

# VON DER NATIONALEN ZUR TRANSNATIONALEN RECHTS-, RELIGIONS- UND BILDUNGSFORSCHUNG. ZUM BEISPIEL: DEUTSCHLAND, FRANKREICH UND DIE SCHWEIZ

*David Käbisch*

Am ersten Jahrestag der Anschläge auf die Redaktion von *Charlie Hebdo* am 7. Januar 2016 veröffentlichte die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* eine Karikatur, mit der bereits das französische Satiremagazin an das Attentat erinnert hatte. Auf dem Bild sind die Lebenden und die Toten der Redaktion um den ehemaligen Chefredakteur Stéphane Charbonnier versammelt, der den Seinen eine Verheißung zuspricht: »En vérité, je vous le dis, on va se marrer encore longtemps ensemble«<sup>1</sup>. Dem Bild folgt ein Interview mit dem derzeitigen Chefredakteur Gérard Biard. Dieser vertritt darin die Meinung, dass die in der Französischen Revolution wurzelnde Laizität und Religionskritik zur französischen Identität gehöre. Noch heute sei sie eine notwendige Voraussetzung für die Freiheit und Gleichheit aller Menschen in einer pluralistischen Gesellschaft.

Die Meinung, dass ein enger Zusammenhang zwischen Laizität, Freiheit, Gleichheit und Pluralitätsfähigkeit bestehe, ist auch in Deutschland häufig zu hören. Als Beispiel sei die Landesarbeitsgemeinschaft Laizismus der Partei *DIE LINKE* in Nordrhein-Westfalen erwähnt. Wie viele andere Gruppen und Einzelpersonen plädiert sie für eine Abschaffung der Kirchensteuer, die Abschaffung theologischer Fakultäten an staatlichen Universitäten, die Abschaffung kommunaler Zuschüsse für konfessionelle Kindergärten und die Abschaffung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen.<sup>2</sup>

Die französische und deutsche Laizismusdebatte, die derzeit u. a. durch die Diskussionen um ein Burkini- und Burkaverbot in beiden Ländern an Schärfe gewonnen hat, steht beispielhaft für Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozesse, die heute nicht mehr an nationalen Grenzen Halt machen: Denn was in Frankreich oder anderswo in der Welt geschieht, bestimmt auch das politische Denken und Handeln in Deutschland. Frankreich gilt hier vielen Befürwortern einer konsequenten Laizität als Vorbild, anderen jedoch angesichts

---

<sup>1</sup> Interview mit dem Chefredakteur von *Charlie Hebdo* Gerard Biard, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Ausgabe vom 07. Januar 2016, vgl. [www.faz.net](http://www.faz.net) [Abruf: 06.09.2016].

<sup>2</sup> [www.laizismus-dielinke-nrw.de/lag\\_laizismus\\_die\\_linke\\_nrw/](http://www.laizismus-dielinke-nrw.de/lag_laizismus_die_linke_nrw/) [Abruf: 06.09.2016].

der zahlreichen (religiösen) Identitäts- und (politischen) Integrationskonflikte im Nachbarland als ein Menetekel. So kommt beispielsweise Martin Heckel als einer der profiliertesten Verteidiger des deutschen Staatskirchenrechts zu einer gänzlich anderen Einschätzung der französischen Verhältnisse: »Laizistische Konzeptionen wirken *freiheitsfeindlich*, weil sie die Religionsfreiheit wesentlich auf die Negation der Religion verengen und die öffentliche Rechtsordnung danach ausrichten. Sie wirken *gleichheitswidrig*, weil der Agnostizismus nicht die Basis aller Bürger ist und nicht als Ziel und Maßstab zur allgemeinen Rechtsgestaltung taugt. Sie beseitigen nicht die verfassungsrechtlichen »Privilegien«, die schon 1919 [mit der Weimarer Reichsverfassung] entfielen, sondern privilegieren die Religionslosigkeit gegenüber der Religionsausübung. Sie sind *nicht pluralistisch*, sondern schlagen die religiöse Vielfalt und Verschiedenheit auf ihren nivellierenden Leisten.«<sup>3</sup>

Die unterschiedlichen nationalen Traditionen im Staatskirchen- und Religionsverfassungsrecht haben bekanntlich weitreichende Konsequenzen für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen. In Frankreich ist (von den Departements Oberrhein, Niederrhein und Mosel abgesehen) jede Form eines konfessionellen Unterrichts an staatlichen Schulen ausgeschlossen; allenfalls ein *enseignement du fait religieux*, d. h. Unterricht über Religion, in Geschichte, Kunst oder Musik kommt in Betracht.<sup>4</sup> Demgegenüber gilt Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes als Garant der religiösen Freiheit, Gleichheit und Pluralität in (fast) allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, außer Berlin, Brandenburg und Bremen; der konfessionelle Religionsunterricht ist damit auch der Normalfall in den Bundesländern, in denen er zu einem *konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* (so u. a. in Baden-Württemberg) oder zu einem *Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung* (so in Hamburg) weiterentwickelt wurde.<sup>5</sup> Auf Grund der Kultushoheit der 26 Kantone gibt es auch in der Schweiz eine Vielzahl an Organisationsmodellen für den schulischen Religionsunterricht, wobei u. a. die Frage nach den Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozessen zwischen der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz (sowie den angrenzenden Nachbarstaaten) von besonderem Interesse ist:

<sup>3</sup> MARTIN HECKEL, Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen «Staatskirchenrechts» oder «Religionsverfassungsrechts»? in: Archiv des öffentlichen Rechts 134 (2009) 309–390, 134.

<sup>4</sup> Vgl. JEAN-PAUL WILLAIME, Religious Education in French Schools, in: MARTIN ROTHGANGEL/ROBERT JACKSON/MARTIN JÄGGLE (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Teil 2: Western Europe, Göttingen 2014, 99–120, bes. 101 f.

<sup>5</sup> Vgl. MARTIN ROTHGANGEL/HANS-GEORG ZIEBERTZ, Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, unter Mitarbeit von Philipp Klutz und Mónica Solymár, Göttingen 2013, 41–68, bes. 44–47.

- In neun Kantonen wird der schulische Religionsunterricht (SRU) ohne Mitverantwortung der Landeskirchen und anderer Religionsgemeinschaften angeboten (Appenzell-Außerrhoden, Aargau, Bern, Baselland, Glarus, Schaffhausen, Thurgau, Uri, Zug).
- In sieben Kantonen haben die Kirchen und unter Umständen auch weitere Religionsgemeinschaften eine Mitverantwortung für den SRU (Appenzell-Innerrhoden, Freiburg (deutschsprachiger Kantonsteil), Luzern (dies gilt allerdings für die Zeit nach 2006 so nicht mehr), Nidwalden, Obwalden, Wallis, Zürich (zu den neueren Entwicklungen in Zürich vgl. Kap. 3).
- Fünf Kantone bieten keinen SRU an, sondern überlassen Fragen der religiösen Bildung den Religionsgemeinschaften (Basel-Stadt, Graubünden, St. Gallen, Solothurn, Schwyz).<sup>6</sup>

In der deutschsprachigen Religionspädagogik gilt der Vergleich nationaler Rechts-, Religions- und Bildungssysteme heute als der Königsweg, um die Herausforderungen der Europäisierung, Globalisierung und Pluralisierung religiöser Bildung reflektieren zu können.<sup>7</sup> In den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, aber auch in der Bildungsforschung ist die an Nationalstaaten orientierte Komparatistik demgegenüber nach einer Phase z.T. harscher Kritik inzwischen um eine Reihe transnational-transferorientierter Zugänge ergänzt worden. Diese legen den Schwerpunkt stärker auf länderübergreifende Beziehungen, Transfers und Verflechtungen, um gesamtgesellschaftliche Dynamiken wie die der Globalisierung, Europäisierung und Pluralisierung analysieren zu können.<sup>8</sup> Ausgehend von Beispielen aus dem Bereich der komparativen Religi-

<sup>6</sup> THOMAS SCHLAG, Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: JÄGGLE/ROTHGANGEL/SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa (wie Anm. 5), 119–156, hier 130.

<sup>7</sup> Zuletzt BERND SCHRÖDER, Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives, in: *British Journal of Religious Education* 38 (2016), 200–212 (= BERND SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 [2016], 238–251) und FRIEDRICH SCHWEITZER, Comparing Religious Education at Schools in European Countries: Challenges for international Comparative Research, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Teil 1: Central Europe*, Göttingen 2016, 15–38 (= FRIEDRICH SCHWEITZER, Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung, in: JÄGGLE/ROTHGANGEL/SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa [wie Anm. 5], 13–40).

<sup>8</sup> Zum Beispiel THOMAS RAITHEL, Wandlungen des nationalgeschichtlichen Paradigmas in der deutsch-französischen Geschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts, in: JÖRN LEONHARD (Hrsg.), *Vergleich und Verflechtung. Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert*, Berlin

onspädagogik soll daher im Folgenden das Potential transnationaler Ansätze für die Rechts-, Religions- und Bildungsforschung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz umrissen werden.

## I. DER VERGLEICH NATIONALER RECHTS-, RELIGIONS- UND BILDUNGSSYSTEME: FORMEN UND ERKENNTNISINTERESSEN DER KOMPARATISTIK

Unter einem Vergleich werden heute ganz unterschiedliche Verfahren verstanden, um nationale Rechts-, Religions- und Bildungssysteme beschreiben zu können: Der *assoziative Ländervergleich* zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Forscherinnen und Forscher zunächst Länderberichte nach einem einheitlichen Schema erstellen, damit anschließend andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die oft die Sprache der untersuchten Länder nicht beherrschen, einzelne Befunde miteinander assoziieren, Gemeinsamkeiten identifizieren, Unterschiede profilieren und ggf. Typologien entwickeln. Die eingangs zitierten Länderberichte von Jean-Paul Willaime, Martin Rothgangel/Hans-Georg Ziebertz und Thomas Schlag in der auf sechs Bände angelegten Reihe *Religious Education at Schools in Europe* lassen sich diesem Verfahren zuordnen.<sup>9</sup> Die anspruchsvolle Aufgabe, die Länderberichte auszuwerten, hat Oddrun Bräten für Westeuropa übernommen. Besondere Aufmerksamkeit schenkt sie der *Darstellung* der nationalen Rechts-, Religions- und Bildungssysteme. In einigen Passagen werden dabei nicht Länder miteinander verglichen, sondern die Darstellungsinteressen (und blinden Flecken) der beteiligten Autorinnen und Autoren benannt, z. B.:

- »How *Belgium, France and Scotland* deal with religious diversity in their RE (or equivalent) is not discussed comprehensively [by the authors of these articles, D.K.]«<sup>10</sup>

---

2015, 279–298. Zur neueren Forschungsliteratur und Methodendiskussion vgl. DAVID KÄBISCH/JOHANNES WISCHMEYER, Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne: Methodik und Forschungsstand, in: DAVID KÄBISCH/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne, 2017 (in Vorbereitung).

<sup>9</sup> Vgl. MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Teil 1: Central Europe*, Göttingen 2016. ROTHGANGEL/JACKSON/JÄGGLE (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Teil 2: Western Europe* (wie Anm. 4). MARTIN ROTHGANGEL/GEIR SKEIE/MARTIN JÄGGLE (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Teil 3: Northern Europe*, Göttingen 2014.

<sup>10</sup> ODDRUN MARIE HOVDE BRÄTEN, *New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education*, in: ROTHGANGEL/JACKSON/JÄGGLE (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Teil 2: Western Europe* (wie Anm. 4), 287–

- »In the one paragraph on this topic [dealing with religious diversity, D.K.] in the *French* chapter, the author [Willaime] comments on occasions when students are exposed to religions plurality.«<sup>11</sup>
- »However, the author [Willaime] also stresses the need to share common values and principles, including *neutrality* of state schools in relation to the different religions and non-religious conceptions of life.«<sup>12</sup>
- »The way authors write about plurality is also often coloured by their national contexts.«<sup>13</sup>
- »All authors of these chapters do ad hoc comparison with other UK countries.«<sup>14</sup>
- »Some authors express pessimism in view of this scenario, some express conservative views, wishing to preserve the traditional structure, but most argue that changes are necessary.«<sup>15</sup>

Darüber hinaus fasst Bråten allgemeine Beobachtungen zu den nationalen Rechts-, Religions- und Bildungssystemen der untersuchten Länder zusammen. Mehr als ein Resümee des Forschungsstandes bietet die Zusammenschau bislang kaum, z. B.:

- »In some countries, such as *Belgium* and *France*, and *Luxembourg*, the *Netherlands* and *Scotland*, nearly half the populations report that they have no religion.«<sup>16</sup>
- »In *France*, secular implies neutrality, but in most of the other countries, the secular is not seen as neutral ground.«<sup>17</sup>
- »We see traces of this [the Reformation, D.K.] in educational systems around Europe, as it was often established in partnership with the churches (*Belgium*, *Netherlands*, *Luxembourg*, *Scotland*, *Ireland*, *England* and *Wales*). Only in *France* there is a sharp division between religion and school.«<sup>18</sup>

---

313, 290. Zur Methodologie der Auswertung vgl. ODDRUN MARIE HOVDE BRÅTEN, Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway, Münster/New York/München/Berlin 2013, sowie ODDRUN MARIE HOVDE BRÅTEN, Are Oranges the only fruit? A discussion of Comparative Studies in Religious Education in relation to the nature of the field internationally, in: ROTHGANGEL/SKEIE/JÄGGLE (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe, (wie Anm. 9), 19–43.

<sup>11</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 290.

<sup>12</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 304.

<sup>13</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 297.

<sup>14</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 300.

<sup>15</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 311.

<sup>16</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 291.

<sup>17</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 292.

<sup>18</sup> BRÅTEN, New social patterns (wie Anm. 10), 295.

- »As in *Belgium*, in *France* processes of secularisation, pluralisation and globalisation happen at the same time.«<sup>19</sup>
- »We see from the examples of *Belgium*, *France* and *Scotland* that the degree and style of religious and cultural plurality varies greatly between nations, reflecting their traditional religious history and the specifics of recent immigration of people with other religions.«<sup>20</sup>

Die Stärke assoziativer Vergleiche besteht darin, dass sie einen ersten und schnellen Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen, die religiöse Landschaft und die Modelle des Religionsunterrichts geben; die Schwäche dieser Vergleichsform ist darin zu sehen, dass die Länderberichte trotz einer vorgegebenen Gliederung sehr unterschiedlich ausfallen, was eine valide Auswertung erschwert. Zudem wird die Vergleichbarkeit der in den Rechts-, Religions- und Bildungssystemen wirksamen Begriffe oft nicht hinreichend diskutiert. Insgesamt erweckt das gesamte Vorgehen, bei dem die Autorinnen und Autoren in der Regel ihre Länderberichte ohne wechselseitige Kenntnisnahme verfassen und von Dritten (in diesem Fall Bräten) auswerten lassen, den »Eindruck des Zufälligen und Punktuellen im Herausheben von Informationen der Länderberichte und im Anknüpfen weitergehender Gedanken.«<sup>21</sup>

Der *systematische Ländervergleich* ist diesem Verfahren aus mehreren Gründen überlegen. Dieser beginnt bereits bei den länderbezogenen Detailinformationen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene und schenkt dem Übersetzungsproblem besondere Aufmerksamkeit. Die Vergleichbarkeit der Rechts-, Religions- und Bildungssysteme in den Ländern wird also weder vorausgesetzt noch durch eine »gleichartige Gliederung der Länderberichte als hergestellt betrachtet, vielmehr wird die Vergleichbarkeit in einem aufwendigen und akribischen Arbeitsvorgang gesichert.«<sup>22</sup> Diesem Forschungsprogramm lassen sich u. a. die auf Frankreich und Deutschland bezogenen Analysen Bernd Schröders zuordnen.<sup>23</sup>

<sup>19</sup> BRÄTEN, *New social patterns* (wie Anm. 10), 296.

<sup>20</sup> BRÄTEN, *New social patterns* (wie Anm. 10), 297.

<sup>21</sup> So die zutreffende Kritik an diesem Verfahren von DIETMAR WATERKAMP, *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*, Münster/New York/München/Berlin 2006, 201.

<sup>22</sup> WATERKAMP, *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (wie Anm. 21), 202.

<sup>23</sup> Vgl. BERND SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 388–404 (§25). BERND SCHRÖDER, *Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich? Neuere Entwicklungen und Einschätzungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010), 149–158. BERND SCHRÖDER/WOLFGANG KRAUS (Hrsg.), *Religion im öffentlichen Raum/La Religion dans l'espace public. Deutsche und französische Perspektiven/perspectives allemandes et françaises* (Jahrbuch des Frankreichzentrums der Universität des Saarlandes 8), Bielefeld 2009.

Die Stärken dieser Analysen können darin gesehen werden, dass sie die Pluralität religiöser Bildung auf den genannten Ebenen differenziert wahrnehmen, die begrifflichen Eigenarten der untersuchten Bildungstraditionen herausstellen, Gemeinsamkeiten identifizieren, argumentative Schwächen erkennen, den grenzüberschreitenden Austausch befördern und so »methodische, didaktische, systemische Innovationen« anregen können.<sup>24</sup> Hervorzuheben ist, dass vor allem der gemeinsam mit Wolfgang Kraus konzipierte Band zur Religion im öffentlichen Raum in Deutschland und Frankreich auch grenzüberschreitende Beziehungen zwischen Religions- und Wissenschaftsgemeinschaften analysiert – Fragestellungen, die anschlussfähig an transnationale Forschungsperspektiven, z. B. diejenige der Beziehungsgeschichte, sind. Der Band verweist damit auf die Notwendigkeit »einer vergleichenden *und* transnationalen Religionsgeschichte, welche den Blick auf einzelne Religionsgemeinschaften und deren Verhältnis zueinander im öffentlichen Raum vereint – ein Projekt, welches im Unterschied zu Deutschland und Frankreich für den innerschweizerischen Raum zwischen deutsch-, französisch- und italienischsprachiger Schweiz noch zu leisten wäre und mit Sicherheit gerade im interdisziplinären Zugang weiterführende Ergebnisse für die neuste Religionsgeschichte [und die Geschichte religiöser Bildung, D.K.] hervorbringen könnte.«<sup>25</sup>

Der *theoriegeleitete Ländervergleich* bedient sich in den meisten Fällen soziologischer oder sozialphilosophischer Modernisierungstheorien, um danach fragen zu können, wie einzelne Länder auf die Herausforderungen der Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung, Ökonomisierung, Urbanisierung und Beschleunigung aller Lebensbereiche reagieren. So geben beispielsweise Karl Gabriel und Jean-Pierre Bastian ihren Analysen zu Deutschland, Frankreich und dem Elsass (als Raum intensiver Kulturkontakte zwischen diesen Ländern) einen solchen modernisierungstheoretischen Rahmen.<sup>26</sup> Auch Richard R. Osmer und Friedrich Schweitzers Studien zu den religionspädagogischen Reformbewegungen in den USA und Deutschland lassen sich dieser Vergleichsform zu-

<sup>24</sup> SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik (wie Anm. 7), 240 f.

<sup>25</sup> So die noch heute gültige Einschätzung von FRANZISKA METZGER, Rezension zu BERND SCHRÖDER/WOLFGANG KRAUS (Hrsg.), Religion im öffentlichen Raum/La Religion dans l'espace public. Deutsche und französische Perspektiven/perspectives allemandes et françaises (Jahrbuch des Frankreichzentrums der Universität des Saarlandes 8), Bielefeld, Verlag Transcript, 2009, in: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 103 (2009), 331–333, bes. 333 (Hervorhebung von D.K.).

<sup>26</sup> KARL GABRIEL, Pluralisierung und Individualisierung von Religion – Tendenzen und Reaktionen in Religionsgemeinschaften und Gesellschaft, in: SCHRÖDER/KRAUS (Hrsg.), Religion im öffentlichen Raum (wie Anm. 23), 19–35. JEAN-PIERRE BASTIAN, Pluralisation et individualisation de la religion: analyse des recompositions religieuses en Alsace, in: SCHRÖDER/KRAUS (Hrsg.), Religion im öffentlichen Raum (wie Anm. 23), 37–45.

ordnen, da verschiedene Modernisierungstheorien als *tertium comparationis* (bzw. als *common background for the understanding*) dienen und so die Vergleichbarkeit der untersuchten Autoren gewährleisten.<sup>27</sup> Oddrun Bråten geht in ihren bereits erwähnten komparativen Arbeiten ebenfalls von einer Reihe *supranationaler* Entwicklungen wie der Pluralisierung, Individualisierung und Ökonomisierung aus, um deren *impact* auf nationale Bildungstraditionen beschreiben zu können.<sup>28</sup>

Die Stärke theoriegeleiteter Vergleiche besteht darin, dass sie in enger Anlehnung an die Soziologie und Sozialphilosophie gesamtgesellschaftliche Dynamiken analysieren, auch wenn Modernisierungstheorien und deren supranationale Geltung heute zunehmend in Frage gestellt werden.<sup>29</sup> Neuere Untersuchungen betonen stärker die Pfadabhängigkeit historisch und soziologisch beschreibbarer Entwicklungen im Feld der Religion und religiösen Bildung – eine Forschungsperspektive, die in globalgeschichtlicher Perspektive von hohem Interesse ist.<sup>30</sup> Im Folgenden sollen daher mit der Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte drei methodische Ansätze vorgestellt werden, die für die Untersuchung von Pfadabhängigkeiten besonders aufschlussreich sind.

Tab. 1: Formen und Erkenntnisinteressen der Komparatistik

	primäres Erkenntnisinteresse	exemplarische Veröffentlichungen
assoziativer Ländervergleich	Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden,	Rothgangel u. a. 2014, Jäggle u. a. 2016

<sup>27</sup> RICHARD R. OSMER/FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003. Vgl. dazu bereits RICHARD R. OSMER/FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization*, in: *International Journal of practical Theology* 1 (1997), 227–254.

<sup>28</sup> ODDRUN MARIE HOVDE BRÅTEN, *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*, Münster/New York/München/Berlin 2013.

<sup>29</sup> Vgl. THOMAS SCHWINN, *Multiple Modernities: Konkurrierende Thesen und offene Fragen. Ein Literaturbericht in konstruktiver Absicht*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (2009), 454–476.

<sup>30</sup> Vgl. HENRIK SIMOJOKI, *Three Steps Back Toward the Future: On the »Path Dependency« of Teaching Religious Education in a Globalized World*, in: *Religious Education* 111 (2016), 256–261, sowie HENRIK SIMOJOKI, *Ist Europa ein »Sonderfall«? Religionshermeneutische Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in der globalisierten Welt*, in diesem Band, mit dem Fokus auf die u. a. von David Martin beschriebene Perspektive einer historischen Pfadabhängigkeit des religiösen Wandels.



Tab. 1: Formen und Erkenntnisinteressen der Komparatistik (Fortsetzung)

	primäres Erkenntnisinteresse	exemplarische Veröffentlichungen
	Identifikation von Typen religiöser Bildung (Typenbildung)	
systematischer Ländervergleich	Analyse der Vielfalt und Kontextualität religiöser Bildung, Beschreibung der je eigenen Bildungstradition, Identifikation von Verbindungslinien zwischen verschiedenen Systemen religiöser Bildung	Kraus/Schröder 2009, Schröder 2016
theoriegeleiteter Ländervergleich	Beschreibung paradigmatischer Antworten auf supranationale Modernisierungsprozesse, Analyse des Einflusses supranationaler Bildungspolitik (EU etc.) auf nationale Bildungssysteme	Osmer/Schweitzer 2003, Bräten 2013

## 2. DIE ANALYSE TRANSNATIONALER BEZIEHUNGEN, TRANSFERS UND VERFLECHTUNGEN: MOBILITÄT, MIGRATION, MISSION UND MEDIEN

Vier zentrale Merkmale der Moderne sind die gestiegene berufliche und private *Mobilität* zwischen Ländern, die freiwillige und erzwungene *Migration* von Menschen sowie die religiös- und nichtreligiös motivierte (Zivilisierungs-) *Mission*, die durch vielfältige *Informations- und Kommunikationsmedien* ermöglicht und beschleunigt wurde. In den Geschichts-, Kultur- und Erziehungswissenschaften wurden daher in den vergangenen Jahren verschiedene Forschungsperspektiven entwickelt, die den Vergleich nationaler Rechts-, Religions- und Bildungssysteme um die Analyse transnationaler Beziehungen, Transfers und Verflechtungen (via Mobilität, Migration, Mission und Medien) ergänzen.

Grenzüberschreitende Beziehungen zwischen Religionsgemeinschaften, aber auch die Folgen grenzüberschreitender Arbeitsmobilität beschreibt Andrea Häuser am Beispiel der Konferenz der (deutschen, französischen und schweizerischen) Kirchen am Rhein.<sup>31</sup> Die Arbeitsmobilität zog insbesondere im Drei-

<sup>31</sup> ANDREA HÄUSER, Die Konferenz der Kirchen am Rhein – La Conference des Eglises riveraines du Rhin, in: SCHRÖDER/KRAUS (Hrsg.), Religion im öffentlichen Raum/La Religion dans l'espace public (vgl. Anm. 25) 321–330.

ländereck einen Anstieg von Trauungen und Taufen nach sich, die zu einer Kontaktreligiosität mit eigenen liturgischen Formen und sprachlichen Herausforderungen führte:

»Welche Form sollten Traugottesdienste haben, an denen die Kirchen beider Länder beteiligt waren, wenn die Partner aus Deutschland und Frankreich stammten? Wie ließ sich das Patenamts bei Taufen in ähnlich gelagerten Fällen gestalten? Wie wurde man Mitglied der Kirche auf der anderen Seite der Grenze? Hinzu kamen in vielen Fällen Sprachschwierigkeiten. Was sollte geschehen, wenn das Gegenüber im Seel-sorgegespräch nicht die eigene Sprache sprach? Fragen, die auf den ersten Blick marginal erscheinen mögen, im konkreten Fall jedoch existenzielle Bedeutung erlangen können.«<sup>32</sup>

Nicht nur die gestiegene Arbeitsmobilität, auch die gestiegene Migration (und vor allem das Problem des Menschenhandels) haben eine engere Zusammenarbeit der Kirchen am Rhein notwendig gemacht.<sup>33</sup> Die Analyse solcher grenzüberschreitender, dynamischer Beziehungen zwischen Regionen, Religionen und Konfessionen ist Gegenstand der Beziehungsgeschichte (*connected history*). Im Mittelpunkt stehen hier weniger die offiziellen internationalen Beziehungen staatlicher Akteure, sondern die vielfältigen, oft auch informellen Beziehungen nichtstaatlicher Akteure wie der Diakonie, die sich in einem konzeptionellen oder institutionellen Rahmen bewegen, in dem »die Nation keine oder zumindest keine wichtige Kategorie darstellt«.<sup>34</sup> Dies ist auch in der Bildungsarbeit von Missionsgesellschaften der Fall, die sich von ihrem Selbstverständnis her nicht an nationale Grenzen gebunden fühlten.

Als Beispiel aus dem deutschen Einflussbereich sei dazu die Bildungsarbeit der Leipziger Mission in Tansania erwähnt, aus der Beziehungen erwachsen, die bis heute zwischen Partnergemeinden beider Ländern bestehen. Als wichtige Akteure des Wissenstransfers erweisen sich hier die Missionarinnen und Missionare, die wiederum für ihre Arbeit vielfältige pädagogische Informations- und Unterrichtsmedien aus der Heimat nutzen.<sup>35</sup> Transnationale Medien der Bildung

<sup>32</sup> HÄUSER, Konferenz der Kirchen am Rhein (wie Anm. 31), 328.

<sup>33</sup> Zu den grenzüberschreitenden Netzwerken u. a. zwischen den Diakonischen Werken der Evangelischen Kirchenbezirke im Landkreis Lörrach (Weil am Rhein), Breisgau-Hochschwarzwald (Kirchzarten) und Ortenaukreis (Kehl), den Organisationen *Mouvement du nid* (Strasbourg) und *Espoir* (Colmar) und der Organisation *Aliena*, der Aidshilfe und dem Migrationspfarramt in Basel vgl. HÄUSER, Konferenz der Kirchen am Rhein (wie Anm. 31), 327.

<sup>34</sup> MARGRIT PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, 18.

<sup>35</sup> Vgl. KAROLIN WETJEN, *Religionspädagogische Resonanzen und die Mission. »Christianity Making« im missionarischen Bildungsraum am Ende des 19. Jahrhunderts*, in: DAVID KÄ-

und Mission lassen sich auch am Beispiel der Basler Mission beschreiben. Deren von der Schweiz ausgehende Missionsgebiete erstreckten sich nach und nach von Westafrika und Südindien bis nach China und Indonesien. Auch hier führte die Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Regionen und Religionen zu einer Kontaktreligiosität mit eigenen liturgischen Formen, aber auch mit neuen Formen religiöser Erziehung und Bildung.<sup>36</sup> Eine an transnationalen Dynamiken orientierte Forschungsperspektive erscheint damit auch für die Religionspädagogik als weiterführend, sowohl in historischer als auch in aktueller Hinsicht: »Denn diese Forschungsperspektive identifiziert blinde Flecken der eigenen Geschichtsschreibung, insbesondere dort, wo es historisch gesehen, um die jeweilige Rezeption christlicher Bildungsbemühungen und damit deren mögliche Einflussnahme und Prägungen in den jeweiligen Kontexten ging. Gerade hier ist in den letzten Jahren ein erheblicher Perspektivenwechsel im Gang, insofern nun versucht wird, gerade solche Dynamiken und Konflikte in den Blick zu nehmen, die die seinerzeitige Berichterstattung der Missionszentrale eben nicht überliefert oder bewusst zensiert hat.«<sup>37</sup>

Neben der Bildungsarbeit kirchlicher Missionsgesellschaften haben in den vergangenen Jahrzehnten freikirchliche Missionsbemühungen an Bedeutung gewonnen, auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Insbesondere die aus den USA stammende Pfingstbewegung hat ein weltweites Netz an Beziehungen geknüpft, das für einen lebendigen Austausch religiöser Ideen und Praktiken über Ländergrenzen hinweg sorgt.<sup>38</sup> Die römisch-katholische Kirche versteht sich ebenfalls als ein Akteur im Feld der Religion und Bildung, der nationale Grenzen transzendieren möchte.<sup>39</sup> Hingewiesen sei schließlich auf das weite Feld der

---

BISCH/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive*, Leipzig 2017, 23–38).

<sup>36</sup> Vgl. JUDITH BECKER, *Conversio im Wandel. Basler Missionare zwischen Europa und Südindien und die Ausbildung einer Kontaktreligiosität 1834–1860*, Göttingen 2015.

<sup>37</sup> THOMAS SCHLAG, *Medien der Mission und Bildung. Die Entwicklung eines transnationalen Bildungsprogramms am Beispiel der Basler Mission im 19. Jahrhundert*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8), mit Verweis auf PAUL JENKINS, *Legenden und Schweigen. Die Basler Mission in Geschichtsdarstellungen*, in: CHRISTOPH MERIAN VERLAG UND MUSEUM DER KULTUREN BASEL (Hrsg.), *Die Sammlung der Basler Mission – Spiegel kultureller Begegnungen*, Basel 2015, 51–63.

<sup>38</sup> Vgl. FRIEDRICH WILHELM GRAF, *Götter global. Wie die Welt zum Supermarkt der Religionen wird*, München 2014, 143–157.

<sup>39</sup> Vgl. WERNER SIMON, *Ein Katechismus für alle? Das transnationale Projekt eines Welt-einheitskatechismus*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8), und MARKUS MÜLLER, *Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«*. *Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre*

internationalen Friedensarbeit und der ökumenischen Beziehungen, wie sie beispielsweise in der Zwischenkriegszeit, im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937 oder der Bildungsarbeit des Ökumenischen Rates der Kirchen zum Ausdruck kamen.<sup>40</sup>

Die von der Kulturtransferforschung ausgehende Transfergeschichte fokussiert darüber hinaus die Anlässe, Selektionskriterien und Ergebnisse des Transfers theologischen, pädagogischen und (hoch-)schulorganisatorischen Wissens über Landesgrenzen hinweg. Ein Anlass für einseitige und wechselseitige Transfers war u. a. die Bildungspolitik von Kolonial- und Mandatsmächten im Nahen Osten, darunter die seit 1909 bestehenden französischen Schulen der *Mission laïque française* im Libanon.<sup>41</sup> Algerien, 1830 von Frankreich erobert und 1962 in die Unabhängigkeit entlassen, ist mit der *halbherzigen* Implementierung eines laizistischen Bildungswesens ein weiteres Beispiel für einen intendierten, im Ergebnis jedoch gescheiterten Bildungstransfer zwischen zwei Regionen.<sup>42</sup> Auch an diesen Beispielen lässt sich zeigen, dass die Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Regionen und Religionen zu einer Kontaktreligiosität führte, die die Pluralisierung religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen in der Moderne beschleunigt hat.

Bis in die Mitte des 20. Jahrhundert waren die beschriebenen missionarischen und kolonialen Bildungstransfers einseitig exportorientiert, auch wenn es von Anfang an zu Rückwirkungen auf die Ausgangskultur kam: etwa über Briefe in die Heimat, Reise- und Missionsberichte oder Fachbeiträge. Besonders wirksam wurden die Bilder, die in Deutschland, Frankreich und der Schweiz von fremden Menschen, Ländern, Religionen und Konfessionen zirkulierten; diese prägen teilweise bis heute kulturelle Stereotype und be-

---

zwischen Re-education und Weltmission, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

<sup>40</sup> Vgl. ANTJE ROGGENKAMP, *Friedensnetzwerke in den 1920er Jahren. Überlegungen zur transnationalen Analyse von deutscher und französischer Weltbundvereinigung für die Freundschaftsarbeit der Kirchen*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8), und HENRIK SIMOJOKI, *Kirche, Staat und Erziehung im ökumenischen Diskurs. Transnationale Netzwerkbildung und Wissenschaftskommunikation im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

<sup>41</sup> ESTHER MÖLLER, *Negotiating Secularism: The Schools of the Mission laïque française in Lebanon 1909-1943*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

<sup>42</sup> VIKTORIA GRÄBE, *Die »halbherzige« Umsetzung des Laizismus. Religionspolitik und Religionsunterricht in der jungen Volksrepublik Algerien 1962-1978*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

stimmt das individuelle wie das politische Handeln gegenüber Menschen aus sog. Entwicklungsländern. Mit der nach der Mitte des 20. Jahrhundert einsetzenden Arbeitsmigration, erst recht aber durch die Fluchtbewegungen der vergangenen Jahre hat sich die Transferrichtung gleichsam umgekehrt: Menschen kommen mit eigenen religiösen Ideen und Praktiken, aber auch mit eigenen Vorstellungen guter religiöser Erziehung und Bildung nach Europa – sie bleiben dort nicht unhinterfragt in Geltung. Die Fragen nach den damit einhergehenden religiösen Übersetzungs- und Integrationskonflikten lassen sich mit einem ländervergleichenden Setting allein nicht bearbeiten. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang u. a. die Entstehung transnationaler Bildungsräume zwischen Deutschland und der Türkei,<sup>43</sup> die Folgen der migrationsbedingten Transnationalität für die kantonal organisierten Schulsysteme in der Schweiz<sup>44</sup> oder der Umgang mit Migranten, die ihre religiöse Lebensorientierung auch im Rahmen des laizistischen Schulsystems in Frankreich offen – etwa durch das Tragen eines Kopftuches – zeigen wollen. Die Frage nach den langfristigen Folgen des kolonialen, missionarischen, ökumenisch motivierten und migrationsbedingten Kulturtransfers und die Rückwirkungen auf die Ausgangskultur sind Gegenstand der Verflechtungsgeschichte.<sup>45</sup>

Tab. 2: Formen und Erkenntnisinteressen transnationaler Geschichte

	primäres Forschungsfeld	exemplarische Veröffentlichungen
Beziehungsgeschichte ( <i>connected history</i> )	Analyse der vielfältigen Beziehungen zwischen Nationen, Regionen, Religionen und Konfessionen u. a. durch berufliche Mobilität	Häuser 2009, Roggenkamp 2017, Simojoki 2017
Transfergeschichte (Kulturtransferforschung)	Darstellung der Anlässe, Selektionskriterien und Ergebnisse von Kulturtransfers u. a. durch (Zivilisierungs-)Mission	Becker 2015, Wetjen 2017, Schlag 2017
Verflechtungsgeschichte	Beschreibung der wechselseitigen Wahrnehmung nationaler Rechts-,	Raithei 2015, Gräb 2017,

<sup>43</sup> Vgl. ALMUT KÜPPERS/BARBARA PUSCH/PINAR UYAN-SEMERCİ, Mapping out the transnational educational space between Germany and Turkey, in: ALMUT KÜPPERS/BARBARA PUSCH/PINAR UYAN-SEMERCİ (Hrsg.) Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden 2016, 1–34.

<sup>44</sup> Vgl. PRISKA SIEBER, Transnationalität und nationale Schulsysteme: Perspektiven für Forschung und Lehre, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (2007), 345–362.

<sup>45</sup> Vgl. PERNAU, Transnationale Geschichte (vgl. Anm. 34), 56–66.

Tab. 2: Formen und Erkenntnisinteressen transnationaler Geschichte (*Fortsetzung*)

	primäres Forschungsfeld	exemplarische Veröffentlichungen
<i>(Entangled history, Histoire croisée)</i>	Religions- und Bildungssysteme und deren Rückwirkung auf die Ausgangskultur u. a. durch Migration	Möller 2017

### 3. RELIGIONSPÄDAGOGISCH RELEVANTE FORSCHUNGSFELDER DER EUROPÄISCHEN RECHTS-, RELIGIONS- UND BILDUNGSFORSCHUNG: DESIDERATE

Transnationale Beziehungen, Transfers und Verflechtungen sind heute zentrale Forschungsfelder der europäischen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung, ohne dass diese explizit religionspädagogische Fragestellungen bearbeiten oder das Fachgespräch mit der evangelischen, katholischen, islamischen oder jüdischen Religionspädagogik suchen. Abschließend sollen daher einige Desiderate beschrieben werden, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit besonders lohnend erscheinen lassen. Im Zentrum stehen dafür drei Forschungseinrichtungen, in denen transnational-transferorientierte Fragestellungen heute eine Selbstverständlichkeit sind: Zum Ersten das *Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte* in Frankfurt am Main, zum Zweiten die Abteilung für abendländische Religionsgeschichte am *Leibniz-Institut für Europäische Geschichte* in Mainz und zum Dritten das *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* in Braunschweig.<sup>46</sup>

Das sich wandelnde Kirchen- und Religionsverfassungsrecht in Europa ist eines von zehn Forschungsfeldern des *Max-Planck-Instituts für europäische Rechtsgeschichte* unter der Leitung des Frankfurter Rechtshistorikers Thomas Duve. Insbesondere mit den Leitbegriffen der Multinormativität, der Translation und der Konfliktregulierung werden an diesem Institut Forschungsschwerpunkte bearbeitet, die für transnationale Forschungen im Bereich der Religionspädagogik weiterführend scheinen. In Abgrenzung zu komparativen Ansätzen, die nationale Rechtssysteme miteinander vergleichen, plädiert Duve für

<sup>46</sup> Das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) in Frankfurt am Main unterhält und fördert zwar die hervorragend ausgestattete Bibliothek für historische Bildungsforschung in Berlin u. a. mit einer Reihe großangelegter Digitalisierungsprojekte; in der Forschungsarbeit des Instituts spielen historische und religionsbezogene Fragestellungen jedoch kaum eine Rolle. Hinzuweisen ist ferner auf das *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* in Berlin, an dem u. a. Margrit Pernau arbeitet.

Forschungsperspektiven, die stärker nach den ökonomischen, politischen, religiösen, d. h. nach den *normativen Ordnungen* fragen, die Menschen via Mobilität und Migration von einer Rechtsordnung in eine andere mitbringen:

Today »the world of law can no longer be easily divided into national, regionally integrated or international spheres. Owing to the growing globalization, deregulation, and digitization of our societies, for decades, there has been a process of »denationalizing« law and justice, delegating more and more space to the regulation of the private sector. In many areas of life, agreements traditionally made on the basis of national laws must now also rely on normative frameworks of non-state laws. For most part, these normative frameworks, and the corresponding adjudication institutions, are brought into being to regulate situations that transgress the boundaries of national jurisdiction. Transnational cases of that nature have risen in the past decades in the course of mobilizing people, goods, and capital across borders.«<sup>47</sup>

Komparative Darstellungen zum Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Europa dokumentieren die faktische *Multinormativität* u. a. im Staat-Kirche-Verhältnis, im Verhältnis positiver und negativer Religionsfreiheit oder im Umgang mit religiösen Feiertagen, Riten und Symbolen in der Öffentlichkeit. Methodisch anspruchsvoller als die Darstellung nationaler Rechtssysteme ist jedoch die Frage nach Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozessen, wenn beispielsweise Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch Bildungspolitikern und -politiker aus unterschiedlichen Nationen einen Konsens zum Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Europa suchen bzw. formulieren. Faktisch, wenn auch ungewollt, ist dies oft nur unter Ausblendung nationaler Rechtstraditionen möglich, was die erwünschte Implementierung gemeinsamer europäischer Bildungsstandards erschwert.<sup>48</sup>

Ausgehend von dem Theorem einer funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und der Ausbildung ökonomischer, politischer, moralischer und religiöser normativer Ordnungen wird in der transnationalen Rechtsgeschichte davon ausgegangen, dass national verfasste Gesetze und die darauf bezogene Rechtsprechung nur *eine* normative Ordnung sind, die das Zusammenleben von Menschen regulieren und gesellschaftliche Partizipation ermöglichen. Dieses

<sup>47</sup> THOMAS DUVE, German Legal History: National Traditions and Transnational Perspectives, in: Rechtsgeschichte. Legal History 22 (2014), 16–48, bes. 40. Zur Arbeit des *Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte* (MPIeR) in Frankfurt am Main vgl. [www.rg.mpg.de/](http://www.rg.mpg.de/) [Abruf: 06.09.2016].

<sup>48</sup> Am Beispiel der 2014 vom Europarat verabschiedeten *Signposts* zeigt dies FRIEDRICH SCHWEITZER, Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Strasburg: Council of Europe Publishing 2014, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), 252–256.

Theorem führt zu dem zweiten Forschungsschwerpunkt des Frankfurter Instituts, der Frage nach der *Translation*, d. h. der Übersetzung einer Rechtsordnung in eine andere. Lässt sich das transnationale Recht der Scharia in nationales Recht übersetzen? Kann das französische Prinzip der Laizität überhaupt in das deutsche Recht integriert werden, wie es die eingangs erwähnte *Landesarbeitsgemeinschaft Laizismus* fordert? Was würde bei einer solchen Weitergabe und Übersetzung einer Rechtsordnung in einen anderen Rechtsraum passieren? Auch auf dem Feld religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation steigt damit die Notwendigkeit der *Konfliktregulierung*, wie der Kopftuchstreit von Lehrerinnen an öffentlichen Schulen oder die Auseinandersetzungen um den koedukativen Schwimmunterricht für muslimische Schülerinnen zeigen. In all diesen Konflikten, die in Deutschland, Frankreich und der Schweiz zu unterschiedlichen politischen Reaktionen und rechtlichen Regelungen geführt haben, zeigt sich, dass religionsrechtliche Ordnungen eine hohe Pfadtreue aufweisen.<sup>49</sup>

Die von Irene Dingel geleitete Abteilung für abendländische Religionsgeschichte am *Leibniz-Institut für Europäische Geschichte* in Mainz beschäftigt sich ebenfalls mit der Pfadabhängigkeit rechtlicher, politischer und religiöser Entwicklungen in der Moderne, was sie anschlussfähig an die transnationale Bildungsforschung im Bereich der Religionspädagogik macht.<sup>50</sup> Früher und nachhaltiger als an anderen *Crossroads* stellte sich beispielsweise in Hamburg und Bremen (auf Grund der spezifischen konfessionellen Situation und der hohen Mobilität) auch die Frage, wie die Schule auf die Pluralität von Konfessionen und Religionen reagieren sollte. Das Bremer und das Hamburger Modell des Religionsunterrichts, von dem eingangs die Rede war, verdankt sich damit auch einer spezifischen historischen Konstellation. Als ein weiteres Forschungsfeld des Mainzer Instituts sei auf die weltweite Arbeit von *Missionsgesellschaften* hingewiesen. Diese führte, wie am Beispiel der Leipziger und Basler Mission gezeigt werden konnte, zu einem lebendigen Austausch von Menschen, Büchern und Ideen über Ländergrenzen hinweg. Missionare, aber auch Migranten haben von jeher versucht, ihre Vorstellung guter Erziehung aus dem Herkunftsland auch in

<sup>49</sup> Vgl. HANS MICHAEL HEINIG, *Wenig Orientierung. Kopftuch, Burka und Burkini – Warum sich damit westliche Gesellschaften auf unterschiedliche Weise schwertun*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Ausgabe vom 1.09.2016, 7.

<sup>50</sup> Vgl. dazu die Einführungen von KLAUS KIRAN PATEL, *Transnational History*, in: *European History Online* (EGO), published by the *Institute of European History* (IEG), Mainz 2010, vgl. [www.ieg-ego.eu/patelk-2010-en](http://www.ieg-ego.eu/patelk-2010-en) [Abruf: 06.09.2016]. VERONIKA LIPPHARDT/DAVID LUDWIG, *Knowledge Transfer and Science Transfer*, in: *European History Online* (EGO), published by the *Institute of European History* (IEG), Mainz 2011, vgl. [www.ieg-ego.eu/lipphardt-ludwigd-2011-en](http://www.ieg-ego.eu/lipphardt-ludwigd-2011-en) [Abruf: 06.09.2016]. WOLFGANG SCHMALE, *Cultural Transfer*, in: *European History Online* (EGO), published by the *Leibniz Institute of European History* (IEG), Mainz 2012, vgl. [www.ieg-ego.eu/schmalew-2012-en](http://www.ieg-ego.eu/schmalew-2012-en) [Abruf: 06.09.2016].



der neuen Heimat zu etablieren bzw. zu leben. Zugleich wurden sie jedoch auch zu Agenten neuer pädagogischer und religiöser Ideen in ihren Herkunftsländern. Dabei handelt es sich um Transferprozesse, die an diesem Institut u. a. für die französische Bildungspolitik im Libanon untersucht worden sind.<sup>51</sup> Als ein für die Bildungsforschung relevantes Themenfeld des Mainzer Instituts sei schließlich auf *internationale Kongresse, Bewegungen und Organisationen* verwiesen.<sup>52</sup>

Aus der Arbeit des *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* kann abschließend das Konzept transnationaler Bildungsräume erwähnt werden, wie es dessen Direktor Eckhardt Fuchs u. a. in Zusammenarbeit mit Sylvia Kesper-Biermann entwickelt hat.<sup>53</sup> Es findet seine Anwendung auch in der Analyse von Schulbüchern aus der kolonialen Bildungspolitik und deren Rückwirkungen auf einzelne europäische Länder.<sup>54</sup> Hingewiesen sei zudem auf das von Zrinka Štimac bearbeitete Projekt zur Konstruktion von Religion in Ethiklehrbüchern in Deutschland und der Schweiz.<sup>55</sup> Im Zentrum stehen dabei die Curricula und

<sup>51</sup> Vgl. dazu die an diesem Institut entstandene Dissertation von ESTHER MÖLLER, *Orte der Zivilisierungsmission. Französische Schulen im Libanon 1909–1943*, Göttingen 2013. Vgl. auch DIES., *Lehrer als Träger der Zivilisierungsmission? Die französischen Schulen im Libanon 1909–1943 als transnationale Bildungsräume aus der Akteursperspektive*, in: DIES./JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen 2013, 171–187.

<sup>52</sup> Vgl. VOLKER BARTH, *International Organisations and Congresses*, in: *European History Online* (EGO), published by the Leibniz *Institute of European History* (IEG), Mainz 2012, vgl. [www.ieg-ego.eu/barthv-2011-en](http://www.ieg-ego.eu/barthv-2011-en) [Abruf: 06.09.2016]. Zu deren Bedeutung im Bereich der Religionspädagogik vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, *Begegnung in der Wissenschaft. Internationalisierung und Vergleichende Religionspädagogik. Überblick und Zukunftsperspektiven*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 21 (2005), 189–206.

<sup>53</sup> Vgl. ECKHARDT FUCHS/SYLVA KESPER-BIERMANN/CHRISTIAN RITZI (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2011. Vgl. auch ECKHARDT FUCHS/CHRISTOPH LÜTH, *Transnationale Bildungsbe-mühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive*, in: *Bildung und Transnationalität (Bildung und Erziehung* 61 [2008]), 1–10. SYLVIA KESPER-BIERMANN, *Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert*, in: MÖLLER/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume* (vgl. Anm. 51), 21–41. SYLVIA KESPER-BIERMANN, *Transnationalising the History of Education: The Concept of Educational Spaces*, in: KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

<sup>54</sup> ECKHARDT FUCHS/MARCUS OTTO, *Educational Media, Textbooks and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe*, in: *Postcolonial Politics of Memory in Educational Media, Special Issue Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5 (2013), 1–13.

<sup>55</sup> ZRINKA ŠTIMAC, *Wir, die Anderen und die Fremden. Konstruktion von Religion in ausgewählten Ethikbüchern*, in: *Non Fiktion, Schulbuch. Arsenal der anderen Gattungen* 9 (2014), 45–62. Zum Forschungsprojekt [www.gei.de/abteilungen/schulbuch-und-gesellschaft/zwischen-](http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-und-gesellschaft/zwischen-)

Schulbücher für das Fach *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* in Brandenburg und für das Fach *Religion und Kultur* im Kanton Zürich. Auf internationaler Ebene werden dafür die Empfehlungen internationaler Organisationen wie der UNESCO und der OSZE zum Umgang mit Religion in der Schule analysiert, um anschließend auf der nationalen Ebene die Frage beantworten zu können, wie diese Empfehlungen in Curricula und Schulbüchern umgesetzt werden. Stärker als dies in der eher komparativ angelegten Projektbeschreibung vorgesehen ist, könnte mit dem Konzept transnationaler Bildungsräume auch danach gefragt werden, welche persönlichen Kontakte und wissenschaftlichen Netzwerke zwischen dem ostdeutschen Bundesland und dem schweizerischen Kanton bestehen: Welche spezifischen Rahmenbedingungen, Akteure und Motive prägen den Transfer pädagogischen Wissens? Auf Grund welcher Kriterien haben die Züricher bestimmte Ideen aus Brandenburg übernommen, andere hingegen nicht? Und welche Ergebnisse und Folgen hat der Transfer pädagogischen Wissens für die Gestaltung der Curricula und Lehrpläne?

Tab. 3: Institutionen und Erkenntnisinteressen transnationaler Rechts-, Religions- und Bildungsforschung

	primäres Forschungsfeld	exemplarische Veröffentlichungen
Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte	Multinormativität, Translation und Konfliktregulierung zwischen heterogenen Rechtsräumen	Duve 2014
Leibniz-Institut für Europäische Geschichte	Mobilität, Mission und Migration im religiösen Feld	Möller/Wischmeyer 2013, Möller 2017
Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung	Transnationale Bildungsräume und der Transfer (religions-)pädagogischen Wissens durch (Unterrichts-)Medien	Fuchs/Otto 2013, Štimac 2014

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG: DIE INTERDISZIPLINARITÄT INTERNATIONAL-VERGLEICHENDER UND TRANSNATIONAL-TRANSFERORIENTIERTER RECHTS-, RELIGIONS- UND BILDUNGSFORSCHUNG

Die international-vergleichende *und* die transnational-transferorientierte Rechts-, Religions- und Bildungsforschung lassen sich als die beiden Seiten einer Medaille beschreiben: Der Komparatist geht es, wie gezeigt, um den Vergleich nationaler Rechts-, Religions- und Bildungssysteme, während die transnationale Geschichtsschreibung stärker nach länderübergreifenden Beziehungen, Transfers und Verflechtungen fragt. Vergleichende Untersuchungen machen, wie zuletzt Friedrich Schweitzer herausgestellt hat, ohne die Annahme eines *tertium comparationis* keinen Sinn;<sup>56</sup> eine gleichartige Gliederung von Länderberichten (bei assoziativen Vergleichen), die Definition von Vergleichskategorien auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (bei systematischen Vergleichen) oder die Annahme von *supranationalen* Modernisierungsprozessen (bei theoriegeleiteten Vergleichen) sind damit eine notwendige Voraussetzung für komparative Arbeiten in der Religionspädagogik.

Die an länderübergreifenden Beziehungen, Transfers und Verflechtungen interessierte transnationale Geschichtsschreibung problematisiert demgegenüber die Annahme eines wie auch immer qualifizierten *supranationalen tertium comparationis*, das *per definitionem* nicht Teil des zu untersuchenden *Ersten* und *Zweiten* sein kann.<sup>57</sup> Statt der (normativen) Setzung oder Suche eines *tertium comparationis* steht daher die Forschungsfrage im Zentrum, wie Menschen die Rechts-, Religions- und Bildungsverhältnisse in anderen Ländern, Religionen oder Konfessionen subjektiv wahrgenommen haben, wie sie diese beurteilen, was sie von diesen zu lernen und ggf. für das eigene Rechts-, Religions- und Bildungssystem zu übernehmen gedenken. In den Blick kommen damit nicht nur die subjektiven Wahrnehmungsmuster und Handlungsoptionen der maßgeblichen Akteure, Netzwerke und Institutionen, sondern auch der tatsächliche Transfer politischer, religiöser und pädagogischer Ideen und Praktiken via Mobilität, Migration, Mission und Medien. Die länderübergreifende Dynamik der Globalisierung kommt hier stärker in den Blick als dies in assoziativen oder systematischen Vergleichen der Fall ist.

Die Unterscheidung international-vergleichender und transnational-transferorientierter Zugänge ist heute, wie an drei namhaften Forschungsinstituten der europäischen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung gezeigt werden konnte, in den Geschichtswissenschaften etabliert. Es ist damit auch eine Frage

<sup>56</sup> SCHWEITZER, Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich (wie Anm. 7), 17.

<sup>57</sup> Zu diesem Grundproblem komparativer Forschung vgl. bereits WATERKAMP, Vergleichende Erziehungswissenschaft (vgl. Anm. 21), 194–197.

der interdisziplinären Anschlussfähigkeit, anerkannte Unterscheidungen aus den Geschichtswissenschaften in der historisch informierten Religionspädagogik zu beachten; transnational-transferorientierte Fragestellungen, die Friedrich Schweitzer und Bernd Schröder bislang (etwa mit dem Leitbegriff der internationalen Begegnung) unter dem konzeptionellen Dach der Komparatistik analysiert haben,<sup>58</sup> könnten so in ihrer Bedeutung für die Pluralisierung, Europäisierung und Globalisierung religiöser Bildung in der Moderne herausgestellt und im interdisziplinären Gespräch mit den Geschichtswissenschaften profiliert werden.<sup>59</sup>

Mit der Frage nach transnationalen Wahrnehmungsmustern und Handlungsoptionen möchte ich abschließend auf die eingangs vorgestellte Karikatur zurückkommen. Bemerkenswert finde ich an ihr, dass die Satirezeitschrift bei ihren Leserinnen und Lesern ein Mindestmaß an religiöser Bildung voraussetzt. Denn das Bild parodiert nicht nur die bekannte Abendmahlsdarstellung Leonardo Da Vincis, sondern auch die in den Evangelien überlieferten Worte Jesu zu seinen Jüngern. Wie bei jeder guten Kunst sind Bild und Text mehrdeutig, so dass konkurrierende Lesarten und Interpretationen miteinander ins Gespräch gebracht werden können.<sup>60</sup>

Ohne an dieser Stelle das Bild weiter auslegen zu wollen, bin ich der Meinung, dass es an öffentlichen Schulen einen Ort geben muss, an dem Schülerinnen und Schüler solche oder andere religiöse Bezüge in ihrer Lebenswelt diskutieren können, um am politischen, aber auch am religiösen Leben einer Gesellschaft partizipieren zu können. Das deutsche Staatskirchen- und Religionsverfassungsrecht schafft mit § 7 (3) des Grundgesetzes einen rechtlichen und pädagogischen Rahmen, der eine an Freiheit, Gleichheit und Pluralität der Religionen orientierte Bildungsarbeit an staatlichen Schulen ermöglicht. Angesichts der beschriebenen transnationalen Herausforderungen (berufliche Mobilität,

<sup>58</sup> Dazu nochmals SCHWEITZER, *Begegnung in der Wissenschaft* (vgl. Anm. 52), 189–206, sowie SCHRÖDER, *Comparative historical approaches* (wie Anm. 7), 200–212 (bzw. SCHRÖDER, *Vergleichende historische Religionspädagogik* (wie Anm. 7), 238–251).

<sup>59</sup> Dazu ausführlich KÄBISCH/WISCHMEYER (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (wie Anm. 8).

<sup>60</sup> Handelt es sich um eine Abendmahls- oder eher um eine Auferstehungsdarstellung nach dem Muster: Jesus wurde zwar getötet, aber die Sache Jesu lebt weiter? Nutzt *Charlie Hebdo* das positive Image des prominenten Kultstifters für die eigene Sache oder sollen die zum Kult gewordenen Karikaturen den sinnlos gewordenen kirchlichen Kult ersetzen? Bezieht sich das »Wahrlich« auf die Ankündigung eines Verräters an der eigenen Sache (vgl. Mk 14,18: »Wahrlich, ich sage euch: Einer unter euch, der mit mir isst, wird mich verraten«). Oder ist eher die Ankündigung einer schwierigen Zwischenzeit im Blick (vgl. Mk 14,25: »Wahrlich, ich sage euch, dass ich nicht mehr trinken werde vom Gewächs des Weinstocks bis an den Tag, an dem ich aufs Neue davon trinke im Reich Gottes.«)?

erzwungene und freiwillige Migration etc.) wird sich das deutsche Modell weiterentwickeln müssen (z. B. zu stärker konfessionell-kooperativen Arbeitsformen). Ich bin aber auch zuversichtlich, dass sich das deutsche Modell gegenüber anderen, vor allem laizistischen Modellen behaupten kann – eine Position, die sich wie das eingangs zitierte Votum von Martin Heckel nicht aus einer vermeintlich neutralen Vergleichsperspektive, sondern aus der subjektiven Wahrnehmung der eigenen und fremden Rechts-, Religions- und Bildungstradition ergibt.