

Karlo Meyer

Ein Blick auf Europa: Staatliche Systeme und bürgerschaftliche Dynamik zum Unterricht in Religion

In Europa gibt es vielfältige Varianten des Religionsunterrichts. Erfahrungen aus Spanien, Norwegen, den Niederlanden, England sowie regional aus Bremen und Hamburg werden in diesem Artikel vorgestellt. Der Fokus liegt auf der Frage nach Anbindungen und Dynamiken auf der Ebene bürgerschaftlicher Interessengruppen und religiöser Gemeinschaften. Was kann aus den unterschiedlichen Erfahrungen gelernt werden? Was bedeuten diese für mögliche künftige Modelle in Deutschland?

Schlagwörter: Europa – Zukunft – Religionsunterricht – Religionsgemeinschaften – Staat

Looking at Europe: State Systems and Civic Dynamics for Teaching Religion

There are many variations of religious education in Europe. Experiences from Spain, Norway, the Netherlands, England and regionally from Bremen and Hamburg are presented. The focus is on the question of connections and dynamics at the level of civic interest groups and religious communities. What can be learned from the different experiences? What do these mean for future German models?

Keywords: Europe – Future – Religious Education – Religious Communities – State

1 Einleitung

Im westlichen Europa haben alle Staaten eine christlich geprägte Geschichte und freiheitliche, demokratische Staatssysteme. Doch trotz dieser vergleichbaren Bedingungen unterscheiden sich die Spielräume für Religion in der Schule erheblich. Neben und zum Teil mit den jeweiligen staatlichen Verordnungen „von oben“ entwickelten sich teils regional, teils auf gemeinschaftliche Initiativen hin auch Dynamiken „von unten“, mit Religion und Religionen schulisch umzugehen. Das damit verbundene mehr oder weniger institutionelle Zusammenspiel der Behörden mit Verbänden,

Religionsgemeinschaften sowie weiteren Kreisen der Bevölkerung und damit die Möglichkeit der „Erdung“ des Religionsunterrichts soll im Folgenden im Fokus stehen und Zukunftsperspektiven deutlich machen.

Dabei geht es zunächst allgemein um die gesamteuropäische Ebene und einen Überblick über einige Konstruktionen zu Religion und Schule in ausgewählten Staaten (2). Daran anschließend wird ausführlicher auf das Beispiel England und dessen Chancen und Probleme eingegangen (3). Scheinbar ähnlich wie England – mit den Vor- und Nachteilen jedoch ganz anders gelagert – folgt der kleine Bundesstaat Bremen mit seiner Variante, Religion aufzunehmen, wobei auch kurz auf Hamburg geblickt wird (4). Aus den unterschiedlichen Erfahrungen insbesondere der letzten drei werden abschließend Schlussfolgerungen zur Konstitution des schulischen Religionsunterrichts in der Gesellschaft gezogen (5).¹

2 Länderspezifische Verortungen des Religionsunterrichts und gegenläufige Dynamiken (Beispiele Spanien, Norwegen, Niederlande)²

In einer oberflächlichen Gesamtschau ergibt sich mit Blick auf vorfindliche Konzepte des Religionsunterrichts eine Zweiteilung Europas: Da sind vor allem im Süden Staaten mit einem einzigen, mono-konfessionellen Religionsunterricht (Spanien, Italien, Griechenland u. a.) und im Norden Staaten (Norwegen, Schweden, England u. a.), in denen der Religionsunterricht über Konfessionen und sogar Religionen hinaus geweitet ist. In einigen mitteleuropäischen Ländern wie Deutschland und den Niederlanden ergibt sich ein vielschichtiges, zum Teil regional zu differenzierendes Bild.³

Einem genaueren Blick hält diese Einteilung allenfalls bedingt stand. Peter Schreiner stellt fest: „Etiketten taugen nicht für eine sachgemäße Charakterisierung der bestehenden Ansätze des RU. Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, diese Zuschrei-

¹ Eine erste Variante dieses Aufsatzes wurde 2014 veröffentlicht: K. Meyer, „Spielräume für Religionsunterricht in Europa. Staatliche Systeme und bürgerschaftliche Dynamik im Blick auf Religion in der Schule“. In: M. Hüttenhoff (2014), *Christliches Europa? Studien zu einem umstrittenen Konzept*, Leipzig, 141-153.

² Peter Schreiner kommt das Verdienst zu, durch sein umfassendes Engagement zum europäischen Austausch in Bezug auf den Religionsunterricht beigetragen zu haben. Auf von ihm herausgegebene Bände und Artikel wird in diesem zweiten Abschnitt verstärkt zurückgegriffen.

³ Detaillierte Auskunft über den Religionsunterricht verschiedener Länder Europas gibt die Reihe „Religious Education at Schools in Europe“, die inzwischen in fünf Bänden erschienen ist und u. a. von Martin Rothgangel herausgegeben wird.

bungen können die bestehenden konkreten Ausprägungen von RU nicht ausreichend beschreiben. Die Begriffe werden unterschiedlich verstanden und haben keine übergreifende Bedeutung, der alle zustimmen würden. Der jeweilige Kontext mit dem vorherrschenden Verständnis von Bildung und die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind z. B. prägender als solche Etiketten.“⁴

Aus der Vielzahl europäischer Kontexte seien hier zunächst drei und im Folgenden zwei weitere sehr unterschiedliche Varianten mit einem kurzen Abriss herausgegriffen. Sie zeigen, dass das Staatsmodell und die Form des Religionsunterrichts in sich komplexer sind, als es eine einfache Zweiteilung Europas nahe legen würde. Ich greife zunächst Spanien und Norwegen heraus.

Nach Spaniens Verfassung von 1978 orientierte sich die staatliche Administration an dem französischen Modell – also dem Prinzip der Trennung von Staat und Kirche, die wohlbekannte „laïcité“.⁵ Doch gegenüber diesem Rahmenmodell des Verhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaft zeichnen die spanischen Konkordate mit dem Heiligen Stuhl von 1979 und 1996 ein anderes Bild.⁶ Demnach unterstützt der Staat den Religionsunterricht, und seit 1996 werden die Religionslehrkräfte und die Lehrpläne von der katholischen Kirche bestimmt.⁷ Es besteht immerhin die Möglichkeit, sich von der katholischen Unterweisung abzumelden. In Folge der muslimischen Zuwanderung vor allem aus Nordafrika (Marokko und Algerien) bildeten sich in dieser „Monokultur“ jedoch auch Zentren muslimischen Glaubens. Aufgrund der relativ geringen Zahl der Schüler*innen wurde bisher regelmäßig die Erteilung von muslimischem Religionsunterricht abgelehnt. Gunther Dietz beschreibt eindrücklich eine Entwicklung in Granada. Auf Initiative muslimischer Eltern gingen alle muslimischen Schüler*innen in dieser Stadt zu ein und derselben Grundschule und das Quorum zur Erteilung von muslimischem Unterricht wurde tatsächlich erreicht.⁸ Dennoch war diesem Vorgehen kein Erfolg beschieden: Die sich daraus ergebende Akkumulation von Migrant*innen wurde aus sozialen Gründen als unzu-

⁴ Schreiner (2012) 3f.

⁵ Siehe hierzu weiterführend Groll (2002).

⁶ Dietz (2009) 53.

⁷ Ebd. 54.

⁸ Ebd. 54f.

träglich empfunden und von der Verwaltung eine Verteilung der Schüler*innen auf verschiedene Schulen erwirkt, so dass die nötigen Schülerzahlen nicht mehr erreicht werden konnten. Der Versuch der Eltern war gescheitert. Die „Monokultur“ war wieder in Stand gesetzt.

Im Unterschied zur spanischen, offiziell religionsneutralen Verfassung bestand in Norwegen bis zum Jahr 2012 eine Staatskirche. Innerhalb dieser konstitutionellen und ähnlich wie in Spanien mono-religiösen Situation wurde zunächst ab 1969 neben „Christentum“ auch „Lebensgestaltung“ erteilt und 1997 als erheblicher Umbruch ein neues multireligiöses Fach geschaffen, das in seiner Neutralität für alle unterrichtet werden sollte: Kristendoms-, religions-og livssynskunnskap, KRL – Christentumskunde, Religionen und Weltanschauungen oder Christentumskunde, religiöse und ethische Lehre.⁹ „Es wurde ein verpflichtendes Fach, mit der Möglichkeit der teilweisen Abmeldung, nämlich dann, wenn Unterrichtsaktivitäten die religiöse Praxis anderer Religionen beinhalten, z. B. Kirchen- oder Moscheebesuch. Keine Abmeldemöglichkeit gibt es für den religionskundlichen Teil des Unterrichts.“¹⁰

Hier waren es nach Auskunft norwegischer Religionswissenschaftler*innen regionale „Fischerdörfer“¹¹, die erheblichen Wert darauf legten, das Christentum weiter angemessen zu berücksichtigen, so dass in der Realität des Unterrichts diese Religion einen erheblichen Anteil behielt.¹² Am anderen Ende der Skala elterlicher Vorstellungen klagten nun einige Eltern unterstützt von der humanistischen Union, die ihrerseits bei dem insgesamt verpflichtenden Fach zu viel traditionelles Christentum wahrnahmen. Nach juristischen Niederlagen auf nationaler Ebene bekamen sie vor dem Genfer Menschenrechtskomitee 2004 und vor dem Europäischen Gerichtshof für

⁹ Schreiner (2009) 8, ausführlich Krupka (2010) 159ff.

„Für die Reform des Religionsunterrichtes gab es gute Gründe. Die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht nahm zu und gleichzeitig näherten sich RU und das Alternativfach Ethik inhaltlich „heimlich“ an. Die Schülerschaft wurde zunehmend pluraler wahrgenommen und spiegelte damit auch Veränderungen in der norwegischen Gesellschaft wider. Der neue Lehrplan bedeutete eine Öffnung der Inhalte, indem er eine Einführung in das Christentum, in andere Religionen und Weltanschauungen [...] forderte. Das Wissen über andere Religionen und Weltanschauungen sollte ausgeweitet werden und zugleich ging es um mehr als um die Vermittlung von Wissen durch eine angestrebte Verstärkung der narrativen und ästhetischen Dimensionen des Unterrichts. Dabei ging es sowohl um eine begründete Auseinandersetzung mit der bestehenden Pluralität als auch darum, das norwegische ‚kulturelle Erbe‘ zu bewahren“ (Schreiner 2006).

¹⁰ Schreiner (2008) 8.

¹¹ So Wanda Alberts, damals Associate Professor in the Study of Religions in Bergen, bei einem Vortrag in Bremen am 04.05.2011 zu „Religionswissenschaftliche Fachdidaktik – Erfahrungen aus Skandinavien.“

¹² Bei einer Revision der Vorgaben wurden 55% des Unterrichts für das Christentum vorgesehen, Krupka (2010) 159.

Menschenrechte 2007 Recht¹³ und es erfolgten Überarbeitungen des Religionsunterrichts hin zu größerer Neutralität.¹⁴ Das Fach heißt nun Religion, Weltanschauung und Ethik (RLE).¹⁵ Die Initiative hatte Erfolg.

Kurz zu erwähnen ist an dieser Stelle als Drittes noch das niederländische Modell, in dem das Elternengagement sehr groß geschrieben wird und eine Vielzahl von Schulgründungen auf Elterninitiativen beruht. Je nach deren Hintergrund sind auch religiös sehr unterschiedliche Schulen entstanden, so dass sich eine Vielzahl an Religionsunterrichtsvarianten ergibt. Spannend kann es hier werden, wenn in dem einstigen protestantisch geprägten Stadtteil mit einer damals gegründeten evangelischen Schule nun neue Siedlungsstrukturen entstehen und die Mehrheit zum Beispiel Muslime sind, die wegen der großen Nähe nun diese Schule besuchen.

Fazit: Es zeigt sich an verschiedenen Standorten, dass neben dem übergeordneten nationalen Arrangement bezüglich des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen sich zum Teil aus Elterninitiativen ganz eigene Dynamiken entwickeln, in denen deutlich andere Modelle favorisiert und zum Teil durchgesetzt werden. Das heißt, dass neben den offiziellen konstitutionellen Bestimmungen zur Art des Religionsunterrichts selbst auch der staatliche Umgang mit dem Einwirken und Engagement der Bürger*innen und insbesondere Eltern zu Fragen des Religionsunterrichts eine eigene Rolle für die Entwicklung spielt. Je nach gesellschaftlichem Kontext hatten elterliche Initiativen mehr oder weniger bzw. zeitlich andauernden oder begrenzten Erfolg.

3 Einbindung von bürgerschaftlichen Interessengruppen in die Konzeption eines Religionen-übergreifenden Religionsunterrichts (Beispiel England)

In England wurden gesellschaftliche, regionale Klärungsprozesse zu Religious Education (RE) konstitutiv in die landesweiten gesetzlichen Regelungen aufgenommen. Diese Entwicklung setzte schon vor 150 Jahren ein: Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde in England (wie in vielen anderen Staaten Europas) ein staatliches Schulsystem neben dem kirchlichen aufgebaut und es stellte sich die Frage, in welcher Form in diesen Schulen des

¹³ Krupka (2010) 161.

¹⁴ Schreiner (2008) 8.

¹⁵ Krupka (2010) 163. Entsprechende Änderungen sind seit 2008 in Kraft.

Staates christliche Religion ihren Platz hätte. Nach langen Diskussionen wurde im Gesetz von 1870 ein Vorschlag des Abgeordneten Cowper-Temple aufgenommen. Religionsunterricht wurde an staatlichen Schulen möglich, jedoch das Folgende dazu festgehalten: „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school“ (frei übersetzt: in der Schule darf kein religiöser Katechismus oder sonst eine spezifische Lehre unterrichtet werden, der bzw. die für eine bestimmte Konfession charakteristisch ist).¹⁶ Nach dem Abgeordneten wurde es „Cowper-Temple amendment“ genannt. Darüber hinaus wurde keinerlei Budget für den Religionsunterricht zur Verfügung gestellt. Schulen hatten also prinzipiell die Möglichkeit, Religion zu erteilen, wenn thematisch alles Spezifische jedweder Konfession vermieden wurde und sie selbst dazu das Geld aufbrachten. Trotz des letztgenannten Mangels setzte sich durch Initiativen von Schulleitungen, Eltern und Lehrkräften der Religionsunterricht durch. Als konfessionenübergreifende Thematik etablierte sich der reine Bibelunterricht; in der Auslegung der Bibel wurde alles Konfessionen-spezifische vermieden.

Eine entscheidende Gesetzesnovellierung zum Religionsunterricht wurde erst 74 Jahre später erlassen. Die Situation war durch den zweiten Weltkrieg bestimmt und das Bewusstsein der Bedrohung von Demokratie und Christentum durch totalitäre Mächte, insbesondere Nazi-Deutschland. „To some it was the war between Nazi and Christian, but to most it was a war between totalitarianism and democracy. [...] And to the majority Christian ethics seemed to be the basis of British democracy.“¹⁷ In dieser Zeit und auch in dieser Abgrenzungssituation gelang es William Temple, einem der einflussreichsten Kirchenmänner dieser Zeit, die Idee ökumenischer Weite ins Gespräch zu bringen. Das Verständnis des „establishments“, das zuvor durch die Verbindung von anglikanischer Kirche und Staat geprägt war, wurde so auf die unterschiedlichen Denominationen in Großbritannien ausgedehnt. In diesem Kontext wurde im Bildungsgesetz von 1944 einerseits die Cowper-Temple-Klausel übernommen, andererseits aber eine neue Institution gesetzlich festgeschrieben. Für den Religionsunterricht wurden nun Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien „im Einvernehmen“ (Agreed Syllabuses) verpflichtend. Jedes County sollte dazu eine Konferenz aus vier

¹⁶ HMSO (1871) xxiv, Elementary Education Act 1870 Sec. 14,2.

¹⁷ Niblett (1966) 20.

Gruppen bilden (Anglikanische Kirche, andere Denominationen, Behörde, Lehrkräfte), um sich über Themen und Vorgehen des Religious Education zu einigen.¹⁸ Darüber hinaus konnten auch ständige Konferenzen zu dem Thema etabliert werden (Standing Advisory Council on Religious Education). Finanzielle Unterstützung für den RE wurde nun befürwortet. Mit dieser Ergänzung des alten Gesetzes kam es in dieser Zeit zu etwas, was man die „Vision einer neuen Gesellschaft“ nennen kann: Nach dem Krieg sollten Staat und die verschiedenen (!) Religionsgemeinschaften zusammen unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten den schulischen RE gestalten. Das kommunale Gespräch sollte so etabliert und gewissermaßen ein konstruktiver Zwang zu Arrangements und Kompromissen entstehen, um die entsprechenden Rahmenrichtlinien zu verabschieden. Und in der Tat setzten sich Menschen aus den unterschiedlichen Denominationen mit Lehrkräften und behördlichen Repräsentanten nach dem Krieg zusammen, um für ihre Grafschaft den Religionsunterricht „einvernehmlich“ zu regeln. Von Region zu Region entstanden so zum Teil recht unterschiedliche Vorschläge zum Religionsunterricht.

Eine neue Situation ergab sich am Ende der 1960er Jahre, als Migrant*innen zwar nicht mehr relativ unkompliziert als Wanderarbeiter*innen aus dem Commonwealth kommen und zum Beispiel nach zwei Jahren gehen, aber sich doch zum Bleiben entschließen konnten. Diejenigen, die blieben, hatten die Option, ihre Familien nachzuziehen; und in den Industriegebieten entstanden Schulbezirke, in denen zum Teil bald Hindus und pakistanische Muslime die Mehrheit bildeten.

Gleichzeitig hatten während der Wende zu den 1970er Jahren kirchliche Gremien deutlich signalisiert, dass RE allein von der Schule und deren Gegebenheiten her zu begründen sei. So kam es, dass die Rahmenrichtlinienkonferenz im Industriegebiet Birmingham Rahmenrichtlinien „im Einvernehmen“ („agreed“) veröffentlichte, die nicht mehr das Christentum als entscheidende Bezugsgröße vorsahen, sondern die Themen auf andere Religionen ausweiteten. Die Prozesse und Diskussionen der Rahmenrichtlinienkonferenzen setzten sich in den anderen Grafschaften fort bis 1988 zentral im Education Reform Act Englands festgehalten wurde, dass der

¹⁸ Section 26 des Gesetzes, vgl. auch Meyer (2012), 105f. Zu den Bedingungen unter denen zuvor Syllabusses geschrieben wurden, vgl. Grimmitt (1981b) 136f.

Religionsunterricht das Faktum zu reflektieren habe „that religious traditions in this country are in the main Christian, whilst taking account of the teaching and practices of other religious traditions“ (UK Government 1988, ERA section 8.3, frei übersetzt: es ist zu reflektieren, dass die religiösen Traditionen dieses Landes hauptsächlich christliche sind, während zugleich die Lehre und Praxis anderer religiöser Traditionen zu berücksichtigen sind). Da der Diskussionsstand in einigen Grafschaften aufgrund der jeweiligen Situation vor Ort und dem Gespräch unter den Konferenzmitgliedern schon zu sehr viel offeneren Konzeptionen geführt hatte, wurde die Formulierung „in the main Christian“ in einigen Kreisen als Rückschritt empfunden. Für andere war das Einbeziehen der „practices of other religious traditions“ ein Sprung nach vorn. Die Entwicklung und das Gespräch setzten sich fort, so dass 2010 etwas ausgewogener formuliert wurde „The study of religion should [...] provide an appropriate balance between and within Christianity, other principal religions, and, where appropriate other religious traditions and worldviews“.¹⁹ Die Diskussion, was wie aufzunehmen sei und wie erfolgreich das ganze Konzept ist, setzt sich bis heute fort.²⁰

Verbunden mit der Dynamik um die Diskussionen zu einvernehmlichen Rahmenrichtlinien entwickelten sich diverse pädagogische Innovationen zu einem Unterricht über die großen Religionen. So etablierte sich ausgehend von englischen Überlegungen in ganz Europa die Unterscheidung von einem „learning about religion“ („über“ Religionen Sachwissen lernen) und einem auf existentielle Belange und die Förderung des einzelnen Lernenden zielendes „learning from religion“ („von“ Religiösem ausgehend für die eigene spirituelle Entwicklung lernen).²¹ Diese Differenzierung und mögliche Verbindungen dieser beiden Ansatzweisen beeinflussen bis heute auch europaweit Diskussionen.²²

Fazit: Durch die Komitees und den Zwang, dass sich seit 1944 unterschiedliche religiöse Gruppierungen in diesen Gremien auf lokaler Ebene einigen mussten, entstanden Impulse, durch die sich regional zunächst durchaus

¹⁹ HMSO (2010) 23.

²⁰ Z. B. Barnes (2020) und der Sammelband von Gates (2016).

²¹ Diese Unterscheidung wurde in einer der einflussreichsten Regionen dieser Zeit in Birmingham von Grimmitt entwickelt, Grimmitt (1977) 7f. (hiermit korrigiere ich meine Sichtweise von 1999, Grimmitt habe diese Unterscheidung erst 1981 veröffentlicht).

²² Vgl. Meyer (²2012).

verschiedene Variationen von Religionsunterricht im Gespräch mit sehr unterschiedlichen Gruppierungen entwickelten. Es entfaltet sich eine Dynamik für religionspädagogische Innovationen mit Ausstrahlung auf weitere europäische Länder.

4 Religionen-übergreifender Religionsunterricht ohne Beteiligung von Interessengruppen am Beispiel Bremen im Gegenüber zu Hamburg

Im Stadtstaat Bremen sind scheinbar ganz ähnliche Strukturen zur Ausrichtung des Religionsunterrichts in der Schule zu finden wie in England. 1799 wurde auf privater Basis eine Bürgerschule für „junge Bürgersöhne beyder Confessionen“ gegründet,²³ die zunächst durchaus kritisch betrachtet wurde. Die Bezeichnung „beyder Confessionen“ bezog sich dabei auf die reformierte und die lutherische Konfession. Entgegen der anfänglichen Kritik wurde das Konzept jedoch sehr positiv von der Bürgerschaft aufgenommen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierte sich diese konfessionsübergreifende Form auch an anderen Schulen und verband sich um die Wende zum 20. Jahrhundert auch religionspädagogisch mit regen Debatten, die im gesamten Deutschen Reich Widerhall fanden.²⁴ Der Kompromiss zu den Inhalten fand in der Bezeichnung „Biblische Geschichte“ seinen Ausdruck. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der Landesverfassung festgeschrieben, einen „Unterricht in Biblischer Geschichte (später: BGU, erg. K.M.) auf allgemein christlicher Grundlage“ (Art. 32 BrLVerf) zu erteilen. Damit besteht ein eklatanter Unterschied zur bundesdeutschen Regelung, genauer zum Artikel 7.3 GG, der mit der Formulierung „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ nach allgemeiner Rechtsauffassung auf einen Konfessionen trennenden, bekenntnisgebundenen Unterricht zielt. Da die Bremer Verfassung vor dem Grundgesetz verabschiedet wurde, regelt Artikel 141 GG die Situation dahingehend, dass Staaten, in denen Landesverfassungen schon vor dem Grundgesetz eine andere Regelung hatten, diese beibehalten dürfen. Da dies damals im Rahmen der Bundesrepublik allein auf Bremen zutraf, wurde Artikel 141 gemeinhin „Bremer Klausel“ genannt. Nach Auseinandersetzungen um die Begrenzung des Bremer Religionsunterrichts auf das evangelische Bekenntnis

²³ Lott / Schröder-Klein (2006) 69.

²⁴ Z. B. der Denkschrift von 1905, dazu Lott / Schröder-Klein (2006) 69.

wurde 1971 vom Bundesverfassungsgericht festgehalten, dass dessen Verständnis allgemeiner als nur evangelisch zu fassen sei (und damit eben nicht mehr nur als innerevangelischer Kompromiss zu verstehen sei, wie noch 170 Jahre zuvor).²⁵

Nachdem in Deutschland Anfang der siebziger Jahre für Gastarbeiter die Möglichkeit bestand, ihre Familien nachzuholen (fast zehn Jahre nach der Regelung in England), nahm ab der zweiten Hälfte der siebziger Jahre auch die Zahl von Kindern anderer Religionen zu. Durch die Offenheit des Verständnisses wurde auch für sie der BGU geöffnet und zumindest ab der zehnten Klasse offiziell mit der Bezeichnung „Religionskunde“ (ab 2014 einfach „Religion“) überschrieben, um den Religionen übergreifenden Charakter zum Ausdruck zu bringen.

Soweit scheint das Gefälle der Entwicklung recht ähnlich mit der englischen Geschichte des Religious Education. Vergleichbar weitete sich eine innerchristliche Öffnung zu einem Religionen übergreifenden Verständnis. Getragen von der jeweiligen Bürgerschaft gingen von der Region mit ihrem Religionsunterricht übergreifende pädagogische Debatten aus (z. B. in Bremen mit einer Denkschrift von 1905²⁶ oder in England der 70er und 80er Jahre). Ähnlich regte das Bremer Modell auch mit der Frage zum Religionsunterricht der neuen Bundesländer in den 90er Jahren noch einmal zu Diskussionen an.²⁷ Trotz Bremer Beteiligung in den Kommissionen von Brandenburg ist die Lösung dieses östlichen Bundeslandes durch den sehr eigenen Hintergrund dort jedoch kaum mit Bremen zu vergleichen.

Doch im Unterschied zu England zeigt sich noch ein anderes Phänomen: Die fachgerechte Erteilung des Biblischen Geschichtsunterrichts wurde in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr bis auf einen minimalen Rest reduziert. Zwar gab es auch in England klagen über fachfremde Erteilung des Unterrichts und zu häufige Ausfälle, die Dimensionen in Bremen waren und sind jedoch deutlich andere.²⁸ Das Ergebnis lässt sich folgendermaßen umreißen: Laut Erlass der Bildungssenatorin wird BGU / „Religion“ in der

²⁵ Lott / Schröder-Klein (2006) 70. Dazu auch Rothgangel (ohne Datum) 2 und 5f.

²⁶ Darüber hinaus lassen sich Namen anführen wie der damals populäre Fritz Gansberg oder Heinrich Scharrelmann.

²⁷ Z. B. Lott (1992).

²⁸ U. a. in der Sekundarstufe ab Klasse 7 werden 27 % des Unterrichts fachfremd erteilt (vgl. dazu Bremen mit 90 % siehe unten). Nach Ofsted (2016) 18.

Sekundarstufe nur einstündig erteilt,²⁹ in der achten und neunten Klassenstufe fällt er oft ersatzlos aus.³⁰ Mehr als die Hälfte der Schulen erteilen gar keinen entsprechenden Unterricht.³¹ Eine große Anfrage an den Senat der Stadt ergab: In 43 % der Grundschulen Bremens wird das Fach zweistündig, in 32 % einstündig unterrichtet. Ein Viertel der Sekundarstufen erteilt das Fach bis zur zehnten Klasse, ein weiteres Viertel nur in der fünften und sechsten, beides einstündig, in der anderen Hälfte der Schulen entfällt das Fach.³² Auf Schülerzahlen umgerechnet ist die Bilanz ernüchternd: Insgesamt erreicht das Fach in der Sekundarstufe in der fünften Klasse 26 %, in der sechsten Klasse 27 %, in der siebten 17 % und in der zehnten Klasse 21 % der gesamten Bremer Schülerschaft.³³ Ein Weiteres kommt hinzu: „nahezu 90 % der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte [tun] dies fachfremd [...] Unter fachfremd eingesetzten Lehrkräften sind solche zu verstehen, die das Unterrichtsfach nicht studiert haben.“³⁴ Diese Zahlen legen nahe, dass nur ein einstelliger Prozentsatz aller Schüler*innen in der Sekundarstufe in einer Stunde pro Woche Unterricht von einer Religionsfachkraft erhält. Soweit die offizielle Antwort des Senats.

Damit ist auch ohne bundesweite Statistik davon auszugehen, dass nirgendwo in Westdeutschland sonst so wenig Religion erteilt wird wie in dieser Stadt. Der weitgehend bewusste Verzicht auf das Fach ist auch deshalb erstaunlich, da die Organisation dieses Faches für die Rektoren und Koordinatoren sehr viel einfacher ausfallen dürfte als in den anderen westlichen Bundesländern. In diesen ist zur selben Stunde für jeden Jahrgang ab der ersten Klasse zwei Mal in der Woche zwischen katholischem, evangeli-

²⁹ Lott / Schröder-Klein (2006) 72.

³⁰ Bis vor wenigen Jahren war dies sogar offiziell, vgl. Lott / Schröder-Klein (2006) 71. Vgl. Fachverband der Religionslehrkräfte im Lande Bremen (2013) 6.

³¹ Lott / Schröder-Klein (2006) 72: „Zahlenmäßig stehen jeder Fachlehrkraft etwa zehn fachfremd Unterrichtende gegenüber“.

³² Bremische Bürgerschaft (2009) ohne Seitenzahl, unter „Antwort zu Frage 1“.

³³ Bremische Bürgerschaft (2009) ohne Seitenzahl, unter „Antwort zu Frage 4“. Die Zahlen für Bremerhaven liegen mit 48 % deutlich darüber.

³⁴ So die offizielle Auskunft in: Bremische Bürgerschaft (2009) ohne Seitenzahl, unter „Antwort zu Frage 6“. Zurückgegriffen wird dabei auf den Stand vom 28.11.2008 mit 126 Fachlehrer*innen, von denen allerdings 49 das Fach nicht unterrichten. Es bleiben also 77 fachliche Lehrkräfte. Der Senat rechnet zu den Fachlehrer*innen für die Grundschule auch solche mit Sachunterricht und Kursen in BGU und kommt so auf 102 Qualifizierte; insgesamt werden 717 genannt, die das Fach unterrichten. Die Quote der so berechneten Fachfremden beträgt demnach 85,7 %. Auch heute ist davon auszugehen, dass sich die Situation nicht grundlegend gewandelt hat.

schem, ethischem und zum Teil schon islamischem Unterricht zu unterscheiden – diese Komplikation entfällt in Bremen. Die Gründe für den Ausfall sind sicherlich vielschichtig. Zunächst kann man festhalten, dass in Bremen keine bundes-verfassungsgemäße Festschreibung des Religionsunterrichts besteht. Das Verpflichtungsgefühl gegenüber einer Landesverfassung und einem Erlass zur einstündigen Erteilung dürfte deutlich niedriger sein. Das Entscheidende lässt sich jedoch meines Erachtens im Gegenüber zu England noch deutlicher herausarbeiten:

Durch Einführung von gemischten Kommissionen und den Agreed Syllabuses besteht im Religious Education eine bleibende Anbindung des Religionsunterrichts an ganz unterschiedliche Interessengruppen (Lehrer*innen, Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften) und bewirkt damit eine bleibende Diskussion zu Themen des Religionsunterrichts in diese Gruppen hinein. Auch wenn es in England eine Diskussion zu Ausfällen etc. gibt (27 % fachfremd, s.o.), lässt sich dies mit der Bremer Situation nicht vergleichen. In Bremen wurde spätestens durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1971 der Zusammenhang des BGU mit der evangelischen Kirche aufgehoben. Ohne solch einen positionellen Interessenvertreter und einen institutionellen Ort zur „Erdung“ und auch zur „Streitkultur“ um Inhalte des BGU (und damit zu einer weiteren Diskussion über die Religionspädagogik hinaus, wie sie die englischen Komitees ermöglichten) empfanden Rektor*innen und Koordinator*innen unterschiedlichster Schulen offenbar keinen Druck und keine Notwendigkeit mehr, dieses Fach aufrechtzuerhalten. Fachlehrkräfte wurden nicht mehr angefordert, der Unterricht in der Stundentafel gestrichen.

Im Vergleich zu dieser Situation ist der Hamburger Weg aufschlussreich, der zwar nicht die Vielfalt der englischen Gremien erreicht, jedoch inzwischen deutlich besser an die Religionsgemeinschaften angebunden ist.

Hamburg stellt auch für Deutschland insofern einen Mittelweg dar, als hier einerseits Art. 7.3 GG Gültigkeit hat, andererseits (schon seit den Zeiten der Weimarer Republik) nur ein einziger evangelisch-lutherischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen stattfand. Möglich wurde dies, weil sich das römisch-katholische Erzbistum auf die im Verhältnis zu den Mitgliedern

hohe Zahl an katholischen Schulen konzentrierte und davon absah, einen flächendeckenden katholischen Religionsunterricht einzufordern.³⁵

Zum Verständnis der weiteren Entwicklung ist in Rechnung zu stellen, dass sich die Hamburger Schulen seit Ende der 1970er Jahre einer zunehmenden religiösen Heterogenität der Schülerschaft gegenübersehen; 1992 forderte die Hamburger Religionslehrervereinigung daher einen überkonfessionellen sowie einen interreligiös geöffneten Religionsunterricht. Während das Erzbistum nicht auf den Impuls des „überkonfessionellen“ reagiert, wurden 1997 aus einem interreligiösen Gesprächskreis der Stadt, der sich weitgehend aus Theolog*innen zusammensetzte, Empfehlungen zu einem Religionsunterricht für alle formuliert.³⁶ Diese wurden von den Gremien der evangelischen Landeskirche aufgegriffen und gestützt, auch da inzwischen die Mitgliederzahlen der Kirchen erheblich gesunken waren (heute sind rund 24,2 % der Einwohner*innen Hamburgs evangelisch, 9,6 % katholisch – nach Zahlen aus dem Jahr 2019).³⁷ Der besagte Dialogkreis übte im Weiteren auch auf die Lehrplanentwicklung erheblichen Einfluss aus. Neben dem formaljuristischen Ansprechpartner der evangelisch-lutherischen Kirche existierte mit diesem Kreis ein „Beteiligungsorgan, über das Religionen authentisch eingebracht und Ansätze einer interreligiösen Didaktik besprochen werden“ konnten.³⁸ Ein übergreifender Unterricht war etabliert; administrativ stand er allerdings weiter unter evangelischer Verantwortung.

Nach einer gewissen Stagnation in den 2000er Jahren begann im Gefolge der Staatskirchenverträge mit muslimischen Gemeinschaften eine weitere Entwicklung und Umstellung auf ein gleichberechtigteres Modell im Blick auf die verschiedenen Religionen, in dem andere Religionsgemeinschaften in einem „Fachteam“ weitgehend beteiligt und Studiengänge sowie Vorbereitungsdiens auf dieses Konzept hin ausgerichtet wurden.³⁹ Auf dieses neue Modell des „RUfa 2.0“ hin werden die Rahmenrichtlinien in den nächsten Jahren neu konzipiert. Die katholische Kirche blieb dabei lange in

³⁵ Vgl. Bauer (2019) 19.

³⁶ Vgl. ebd. 22.

³⁷ Nach https://www.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Statistik/nordkirche-ueberblick-2019.pdf und https://www.erzbistum-hamburg.de/ebhh/pdf/Kirchliche_Statistik/143-2020-Kirchliche-Statistik-2019_ausdrucke.pdf (Seite 16) (beide zuletzt abgerufen am: 22.01.2021).

³⁸ Vgl. Bauer (2019) 23.

³⁹ Vgl. ebd. 40-45.

einer gewissen Distanz und setzte auf einen konfessionellen Unterricht an den staatlichen Schulen, deren Einrichtung sie sich in einem Staatsvertrag hatte zusichern lassen. Dies stieß jedoch bei den katholischen Eltern kaum auf Resonanz, „da viele von ihnen für ihre Kinder die Teilnahme am gemeinsamen Religionsunterricht für alle bevorzugen“.⁴⁰ Es gelang also, dass durch einen attraktiven Unterricht und letztlich auch die Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften ein Weg gefunden wurde, der auch von den Eltern gestützt wird und gegenläufige Interessen wie vom Erzbistum ausbremste.

Fazit: Ohne eine Stützung durch Interessenvertreter*innen der Religionsgemeinschaften, der Bevölkerung allgemein oder etwa klärend-vermittelnde Komitees zwischen den Religionsgemeinschaften, Lehrkräften und dem Staat fehlt dem Religionsunterricht der nötige Rückhalt, was den Bremer „Unterricht in Biblischer Geschichte“ / „Religion“ heute zum vergleichsweise leicht streichbaren Fach werden lässt. England und Hamburg konnten demgegenüber stützende Gruppen für ihren Weg etablieren und so gegenläufigen Tendenzen den Wind aus den Segeln nehmen.

5 Folgerungen zur Konstitution von Religionsunterricht für zukünftige Formate

Bürgerliches Engagement einzelner Gruppen kann in ganz unterschiedlichen Regionen Europas für Überraschungen sorgen. Dies lässt sich an so unterschiedlichen Ländern wie *Spanien und Norwegen* deutlich zeigen. Die beschriebenen Initiativen liefen zu den offiziellen Interessen konträr. In einem anderen Land wie den *Niederlanden* können durch die Option von eigenen Schulgründungen beispielsweise die in einem Stadtteil bestehenden Interessen aufgenommen werden. Entsprechend rege wurden Schulen gegründet. In *England* wurde das klärende Gespräch zur Ausrichtung des Unterrichts offiziell in die Konstitutionsbedingungen des Religious Education aufgenommen. Regionale Komitees, deren Mitglieder aus ganz unterschiedlichen Verbänden und Religionsgemeinschaften stammen, sorgen in der entsprechenden Region für eine dynamischere „Klärungskultur“. Dies dürfte noch dadurch verstärkt werden, dass diese Komitees gezwungen

⁴⁰ Ebd. 45.

sind, sich am Ende auf ein gemeinsames verbindliches Dokument zu einigen. In *Hamburg* hat sich sukzessive ein erweiterter Verantwortungsbereich gebildet, er entfaltet seine eigene Dynamik und wird von Eltern im Gegenüber zum Erzbistum gestützt. In anderen Ländern gibt es solche Institutionen nicht. Der Mangel bestehender Möglichkeiten des „Austarierens“ von Lösungen zwischen verschiedenen Parteien kann zu Klagen bis zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte führen, wie Norwegen gezeigt hat, oder auch zum raschen Scheitern von an sich berechtigten Initiativen, wie in Spanien.

Die *englischen Komitees* leisten bis zu einem gewissen Grad schon im Vorfeld die Funktion, strittige Fragen zu klären. Auch wenn 1944 in England die entsprechenden Vorgaben mitten im Krieg völlig unrealistisch waren, bewährte sich das Modell. Wieweit man den Komitees als solchen europaweite Strahlkraft zusprechen will, mag dahin gestellt bleiben. Eine gewisse Impulskraft dürfte jedoch unbestritten sein und Hamburg hat sicherlich auch von den englischen Erfahrungen profitiert;⁴¹ im Blick auf die Hansestadt ist die stützende Funktion der Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften nicht zu übersehen.

Bei einem durchaus ähnlich einzuschätzenden Ansatz eines allgemeinen Religionsunterrichts ohne entsprechende Komitees in *Bremen* lässt sich gut der „Pendelschwung“ in die entgegengesetzte Richtung zeigen. Die mangelnde Einbindung von Kirchen, Religionsgemeinschaften und anderen Bevölkerungsgruppen geht in dem Stadtstaat mit einem Ausdünnen der Erteilung von Religion einher und verbindet sich in vielen Schulen mit dem gänzlichen Verschwinden des Faches. Ein Einsatz der Kirchen für das Fach findet zwar statt, ist aber vergleichsweise begrenzt; die Interessenvertretung der Religionslehrkräfte weist immerhin in stetem Rhythmus auf den zunehmenden Mangel hin. Insgesamt fehlt eine Vermittlung des Faches in die Mitte der Gesellschaft oder zumindest (auch politisch) in starke Interessensgruppen hinein. Es spricht viel dafür, dass entweder eine tiefere gesellschaftliche Einbettung des Faches in institutionelle Strukturen oder aber konstruktive „Lobbyarbeit“ von Religionsgemeinschaften den Trend der

⁴¹ Jochen Bauer (2019), der hier mehrfach zitiert wurde, hat sich schon früh mit den englischen Modellen Robert Jacksons auseinandergesetzt. Wolfram Weiße, der die Akademie der Weltreligionen in Hamburg mit initiierte, stand immer wieder auch im Austausch mit den englischen Entwicklungen.

abbrechenden Erteilung zumindest verlangsamten könnten, wie es (im Vergleich) in anderen Bundesländern der Fall ist.

Auf der Grundlage der beschriebenen Sachverhalte erlaube ich mir, eine Folgerung zur Diskussion zu stellen. Aus geschichtlichen Entwicklungen verschiedener Länder und Regionen allgemeine Linien und gar verallgemeinerbare Folgerungen abzuleiten, ist sicherlich nicht möglich, da sich die Komplexität der Zusammenhänge, wie sie hier nur ansatzweise beschrieben werden konnte, in derselben Form nie direkt übertragen lässt. Dennoch scheinen mir die folgenden Überlegungen in sich schlüssig zu sein:

Der deutsche Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG hat seine Stärke darin, dass er durch religiös-positionelle Interessenvertreter (evangelische Landeskirchen, katholische Bistümer, unterschiedliche muslimische Zusammenschlüsse und wie in Hamburg eben auch gemeinsame Konsortien) eine institutionelle Stütze erfährt und daher großflächig nicht unbesehen fortgelassen werden kann.

Liberalen Stimmen plädieren dafür, das Fach zu öffnen und von den Kirchen abzukoppeln, ohne eine institutionelle Anbindung an einen regionalen religiösen Diskussionsrahmen vorzusehen.⁴² Ich halte dies mit Blick auf den Gewinn einer allgemeinen religiösen Bildung aller Schüler*innen aus den besagten Erfahrungen für kontraproduktiv. Es besteht das konkrete Risiko, dass der Religionsunterricht ohne erkennbare „Verankerung“ erheblich reduziert wird oder gar aus vielen Schulen verschwindet, wie es in Bremen geschieht.⁴³

Eine regionale Stütze und Diskussionskultur bis zu den Eltern hin wäre sicherlich auch in Deutschland eine Idealvorstellung. Da diese Entwicklung leider eher unwahrscheinlich ist und die Hamburger Variante (auch gerade mit dem Ausscheren der katholischen Seite) allzu spezifisch für diese Stadt

⁴² Dies lässt sich schon seit den 60er Jahren in der Literatur verfolgen. Hier Literatur allein aus der Historie: 1967 wurde ein erster Literaturführer auf religionswissenschaftlicher Basis für Religionslehrer ausgearbeitet (Colpe, 1967, 18). Religionswissenschaftler*innen und Religionslehrer*innen machten sich für ein ordentliches Lehrfach „Religionskunde“ stark, in das alle Weltreligionen einfließen sollten.

Im Saarland sprach sich eine Kirchenkommission für solch eine Religionskunde aus (Kommission für Religion, Ev. Erz. 24, 1972, 404) und in Schleswig-Holstein gaben die Landeskirchen ihr Placet zu einem weitgehend entkonfessionalisierten evangelischen RU – mit einer Präambel, die schon an Religionskunde erinnert (Berg / Kaufmann, 1969, 2, vgl. Ehlers, 1975, 47 Anm. 129).

Vgl. dazu Meyer (²2012) 127-131.

⁴³ Sicherlich mag es in Norwegen etwas anders sein, allerdings wurden auch dort (auf Ebene der PHs) die Facheinheiten zu Religion abgewickelt und in Einheiten zur Pädagogik aufgelöst (zur Erteilung liegen mir keine Daten vor). Bremen macht in jedem Fall das Risiko deutlich.

bleibt, ist die gegenwärtige Form der „Stützung“ durch die „Konfessionen“ dem Risiko des Wegfalls gegenüber vorzuziehen.

Auch wenn sich Vergleichbares wie in England für den Religionsunterricht nur schwer etablieren lassen wird, ist es ein Gedankenspiel wert, dass sich auch hier Keimzellen bilden könnten, die Fragen von Religion und Religionen in der Schule tiefer in Bevölkerungsgruppen hineinragen. Dabei gehe ich nicht einfach von klassischen Dialoggruppen aus, deren Zusammenhang zur Schule nicht immer gegeben ist. Doch in einigen Bundesländern geschieht (zum Teil im Zusammenspiel mit den Dialoggruppen) etwas Vergleichbares in den inzwischen immer üblicheren Schulandachten. Vielerorts finden Andachten am Anfang und am Ende eines Schuljahres statt. Die Form ist dabei nicht vorgegeben, sondern muss im Blick auf Traditionen, aber auch die Lage vor Ort immer neu austariert werden. Es wäre ein Gewinn, sich über deren Form und den Austausch – also die Klärungsprozesse – hierzu Gedanken zu machen und ohne großen Aufwand regionale Diskussionen zu initiieren, wie und in welcher Form begleitende Andachtsformen mit verschiedenen religiösen Hintergründen gestaltet werden können. In singulären Fällen machen kleine Gruppen schon genau dieses. Hier könnten Religionsrepräsentant*innen, Lehrer*innen und durchaus auch kommunale Politiker*innen daran arbeiten, Schulanfangsandachten regionenspezifisch Form und Gesicht zu geben und so Fragen zu Religion in der Schule weiter in die Gesellschaft zu tragen.⁴⁴ Auf größere Bezirke bezogen wird dies wohl Utopie bleiben. Immerhin gibt es aber einzelne Schulen, in denen sich unterschiedliche Gruppen genau zu solchen Planungen zusammenfinden und Lösungen gemeinsam vor Ort entwickeln. Dadurch wird eine Klärungskultur (ohne fertige Setzung „von oben“) praktiziert, die als europäisch-bürgerliches Engagement den Regionen oder den Stadtteilen, der religiösen Bildungskultur und der Schulgemeinschaft gut tut.

Vielleicht könnte sich solch eine Kultur auch zu interreligiöser Zusammenarbeit in einer Fächergruppe Ethik-Religion entwickeln – nicht nur schulintern in einem Lehrgremium, sondern im Gespräch mit Gruppen und Initiativen vor Ort, um je nach Region passend zu dortigen Verhältnissen eigene Varianten des Austauschs und der Weiterentwicklung von Unterrichtsformaten und der Schulkultur zu schaffen.

⁴⁴ Ähnliches könnte sich im Idealfall für schulische Stille- oder Andachtsräume sowie deren Ausstattung und Gebrauch etablieren.

Literatur

- Barnes, L. Philip: (2020): *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*, London.
- Bauer, Jochen: (2019): *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik* (zugl. Diss.), Stuttgart.
- Berg, Horst Klaus, Kaufmann, Hans-Bernhard: (1969): *Schule ohne Religionsunterricht? (Zum Beispiel 4. Jg., Sonderheft)*, Berlin.
- Bremische Bürgerschaft: (2009): „Unterricht in Biblischer Geschichte an den Schulen im Lande Bremen“ (Drucksache 17/815 (zu Drs. 17/729) vom 02.06.2009. Mitteilung des Senats vom 2. Juni 2009), Bremen.
- Colpe, Carsten: (1967): „Kritische Bibliographie zum Unterricht über das Thema ‘Nichtchristliche Religionen’ an Gymnasien. Entwurf“. In: *Arbeitshilfen*, H. 18, S. 37-40.
- Dietz, Gunther: (2009): „Religious Diversity – Opportunity or Threat? – ‚The Return of Islam’ to Al-Andalus (Spain): In: Lähnemann, Johannes, Schreiner, Peter (Hg.): *Interreligious and Value Education in Europe. Map and Handbook*, Münster, S. 53-56.
- Ehlers, Dirk: (1975): *Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung über die inhaltlichen Gestaltungsanforderungen der Verfassung (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht)*, Neuwied.
- Fachverband der Religionslehrkräfte im Lande Bremen: (2013): *Religion in den Schulen im Land Bremen. Impulse zu einer Neuorientierung*, Bremen.
- Gates, Brian (Hg.): (2016): *Religion and Nationhood. Insider and Outsider Perspectives on Religious Education in England*, Tübingen.
- Grimmitt, Michael H.: (1977): *Teaching Christianity in R.E. A Companion to the Two Photo Packs Christianity Today*, Essex.
- Grimmitt, Michael H.: (1981a): „When is ‘Commitment’ a Problem in Religious education?“. In: *British Journal of Educational Studies (BJES)* 21. Jg., H. 1, S. 42-53.
- Grimmitt, Michael H.: (1981b): „Evolving Styles of Religious Education in England“. In: *Word in Life*, August 1981, S. 136-143.
- Groll, Thilo: (2002): *Die Religionsfreiheit in der spanischen Verfassung (Verfassungsrecht in Forschung und Praxis, Bd. 4)*, Hamburg.
- Haußmann, Werner: (1993): *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 13)*, Hamburg.
- HMSO: (1871): *Report of the Committee of Council on Education; with Appendix 1870-71*. HMSO, London.

- HMSO / Ofsted: (2010): Transforming religious education. HMSO, London.
- Kommission für Religion: (1972): „Oberstufe Saar: Der Religionsunterricht, seine Lernziele und Lerninhalte. Erster Arbeitsbericht der Kommission für Religion“. In: EvErz, H. 24, S. 404-419.
- Krupka, Bernd: (2010): „Vom Religionsunterricht zu ‚Religion, Weltanschauung und Ethik‘ – oder: Menschenrechte versus Allgemeiner Religionsunterricht. Erfahrungen aus Norwegen“. In: ZPT, H. 62, S. 159-165.
- Lott, Jürgen (Hg.): (1992): Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim.
- Lott, Jürgen, Schröder-Klein, Anita: (2006): „Religion unterrichten in Bremen“. In: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 7, H. 1, S. 68-79.
- Meyer, Karlo: (2012): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen.
- Niblett, W. Roy: (1966): „The Religious Education Clause of the 1944 Act. Aims, Hopes and Fulfilment“. In: Wedderspoon, Alexander G. (Hg.): Religious Education 1944-1984, London, S. 15-32.
- Ofsted / The Office for Standards in Education: (2016): Children’s Services and Skills. Strategic Plan, London, unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523729/Strategic_priorities_May_2016.pdf (zuletzt abgerufen am: 23.02.2021).
- Rothgangel, Martin: (ohne Datum): „Religionspädagogisches Gutachten zur Erteilung des „Unterrichts in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ durch Mitglieder nichtchristlicher Religionsgemeinschaften“, unter: [http://wwwuser.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/Wissenschaft%2006-01%20Texte%20\(neu\)/Microsoft%20Word%20-%20Rothgangel-Gutachten-Bremen-END2.pdf](http://wwwuser.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/Wissenschaft%2006-01%20Texte%20(neu)/Microsoft%20Word%20-%20Rothgangel-Gutachten-Bremen-END2.pdf) (zuletzt abgerufen am: 23.02.2021).
- Schreiner, Peter: (2002): Committed to Europe’s Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader edited by Peter Schreiner, Hans Spinder, Jeremy Taylor, Wim Westerman on behalf of the Coordinating Group for Religious Education in Europe CoGREE, Münster.
- Schreiner, Peter: (2006): Zur Situation des Religionsunterrichtes – Ein Blick auf Europa, unter: http://www.ci-muenster.de/themen/Evangelische-Bildungs-verantwortung-in-Europa/Zur_Situation_des_Religionsunterrichts_2006.pdf (zuletzt abgerufen am: 16.09.2013).
- Schreiner, Peter: (2008): Bildungskonzepte im Lernbereich Ethik-Religionen-Kultur: eine Orientierung im europäischen Horizont, unter: <https://studylibde.com/doc/6447926/bildungskonzepte-im-lernbereich-ethik-religionen> (zuletzt abgerufen am: 23.07.2021).