein, einer institutionalisierten gemeinsamen Verantwortung der Beteiligten für die religiöse Bildung und Erziehung an Schulen. Das kann allerdings nicht heißen, die – auf dem Hintergrund der englischen Schulgeschichte und der besonderen religiösen und kulturellen Situation in vielen Birminghamer Schulen verständliche – Distanzierung (nicht Abkoppelung!) der RE von den Kirchen zu übernehmen. In den neuen Bundesländern ist die Mithilfe (entsprechend für den Lernort Schule weitergebildeter) kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vielmehr unverzichtbar,³⁸ wenn den Kindern und Jugendlichen nicht weiterhin die religiöse Dimension und die damit gegebenen Lebensmöglichkeiten verborgen bleiben sollen.

³⁸ Vgl. ausführlicher GRETHLEIN, Zu viel auf einmal. Wertneutraler Religionsunterricht in Brandenburg?, in: EK 27 (1994), 648-651.