

Einführung

Thomas Schlag / Antje Roggenkamp / Philippe Büttgen

Angesichts der im europäischen Kontext gegenwärtig intensiv geführten und weitreichenden Debatten über das Verhältnis von Religion, Moral und Bildung ist der grenzüberschreitende und zugleich transnationale Blick so lohnenswert wie notwendig. Im Hintergrund steht dabei die keineswegs nur pädagogische, sondern auch eminent politische Frage, wie sich die Herausforderungen einer offenkundig immer abstrakter erscheinenden europäischen Idee mit den sich immer stärker artikulierenden nationalen Identitäten in ein stimmiges Verhältnis zueinander bringen lassen. Dabei hat sich in den vergangenen rund zehn Jahren herausgestellt, dass Religion selbst als Thema und Gegenstand politischer Debatten auf europäischer Ebene immer stärkere Aufmerksamkeit erfährt. Dies spiegelt sich nicht nur in einer ganzen Reihe von entsprechenden Deklarationen und Papieren auf europäischer Ebene – man denke hier aus jüngster Zeit etwa an die Empfehlungen des Europarates »Signposts« von 2014 –, sondern auch in der europäischen Forschungsförderpolitik wider, für die Religion offenkundig nicht länger eine zu vernachlässigende Größe noch gar ein Tabu darstellt. Dass zu dieser in den vergangenen Jahren erhöhten politischen Aufmerksamkeit auch die Entwicklungen religiöser Fundamentalisierung sicherlich nicht unerheblich beigetragen haben, macht die Ambivalenz gegenwärtiger Debatten deutlich.

Diese religionspolitisch relevante Suche nach einem Equilibrium zwischen europäischen Gesamtzusammenhängen und nationalen Prägungen, Befindlichkeiten und Interessen vor dem Hintergrund der Frage nach dem friedensstiftenden Beitrag schulischer Bildung lässt sich auch auf dem Feld des Religions- und Philosophieunterrichts nachzeichnen. Denn bei allen historisch gewachsenen und insofern höchst legitimen Ausdifferenzierungen der unterschiedlichen Bildungssysteme und ihrer fachbezogenen Logiken stellt sich doch die Frage, ob ein bloßes Nebeneinander der unterschiedlichen nationalen Bildungsverständnisse und Unterrichtsmodelle »in Sachen Religion« zeit- und zukunftsgemäß ist. Bevor allerdings allzu schnell mögliche Folgerungen für ein verstärktes länderübergreifendes Denken und Vorgehen gezogen werden, muss es darum gehen, sich die faktischen Charakteristika, Differenzen und Gemeinsamkeiten

unterschiedlicher Verständnisse des Religions- und Philosophieunterrichts zu erst einmal genauer vor Augen zu führen. Diesem Vorhaben widmet sich der vorliegende Band und die darin versammelten Beiträge.

Deren »Sitz im Leben« ist eine vom 15.-17. Mai 2017 an der Universität Zürich durchgeführte Tagung, bei der an Einsichten einer ersten, im Jahr 2016 in Münster durchgeführten Tagung zur Thematik angeknüpft wurde, die im Band »Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz« versammelt sind und der im Jahr 2017 ebenfalls in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig erschienen ist. Ziel der Zürcher Tagung war es insbesondere, in rekonstruktiver Absicht entlang der Begriffe der Religionsneutralität und Laizität, einer bildungstheoretischen Sondierung der Aspekte von Mündigkeit und Wertebildung sowie durch den Blick auf relevante Pfadabhängigkeiten in der Entwicklung von Lehrplänen, didaktischen Perspektiven und konkreten Ausbildungsmodellen weiter nach den länderspezifischen Bedingungen wie auch nach möglichen verbindenden Aspekten im Bereich des Religions- und Philosophieunterrichts zu fragen. Dieses Vorhaben verband sich zudem durch einen weiteren Einblick in die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts in Griechenland, was wiederum für die übergreifende europäische Perspektive einen weiteren wichtigen Baustein liefern kann.

Damit sollten im Anschluss an die Einsichten der ersten Tagung bzw. des ersten Bandes die unterschiedlichen Verständnisse zentraler Begrifflichkeiten und damit verbunden auch die historisch gewachsenen Bildungslogiken in Deutschland, Frankreich und der Schweiz weiter erhellt werden, um von dort aus Anstöße für die verstärkte transnationale Wahrnehmung – und *notabene* Forschung! – zu geben. Es wurde angestrebt, in vier Sektionen des Bandes jeweils Perspektiven aus den Bildungskontexten Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz zu versammeln, um so die verschiedenen Zugriffe auf die jeweilige Thematik deutlich werden zu lassen. Bewusst haben wir uns dafür entschieden, die französischsprachigen Beiträge in der Originalsprache zu dokumentieren sowie den Beiträgen jeweils kurze Zusammenfassungen sowohl in deutscher wie in französischer Sprache voranzustellen, um so die Einsichten dieses Bandes einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen.

Die erste Sektion des Bandes zu den Bedeutungen und Zuschreibungen des Begriffs der Religionsneutralität beleuchtet die verfassungsrechtlichen, historischen und bildungstheoretischen Aspekte der Thematik: Mit Fokussierung auf das deutsche Rechtsverständnis und die aktuelle Auslegungspraxis macht *Heinrich de Wall* in seinem Beitrag *Religionsneutralität – ideengeschichtliche und verfassungsrechtliche Aspekte aus deutscher Sicht* deutlich, dass der Begriff der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates im Grundgesetz nicht explizit enthalten ist. Gleichwohl stellt dieser etwa in entsprechenden Urteilen des Bundesverfassungsgerichts ein zentrales Element des Religionsverfassungs-

rechts dar. Im Blick auf die Inhalte sowie vor allem hinsichtlich seines normativen Geltungsanspruchs bestehen allerdings erhebliche Unklarheiten, was sich in einzelnen, sehr unterschiedlichen Gerichtsentscheidungen zu vergleichbaren Rechtsfällen wie dem Kopftuchstreit abbildet. Die Verwendung und Interpretation des Begriffs religiös-weltanschaulicher Neutralität macht von dort her deutlich, dass das Religionsverfassungsrecht des Grundgesetzes nicht einem Konzept der Laizität folgt, wie dies insbesondere für Frankreich der Fall ist, sondern dass es sich durch eine programmatische Offenheit gegenüber der Religion von diesem erkennbar unterscheidet. Von daher plädiert de Wall dafür, den Begriff der Religionsneutralität als Beschreibungsgröße für das Grundgesetz bzw. als standardmäßig verwendete Umschreibung des staatskirchenrechtlichen Systems der Bundesrepublik sowie für das in diesem Kontext gepflegte und gelebte spezifische Verständnis von Religion und ihren diversen religiösen Gestaltungsformen wie dem Religionsunterricht, der Verfasstheit der Theologischen Fakultäten an staatlichen Universitäten oder auch der kirchlich mitorganisierten Anstaltsseelsorge anzusehen.

Wie sich dieses Verständnis von *Religionsneutralität im deutschen Bildungssystem* manifestiert, wird von *Ilona Nord* in religionspädagogisch-systematischer Weise entfaltet. Dafür führt sie den Begriff selbst ebenfalls mit Bezug auf aktuelle Debatten innerhalb des Schulwesens ein, verweist aber zugleich in einem weiteren Schritt auf dessen historische Wurzeln sowie die immer neuen und aktuellen Auslegungsdynamiken, indem sie Argumentationslinien vom Augsburger Religionsfrieden von 1555 bis zu heutigen konfliktreichen Debatten um wertorientierten Religions- und Ethik-Unterricht verfolgt. Über die innerkonfessionell-christliche Perspektive hinaus thematisiert Nord zugleich die Bedeutung dieser Etappen für das Judentum und jüdisches Leben bzw. die jüdische Bildung in Deutschland. Dies ist zugleich nicht ohne die Tatsache zu denken, dass gesamtgesellschaftliche und europäische Tendenzen eines neuen Antisemitismus innerhalb von rechtspopulistischen Bewegungen und weit bis in die Mitte der Gesellschaft hinein Akzeptanz finden. Die Perspektive der Religionsneutralität hat insofern ihre politische wie pädagogische Bedeutung darin, dass dieser dazu dient, die Diversität der Kontexte, innerhalb derer religiöse und weltanschauliche Praxen konfliktieren, zu reflektieren. Von dort aus folgert Nord für den von den unterschiedlichen Religionsgemeinschaften mitverantworteten Unterricht am Ort der Schule, dass gerade die für Deutschland spezifische grundgesetzliche Spannung von Religionsfreiheit und Religionsneutralität als Garant für die Anerkennung religiöser Praxis in der demokratischen Öffentlichkeit angesehen werden kann.

Pierre Kahn untersucht in seinem Beitrag *La neutralité de l'école laïque aux débuts de la IIIe République* in historischer Perspektive die Debatten um verschiedene Positionen zur schulischen Neutralität, die im 19. Jahrhundert zwischen Reformern und Konservativen stark umstritten waren. Diese wurden

maßgeblich aufgrund eines Gesetzes über den religiösen Unterricht ausgelöst, durch das die Neutralität des Unterrichts gewissermaßen zur Staatsdoktrin erklärt wurde und wogegen sich der Protest Roms erhob. Kahn zeigt auf, wie sich zentrale Debatten schon seinerzeit um die Frage drehten, wie man moralisch unterrichten kann, wenn man Moral ohne Religion lehren soll. Unter Maßgabe der Unterscheidung zwischen religiöser, philosophischer und politischer Neutralität entwickelte sich die staatstragende Überzeugung, dass es einen aus dem universalen Sittengesetz zu extrahierenden moralischen Kern geben könne, der der Religion gegenüber nicht feindlich in Erscheinung trete. Eine solche Neutralität, die sich fast als Synonym für die Laizität verstehen lässt, wird damit zum Schmelztiegel, der seinerseits den nationalen Konsens befördern soll. Auch wenn die in der Folge weiter ausgelösten Streitigkeiten, die Kahn aufzeigt, so nicht mehr weiter existieren, lebt die Problematik im französischen Kontext in anderer Gestalt fort: Neutralität wird in einer pluralistischen Gesellschaft nicht länger als ein Verschweigen derjenigen Überzeugungen angesehen, die die Zivilgesellschaft bewegen, sondern sie wird gerade durch die Rahmenbedingungen eines Diskurses definiert, der es überhaupt erst erlaubt, die jeweiligen Überzeugungen zu äußern. Vor diesem Hintergrund versteht sich gegenwärtig nach französischer Auffassung die Neutralität von Schule darin, keine der artikulierten Überzeugungen zu privilegieren.

Mit Blick auf die Schweiz unternimmt *Lucien Criblez* einen bildungshistorischen Rückblick des *Veränderungsprozesses von der religiös-kirchlichen zur laizistisch-öffentlichen Schule* und erläutert damit die Genese der spezifisch schweizerischen Form religiös-weltanschaulicher Neutralität. Für den *Wandel des Verhältnisses zwischen Schule, Staat, Kirche und Religion* macht Criblez drei »critical junctures« namhaft, nämlich zum ersten die Einführung der Kantonsverfassungen nach 1830 und der Bundesverfassung von 1848, zum zweiten die Verfassungsrevision des Jahres 1874 sowie zum dritten die Säkularisierungsentwicklungen der 1960er- und 1970er-Jahre. Insbesondere durch die als individuelles Grundrecht garantierte Glaubens- und Gewissensfreiheit bewirkte die Bundesverfassung von 1874 die konfessionelle Neutralität öffentlicher Schulen und das gleichzeitige Verbot eines Teilnahmewangs am religiösen Unterricht, was zur Befriedung unterschiedlicher Konfrontationslinien sowohl zwischen konfessionellen wie politischen Mächten führen sollte. Zugleich wurde allerdings der Religionsunterricht nicht per se abgeschafft, sondern durch die Deklaration als »konfessionsfrei« erfolgte der Versuch, die christliche Schule zu erhalten. Criblez geht allerdings davon aus, dass diese historisch überaus einflussreichen Entwicklungen – auch aufgrund der religionskulturellen Entwicklungen in der Schweiz während der vergangenen rund 50 Jahre – langfristig zur umfassenden Säkularisierung, Laisierung und Entkirchlichung der Schule führen werden.

Christoph Winzeler entfaltet das Prinzip und die Konsequenzen der *weltanschaulichen Neutralität des Staates*, sowohl in seiner historischen Begründung wie

in seiner aktuellen Auslegung. Der Neutralitätsgrundsatz wird aus dem Grundrecht der Religionsfreiheit abgeleitet. Beide - Religionsfreiheit und Neutralitätsgrundsatz - tragen wichtige Grundlagen zur Umschreibung der staatlichen Verantwortung für das Volksschulwesen in der Schweiz bei. Dies betrifft beispielsweise die immer wieder medial intensiv debattierten Fragen des Kruzifixes im Klassenzimmer, des möglichen Schleiervverbots für muslimische Lehrerinnen, des Dispenses vom koedukativen Schwimmunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler und möglicherweise in absehbarer Zeit auch das Tragen einer Burka im öffentlichen Raum. Winzeler weist darauf hin, dass dieser Neutralitätsanspruch aber insofern durchaus auch umstritten ist, als sich viele der durch die Rechtsprechung entwickelten Grundsätze auch ohne ausdrücklichen Anspruch auf staatliche Neutralität, nämlich schon durch die verfassungsmäßige Garantie der negativen Religionsfreiheit, durchsetzen ließen. Wesentlich ist jedenfalls für die Schweiz festzuhalten, dass hier vom Grundsatz der Nichtidentifikation des Staates und zugleich - trotz gewisser französisch geprägter Rechtsverhältnisse in der Westschweiz - von einem pluralistisch offenen Verständnis von Neutralität ausgegangen wird, das insofern mit dem Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften nicht nur kompatibel ist, sondern auch gemeinsame Kooperationsformen etwa in Hinsicht auf den Bestand Theologischer Fakultäten ermöglicht.

In der zweiten Sektion des Bandes wird unter der Perspektive der *Mündigkeit als bildungstheoretischer Grundlegung des Philosophie- und Religionsunterrichts* die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der jeweiligen Schulsysteme, insbesondere im Blick auf das Verständnis der Adressaten von Bildung sowie der damit verbundenen Zielsetzung für die Unterrichtspraxis, aufgeworfen.

Antje Roggenkamp untersucht dafür die systematische Verwendung des Begriffs von *Mündigkeit im Spiegel pädagogischer und religionspädagogischer Ansätze*, indem sie ausgehend von einem an Kants Definition gewonnenen Konstrukt einen spezifischen Umgang mit dem Begriff Mündigkeit identifiziert: Unter Rückgriff auf Konzepte pädagogischer und religionspädagogischer Provenienz - hier vor allem Rousseau, Herbart und Schleiermacher sowie Salzmann und Diesterweg - , die maßgeblich Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Schulwesens und seiner Zielvorstellungen genommen haben, rekonstruiert Roggenkamp die damaligen Auseinandersetzungen über normative Vorstellungen, anthropologische Grundannahmen sowie die damit verbundene konkrete schulische Verantwortungspraxis. Daran anschließend zeigt sie im Licht einer Foucault- und Bourdieu-Rezeption Ansätze und transnationale Austauschphänomene auf, in deren Rahmen Mündigkeit als fraglich gewordene Selbstzuschreibung des Menschen bestimmt bzw. als Ideologie der Chancengleichheit kritisiert wird. Weil solche transnationalen Austauschphänomene nicht zu trennen, wohl aber zu unterscheiden sind, lassen sich von einer Weiterent-

wicklung des Schleiermacherschen Differenzverständnisses vom konkreten Menschen und geselligem Menschsein her spezifische Perspektiven auf Mündigkeit gewinnen, was seinerseits neue Möglichkeiten des transnationalen Diskurses über schulpädagogische Grundlagen eröffnet.

Philippe Büttgen setzt in seinem Beitrag *Fétichisme et Minorité. »Was ist Aufklärung?« et la France* mit der Beobachtung ein, dass die Diskussion über die kantianischen Begriffe Mündigkeit und Unmündigkeit in Frankreich ihren Ausgang von einem achtseitigen Text nimmt, den man seit Foucaults Ausführungen von 1983 getrost als »Fetisch« bezeichnen darf. So verschieden die Interpretationen in den folgenden Jahren in Frankreich auch waren, stimmten doch alle Interpreten Foucaults darin überein, dass der Kantianismus in dieser Kurzform verdichtet sei. Gleichwohl müsse man, so Büttgen, einem Missverständnis vorbeugen: Foucaults Hinlenken auf den Fetisch »Was ist Aufklärung?« geschah nicht ohne längere vorausgehende Diskussion, die Auseinandersetzung mit Habermas, aber auch aufgrund jener französischen Leidenschaft für Kant, die seit etwa 1800 existiert und sich heute als Mode, Manie oder Laune darstellt. In inhaltlicher Hinsicht fragt Büttgen, welche Bedeutung der Ausdruck Mündigkeit in dieser Schrift erhält, in der der Ausdruck lediglich unter seinem Gegenteil als Unmündigkeit vorkommt. Zugleich weist er darauf hin, dass die Begriffe Mündigkeit und Unmündigkeit nicht pädagogischen, sondern religiösen Ursprungs sind. Die Kirche, an die Kant hier freilich denkt, ist keine protestantische im konfessionellen Sinn, sondern eine Kirche im säkularisierten Sinne des Rechts. Wenn nun zwar Mündigkeit und Selbstdenken in Kants Konzept benachbarte und wichtige Ansätze sind, in der französischen Tradition aber immer nur das Selbstdenken, nicht die Mündigkeit angesprochen werden, so ist zu fragen, ob hier gerade die Tradition der republikanischen Schule im Hintergrund steht. Sofern man jedenfalls in zeitgenössischen Diskussionen um das Schulwesen Mündigkeit thematisiert, ist deshalb gerade eine religiöse, rechtliche und pastorale Schärfung an den Gedanken aus Kants Programm von 1784 notwendig. Im Sinne Kants wären im transnationalen Gespräch weitere Fragen zu stellen, die langfristig die Beziehung zwischen den pädagogischen Emanzipationsvorstellungen und ihren religiösen Bezugspunkten bedenken.

Inwiefern *Mündigkeit als eine bildungstheoretische Grundlegung religionsbezogenen Unterrichts im Kontext der Deutschschweiz* angesehen und als hilfreiche Orientierungsgröße angesehen werden kann, erörtert *Thomas Schlag* in religionspädagogisch-systematischer und didaktischer Hinsicht. Dafür setzt auch er mit bildungstheoretischen Erwägungen zum Begriff selbst, insbesondere entlang der Ansätze von Kant, Schleiermacher und Pestalozzi, ein und hebt vor allem das von ihnen herausgestellte persönlichkeitsorientierte, kritische und partizipatorische Potenzial hervor. Von dort aus gelangt Schlag zur näheren Darstellung gegenwärtiger schulischer religionsbezogener Bildung in der Schweiz und dies sowohl im Rekurs auf die verfassungsrechtlichen Grundlagen, die historische

Entwicklung, den Zusammenhang zu Zielvorstellungen politischer Bildung wie auch im Blick auf die jüngsten Entwicklungen im Zusammenhang mit dem deutschschweizerischen Lehrplan 21. Mit der vorliegenden Argumentation positioniert sich Schlag kritisch gegenüber einem rein religionskundlichen Ansatz, wie er sich im Rahmen des durch den Lehrplan 21 implementierten Faches »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« durchzusetzen scheint. Denn durch eine programmatische Vermeidung persönlich-existenzieller Auseinandersetzung und Konfliktkultur am Ort der Schule sowie eine dahinterstehende Präferenz auf den Aspekt negativer Religionsfreiheit droht die historisch gegründete Tiefendimension mündiger Bildung innerhalb des schweizerischen Bildungs- und Schulwesens gerade aus dem Blick verloren zu gehen.

In der dritten Sektion des Bandes werden die begrifflichen und bildungstheoretischen Grundlegungen *exemplarisch durch den Blick auf die ethische Dimension der Wertebildung und deren bildungstheoretische Relevanz* beleuchtet. Denn die anfangs bereits angedeutete Verbindung von Moral und Religion spielt doch in allen hier betrachteten Bildungskontexten eine wesentliche Rolle.

In welcher Beziehung Religion und Ethik bzw. religiöse und ethische Bildung im Zusammenhang des Religionsunterrichts in Deutschland zueinander stehen, entfaltet *Judith Könemann* mit Blick auf die *ethische Dimension (christlich) religiöser Bildung*. Dafür nimmt sie eine grundlegende Bestimmung von Glaube als Praxis vor, leitet dies sowohl alt- wie neutestamentlich mit Blick auf die Kategorie der Gerechtigkeit her und entwickelt von dort aus in religionspädagogischer Hinsicht den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit. Das vorrangige und höchste Ziel von Bildung sieht Könemann darin, Menschen bei der Bildung ihrer eigenen Identität zu unterstützen, was es erforderlich mache, Freiheit so zu verstehen, dass diese die Verwirklichung der Freiheit des Anderen konstitutiv mit einschließt. Zugleich wird ein Verständnis von Gerechtigkeit als Tugend entfaltet, zu deren Ausbildung ethische Bildung einen wesentlichen Beitrag zu leisten vermag. Da folglich religiöse Überzeugungen eine starke Motivation für alles ethische Handeln sind, kann sich religiöse Bildung gerade nicht auf das »rein« Religiöse beschränken, so dass ethische Bildung als ein wesentliches Moment religiöser Bildung zu fassen ist – und dies vor dem Hintergrund, dass Theologie nicht als Glaubens- sondern als Handlungswissenschaft näher zu bestimmen ist.

Beatrice Finet zeigt unter dem Titel *Dire la Shoah; taire le judaïsme? Entre neutralité, silence et représentation* anhand der Analyse von Kinderbüchern zur Shoah auf, dass diese – als Spiegelbild der Gesellschaft – ein Verständnis von Religion zeigen, das eng mit der laizistischen Ausrichtung des Landes zu tun hat. Sie macht darauf aufmerksam, dass in entsprechenden Ausgaben historische Ereignisse oftmals ganz ohne ihre weiteren alltagsreligiösen Bezüge zur Darstellung kommen und merkwürdigerweise in keiner Form etwa auf das kultische jüdische Leben angespielt wird. Die Frage nach den Individuen ist zugunsten von

Stereotypen ausgeblendet. Damit folgen manche Bücher gerade den Diskriminierungsstrategien der Nazis gegenüber den Juden. Demgegenüber finden sich einige wenige Bücher, die das Leben gläubiger Juden wenigstens ein Stück weit thematisieren. Diese richten sich an ältere Kinder und sind von jüdischen Frauen verfasst. Allerdings wird auch hier die Frage nach Gott nicht angesprochen, auch wenn man immerhin von der Existenz ritueller Praktiken erfährt. Finet stellt fest, dass diese Werke mit Leerstellen bzw. mit einer Objektivität arbeiten, die jede persönliche Diskussion der Gottesfrage auf Distanz hält und fragt, ob und inwiefern die französischen Autorinnen und Autoren so vom laizistischen Denken affiziert sind, dass genau solche Werke entstehen. Gibt es also einen Bruch zwischen der offiziellen laizistischen Doktrin französischer Bildungspolitik, wonach das Religiöse auch in seinen Folgen zu diskutieren ist, und der Gesellschaft, die alles Religiöse verschweigt? Dies aber könnte langfristig dazu führen, dass über die Religion ein nur noch klischeehaftes Wissen abgespeichert wird, dass man durch Überzeichnungen die Auseinandersetzung mit extremen Auffassungen verhindert und gerade dadurch, dass man die Religion verschweigt, radikalen religiösen Strömungen, über die nicht mehr gesprochen wird, Auftrieb gibt.

Samuel Heinzen nimmt in seinem Beitrag *Comment les rapports conceptuels entre la foi et la raison permettent de comprendre l'enseignement des valeurs dans cours d'éthique et de culture religieuse selon le Plan d'Etudes Romand?* die Frage auf, wie gemäß des westschweizerischen Lehrplans Wertevermittlung im Ethik- und Religionskultur-Unterricht stattfindet und welche Rolle dabei das Verhältnis von Glaube und Vernunft spielt. Seiner Überzeugung nach hat man es im Bereich des Unterrichts zu Werten und Religion mit einem weiteren intellektuellen Rahmen zu tun, der sich zwischen Glauben und Vernunft aufspannt. Im Rahmen des schweizerischen Bildungsverständnisses wird dabei diese Beziehung aus einer rationalen oder philosophischen Perspektive betrachtet. Anhand verschiedener Theorieansätze, vor allem von Augustin, Anselm von Canterbury und Kant, entfaltet Heinzen die denkerische Arbeit an der Verhältnisbestimmung von Glaube und Vernunft. Auch wenn sich heutige Lehrpersonen kaum noch dafür interessieren dürften, ob die von ihnen unterrichteten Positionen post-augustinisch oder post-kantianisch sind, werden sie eine Vorstellung davon entwickeln müssen, wie sich Vorstellungen von Ethik, des Wahren und Gerechten sowie der Religion und des Glaubens zusammendenken lassen. In Bezug auf den Unterricht in Ethik und Religionskultur lassen sich Heinzen zufolge zwei Haltungen unterscheiden: In einer auf Einheit hin tendierenden Perspektive wird das Verständnis des Sinns der Werte eine größere Rolle spielen, wohingegen im umgekehrten Fall eher die kritische Diskussion der Werte und Konzeptionen im Vordergrund steht. Die Schule kann also theoretisch eine undialogische und unkritische Sicht auf Moral einnehmen oder sie verzichtet explizit auf strenge Neutralität.

In der vierten Sektion des Bandes werden konkrete *Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts* in Hinsicht auf die Entwicklung von Lehrplänen, didaktischen Perspektiven und konkreten Ausbildungsmodellen in den verschiedenen Bildungskontexten näher beleuchtet. Von Pfadabhängigkeit ist bei Prozessmodellen zu sprechen, deren zeitlicher und entscheidungsstruktureller Werdegang einem Pfad entspricht. Schlüsselmomente eines pfadabhängigen Prozesses sind dabei Kreuzungen mit Abbiegemöglichkeiten, bei denen eine Option auf Kosten einer anderen gewählt wird. Dabei wird in den einzelnen Beiträgen zudem deutlich, dass sowohl das je spezifische Verständnis von Religion – und damit im Hintergrund auch die kontextuell bedingte Auffassung von Religionsneutralität – wie auch die jeweiligen Bezugswissenschaften von zentraler Bedeutung für die jeweils identifizierbaren Pfadabhängigkeiten sind.

Birte Platow untersucht in religionspädagogischer Ausrichtung in ihrem Beitrag die offensichtlichen und weniger offensichtlichen *Pfadabhängigkeiten im Blick auf die Lehrpläne des Religions- und Philosophieunterrichts*, wie diese sich in den curricularen Vorgaben für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland darstellen und rekonstruieren lassen. Ihre Analyse führt sie zu der Folgerung, dass zwischen den strukturellen Vorgaben eines kompetenzorientierten Lehrplans sowie korrespondierender Kompetenzstrukturmodelle für den Religionsunterricht, die einen funktionalen Religionsbegriff fördern, und den substanziellen Vorstellungen in den weiter ausdifferenzierten unteren Ebenen des Lehrplans eine spezifische Spannung besteht. Als fraglich erachtet sie es, ob der Pfad eines subjektorientierten funktionalen Religionsbegriffs eine Einbahnstraße ist, und ob an dieser Kreuzung der Pfad eines substanziellen Religionsbegriffs wirklich verblasst, wie es gemäß des Analysekonzepts der Pfadabhängigkeit hypothetisch angenommen wird. Für andere Fächer wie den Philosophieunterricht mag dies durchaus zutreffen, für den Religionsunterricht nur bedingt. Gleichwohl bleibt Platow zufolge die entscheidende Frage, ob nicht vielleicht die fehlende Festlegung bzw. die heimlichen Pfadwechsel dem Religionsunterricht gegenüber dem Philosophieunterricht einen Nachteil in der Außenwahrnehmung – bis hin zu den bildungspolitischen Debatten – verschaffen. Und dies möglicherweise, weil ihm auf den ersten Blick ein klares Profil fehlt, vielleicht aber auch, weil die implizite Betonung substanzieller Gehalte verschleiert, welche der erwarteten Funktionen der Religionsunterricht tatsächlich unter den gegebenen Bedingungen zu erfüllen vermag.

Eric Dubreucq weist in seinem Beitrag *La place (instable...) de la philosophie (de l'éducation?) dans la formation des enseignants (en France!)* aus französischer Perspektive auf die spezifische Stellung der Bildungsphilosophie an der Universität hin. Dies liegt einerseits an ihrer Klientel, adressiert sie doch sowohl Grundschullehrer, die später das Fach Philosophie nicht unterrichten, als auch Studierende der Erziehungswissenschaften. Andererseits scheint die Bildungsphilosophie selbst sich stärker an der Erziehungswissenschaft zu orientieren,

sowohl was ihre Publikations- und Kommunikationsstrategien als auch die Lehrerausbildung betrifft. Die Vermittlung von Bildungsphilosophie hat zudem eine Reihe von bindenden politischen Vorgaben zu beachten, insofern nicht die Philosophie, sondern politische und moralische Vorgaben des Staates im Zentrum stehen. Seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird die Philosophie als Moralphilosophie und psychologische Philosophie zu einer Art Grundlagenwissenschaft. Die Bildungsphilosophie schwankt insofern zwischen zwei unterschiedlichen Strategien: Zum einen übt sie Kritik an den Werten, Prinzipien und moralischen, politischen und sozialen Normen, die die Bildung belasten, zum anderen trägt sie selbst zur Etablierung dieser Werte bei. Ihre institutionelle Situation in der Lehrerausbildung lässt sie zwar gegenüber anderen philosophischen Disziplinen an Prestige verlieren, dies eröffnet ihr aber die Möglichkeit, über ihr Thema frei von traditionellen philosophischen Diskursen nachzudenken.

Christian Cebulj zeigt in seinem Beitrag *Let's switch again. Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels* am Beispiel des Kantons Graubünden auf, dass der Religionsunterricht in der Deutschschweiz gemäß den Vorgaben des Lehrplan 21 ein dreifaches Profil hat: Dieser ist religionskundlich konzipiert, wird bekenntnisunabhängig unterrichtet und ist didaktisch im Sachunterricht beheimatet. Auch wenn sich die schweizerische Situation des Schulsystems signifikant von der etwa in Deutschland und anderen Ländern Europas unterscheidet, sieht Cebulj angesichts der überall vergleichbaren faktischen Religionspluralität den transnationalen Austausch auf der Suche nach tragfähigen Leitmetaphern für die religionspädagogische Forschung als äußerst hilfreich an, wofür ihm die Rede vom Perspektivwechsel fruchtbar erscheint. Unter Berücksichtigung der inter-, intra- und extradisziplinären Dimensionen des Perspektivenwechsels zielt demzufolge bildender religionsbezogener Unterricht weder primär auf die Einübung in eine Religion noch auf die Einführung in eine bestimmte Tradition. Vielmehr soll Religion in der Schule als unverzichtbarer Modus der Welterschließung gelten. Von dieser religionspädagogischen Grundlegung aus stellt Cebulj dar, in welchem Sinn das sogenannte »1+1-Modell« im Kanton Graubünden eine Kombination aus konfessionellem Religionsunterricht der Kirchen und staatlich getragenen, überkonfessionellem Unterricht in »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« (ERG) darstellt. Obwohl die Anwendung des Modells wenige Jahre nach seiner Einführung noch schulpragmatische Hindernisse aufweist, bietet es Cebulj zufolge interessante Möglichkeiten für eine Didaktik des Perspektivenwechsels.

Kuno Schmid entfaltet die *deutschschweizerische Lehrplanentwicklung im Bereich religionsbezogener Bildung am Beispiel des Kantons St. Gallen*, die als ein anschauliches Beispiel für die Umsetzung des sogenannten Lehrplan 21 gelten kann. Im Rahmen dieser Umsetzung und Modellentwicklung beteiligen sich das Bistum St. Gallen und die Evangelisch-reformierte Kirche des Kantons St. Gallen neben dem klassischen, kirchlichen Religionsunterricht an einem bekenntnis-

unabhängigen religionsbezogenen Schulfach »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«. »Bekenntnisunabhängig« bedeutet, dass ein religiöses Bekenntnis im Unterricht weder vorausgesetzt noch angestrebt wird. Zugleich weist Schmid darauf hin, dass eine fachdidaktische Differenzierung innerhalb des kirchlichen Religionsunterrichts zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Kirche, wie sie in Deutschland während der vergangenen vierzig Jahre entwickelt wurde, in der Schweiz bis in die Gegenwart kaum stattgefunden hat. Von dort aus erläutert er, inwiefern die Kirchen diese beiden Bildungsgefäße am »Lernort Schule« mit katechetischen oder gemeindepädagogischen Angeboten am »Lernort Kirche« ergänzen und dabei beide Kirchenleitungen religiös-ethische Bildung nicht nur als innerkirchliche Aufgabe verstehen, sondern auch als Beitrag zu einer umfassenden Allgemeinbildung im Rahmen des staatlichen Schulsystems. Anhand der Darstellung dieser Lehrplanentwicklung wird deutlich gemacht, inwiefern dieses dreigliedrige Modell der St. Galler Kirchen als ein innovatives und umfassendes religionspädagogisches Konzept bezeichnet werden kann.

Jasmine Suhner und *Monika Winter-Pfändler* beleuchten in ihrem Beitrag das *Interreligiöse Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*, indem sie ein konkretes *swissuniversities-Projekt zur Stärkung der Fachdidaktik ERG* darstellen und in die gegenwärtigen religionspädagogischen Debatten im schweizerischen Kontext einzeichnen. Den institutionellen Hintergrund ihrer Ausführungen bildet das im Jahr 2017 an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) in Kooperation mit der Theologischen Fakultät der Universität Zürich gegründete Kompetenzzentrum für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL). Suhner und Winter-Pfändler skizzieren die bildungspolitische Ausgangssituation, das religionspädagogische Anliegen und die Forschungsziele des KIAL und stellen dessen Arbeit in den Kontext des öffentlichen Bildungsortes Schule im schweizerischen Kontext. Sie zeigen von dort aus auf, welche Chancen bestehen, interreligiöses Lernen als festen Bestandteil in den Unterricht zu integrieren, und welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um mit interreligiösen Chancen, Herausforderungen und Konfliktsituationen religionspädagogisch und theologisch fundiert und sensibel umgehen zu können. Die beiden Autorinnen entfalten dabei zugleich, inwiefern im Rahmen einer »Fachdidaktik Interreligiöses Lernen« auch die Theologie als religionspädagogische Bezugswissenschaft einen spezifischen Beitrag dazu zu leisten vermag. Zugleich benennen sie verschiedene Aspekte zur Legitimation einer theologisch mitverantworteten Religionspädagogik im Rahmen interreligiöser, interkonfessioneller und religionskundlicher Bildungsprofile im Schweizer Schulkontext.

Über die bisher im Fokus stehenden Länder hinaus beleuchtet *Athanasios Stogiannidis* unter der Überschrift *Religionsunterricht für alle? Quantitative Positionalität? Das im Jahr 2016 eingeführte religionsdidaktische Modell ins öffentliche Schulwesen Griechenlands* die Situation des Religionsunterrichts in Griechenland. Er führt dazu aus, wie in den letzten Jahren neue Lehrpläne für den

Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen Griechenlands konzipiert worden sind. Stogiannidis erläutert, inwiefern es sich dabei um einen bildungspolitischen und didaktischen Wandel handelt, weil das Fach nun auf das Profil eines überkonfessionellen religionsdidaktischen Modells ausgerichtet wird, das alle Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihren religiösen Überzeugungen anzusprechen intendiert. Dass dieser Wandel zugleich mit erheblichen bildungspolitischen Dynamiken verbunden ist, wird daran deutlich, dass ein keineswegs einfacher Dialog zwischen Staat und Orthodoxer Kirche in Griechenland über die allgemeinen Zielsetzungen und den Inhalt des Religionsunterrichts eingesetzt hat, dessen Resultate einstweilen noch nicht endgültig ab- und eingeschätzt werden können. In jedem Fall zeigt sich aber, dass die bisher weitgehend unangefochtene Stellung der Orthodoxen Kirche Griechenlands und der Theologie auf dem Feld des Religionsunterrichts so zukünftig nicht mehr gegeben sein wird, was den Blick auf die Entwicklungen in anderen Ländern im Sinn der transnationalen Orientierung umso dringlicher werden lässt.

Durch diese differenzierten Charakterisierungen der länderspezifischen Rahmenbedingungen, bildungstheoretischen Zugänge und didaktischen Konkretisierungen wird, wie wir als Herausgebende und Beitragende dieses Bandes hoffen, der Boden für die weitere transnationale Forschung im Blick auf den Religions- und Philosophieunterricht bereitet. Dass die Beiträge selbst jeweils nur punktuelle Aspekte beleuchten können, sich mögliche verbindende Perspektiven erst allmählich herauskristallisieren und insofern die Suche nach Vergleichs- und Verbindungspunkten zwischen den einzelnen Bildungskontexten eine nicht abschließbare Aufgabe darstellt, liegt in der Natur der Sache und ihres komplexen und fluiden Gegenstandes selbst begründet. Gleichwohl sind wir davon überzeugt, dass durch die hier vorgenommene Bestandserhebung der fachliche Austausch über die unterschiedlichen Bildungskontexte sowie die Suche nach möglichen Gemeinsamkeiten im Blick auf die zukünftige philosophische und religiöse Bildung in Europa sowie in Hinsicht auf die Identifizierung weiterer Forschungsdesiderate in hilfreicher Weise inspiriert werden kann.

Wir danken an dieser Stelle Jonas Stutz und Noemi Walder für die verlässliche Lektorierung des Gesamtmanuskripts sowie der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig für die geduldige Begleitung in der Herstellung und Herausgabe dieses Bandes. Für finanzielle Unterstützung sind wir der Theologischen Fakultät der Universität Zürich, der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) und dem Institut des sciences juridiques et philosophiques de la Sorbonne (CNRS/Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) zu Dank verpflichtet.

Thomas Schlag / Antje Roggenkamp / Philippe Büttgen