

EINLEITUNG

I. DER ANSATZ

Die Suche nach gemeinsamen kontinentaleuropäischen Wurzeln bewegte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Tagung, die im Februar 2016 an der Westfälischen Wilhelms-Universität stattfand. Dabei lag dem mehrtägigen Kolloquium die Beobachtung zu Grunde, dass zwischen dem angelsächsischen und dem kontinentaleuropäischen Lehrer-(Aus-)Bildungsbereich erhebliche Differenzen bestehen.¹ Die gemeinsam von Philippe Buettgen (Panthéon-Sorbonne, Paris), Antje Roggenkamp (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Thomas Schlag (Universität Zürich) organisierte Tagung hatte das Ziel, eine längerfristige Bearbeitung dieser Fragestellung vorzubereiten. Deutsche, französische sowie schweizerische Forscherinnen und Forscher aus den Bereichen Pädagogik, Religionspädagogik, Theologie und Philosophie widmeten sich der Frage gemeinsamer Grundlagen im – an und für sich disparaten – kontinentaleuropäischen Bereich.² Die Organisatoren des Kolloquiums vermuteten, dass sich Gemeinsamkeiten überwiegend im Bereich der Didaktik, die ausdrücklich

¹ Für die angelsächsische Seite vgl. etwa BRIAN HOLMES, *Problems in Education. A Comparative Approach*, London 1965; MANFRED HEINEMANN (Hrsg.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart 1979. Für die kontinentaleuropäische Seite vgl. etwa ANKE THIERACK, *Neue Ausbildungskonzepte für das Lehrstudium in Deutschland*, in: DORIS LEMMERMÖHLE/DIRK JAHREIS (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung (Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis) 7. Beiheft (2003)*, 180–195, 193f.; LILIAN FRIED, *Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht*, in: DORIS LEMMERMÖHLE/DIRK JAHREIS (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung*, a.a.O., 7–31.

² Vgl. auch insgesamt MARTIN ROTHGANGEL/ROBERT JACKSON/MARTIN JÄGGLE (Hrsg.), *Religious education at Schools in Europe*, Teil 2: *Western Europe*, Wien 2014.

nicht als Reduktion oder Transformation, sondern als Reflexion verstanden wird, abzeichnen dürften.³

Die Frage nach Theorie und Praxis akademischer Religions- und Philosophielehrerausbildung dient sowohl der hermeneutischen Rekonstruktion einer allgemeinen Lehrerbildung als auch der Sichtbarmachung von Professionalisierung im Sinne einer kontinuierlichen Reflexion der Ausbildungspraxis.⁴ Unterschiedliche rechtliche Traditionen (landesherrliches Kirchenregiment, die hinkende Trennung von Staat und Kirche,⁵ der Laizismus,⁶ die kantonale Gliederung⁷) sowie verschiedene äußere Formen von (Religions-)Unterricht (konfessioneller Religionsunterricht, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Lebenskunde – Ethik – Religion [LER], Biblischer Geschichtsunterricht, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung; *fait religieux* in allen Fächern, Philosophie,⁸ religionskundliche Bausteine im *Lehrplan 21*⁹) kommen auch in geschichtlicher Perspektive hinzu: Der Weimarer Schulkompromiss (auf der Basis der Artikel WRV § 136, § 141 und § 149), die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schweiz seit 1865¹⁰ sowie die Sistierung des Religionsunterrichts durch die französischen Schulgesetze aus den 1880er Jahren.¹¹

³ Die Praxis des Unterrichts wird dabei auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen, reflektiert und kritisiert, so dass sie inspirieren kann. Vgl. dazu THOMAS SCHLAG, Religion unterrichten – zur didaktischen Kompetenz, in: RITA BURRICHTER/BERNHARD GRÜMME/HANS MENDEL U. A. (Hrsg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 126–139.

⁴ Vgl. ANTJE ROGGENKAMP, Religionspädagogik als ›Praktische Theologie‹. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001, 590f., 613f.

⁵ Vgl. BERND SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 299–302.

⁶ PATRICK CABANEL, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité*, Rennes 2003; Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris 2000.

⁷ THOMAS SCHLAG, Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 119–156.

⁸ Vgl. dazu RÉGIS DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport février 2002, <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laïque.html> [Abruf: 30.03.2016] sowie zur Vorgeschichte PIERRE KAHN, *L'école de Jules Ferry: une laïcité positiviste?* in: ANNE-CLAIRE HUSSER/BRUNO BARTHELME/NICOLAS PIQUE (Hrsg.), *Les Sources de la morale laïque. Héritages croisés*, Lyon 2009, 47–67.

⁹ CHRISTIAN CEBULI/THOMAS SCHLAG, Der Schweizer Lehrplan 21 – eine (nicht nur) ökumenische Herausforderung, in: *Theo-Web* 13 (2014), 198–206.

¹⁰ SCHLAG, Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz (wie Anm. 7); vgl. auch ANDREA ROTA, *L'enseignement de l'éthique en Suisse romande*, in: *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 61 (2014).

¹¹ CABANEL, *Le Dieu de la République* (wie Anm. 6).

Eigenständige Elemente von Religionspädagogik und der Didaktik der Philosophie gegenüber der Pädagogik liegen möglicherweise mit dem Konzept von Religion als viertem, nicht austauschbarem Modus der Weltbegegnung vor.¹² Dabei ist dieser Modus allerdings im Sinne weiterer Kategorien – wie etwa Verkündigen/Verstehen bzw. religiöse Rede/Rede über Religion – einerseits, als Frage nach dem mündigen und insofern Verantwortung übernehmenden Subjekt andererseits zu spezifizieren.¹³

Schließlich soll langfristig auch eine Verständigung über die Anwendung entsprechender Methodologien (Zeitschriftenanalyse, Professionalisierungskonzepte, Fragen der vergleichenden und transnationalen Methodologie), Quellen (Zugänglichkeit von Archiven einzelner kirchlicher und staatlicher Institutionen, wissenschaftliche Zeitschriften, ggf. Zeitungen, Jahrbücher zur Verschränkung von Theorie und Praxis, Monographien und Lexika), Begrifflichkeiten (in Anlehnung an Kants Begrifflichkeit(en), Praktische Theologie, *éducation civique*; das Indoktrinations- und Überwältigungsverbot, Zielbestimmung im Sinne sowohl der *formation du citoyen* als auch des Verhältnisses zum Recht auf religiöse Information bzw. religiöse (Aus-)Bildung des Mitmenschen) und weiterer Spiegelungen auf kontinentaleuropäische Länder erfolgen.

2. DIE TAGUNG IN MÜNSTER

Im Kontext der Tagung in Münster finden diese Fragen an vier Themenblöcken eine erste Überprüfung, die jeweils aus deutscher, französischer und schweizerischer Perspektive, aber gleichwohl interdisziplinär erfolgt: 1. Begründung/Profil/ Bezugswissenschaft; 2. konkrete Institutionen der Aus- und Fortbildung; 3. geschichtliche Voraussetzungen und aktuelle Entwicklungen im Selbstverständnis der Lehrenden sowie 4. Vergleich europäischer und angelsächsischer Rahmenbedingungen sowie entsprechender (zivil-)religiöser Einflüsse.

2.1 BEGRÜNDUNG/PROFIL/BEZUGSWISSENSCHAFT

Die unter der ersten Rubrik *Begründung/Profil/Bezugswissenschaft* versammelten Beiträge zeichnen einerseits länderspezifisch die chronologischen Entwicklungen (Bedeutung der Reformation bzw. Religionskriege, Verhältnis Staat und Kirche, kantonalkulturelle Identität; Verbindungslinien zwischen Philosophie-

¹² JÜRGEN BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: NELSON KILIUS/JÜRGEN KLUGE/LINDA REISCH (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/Main 2002, 100–150.

¹³ BERNHARD DRESSLER, Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen, in: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28 (2007), 249–262; ALAIN MASSOT, CONDORCET: le fondateur des systèmes scolaires modernes, Ville de Saguenay 2006.

unterricht und *fait religieux* statt Abwesenheit von Religionsunterricht; zunehmende Mobilität, Schulkampf) nach. Andererseits werden hier in der Gegenwart spürbare, grundlegende Tendenzen und Transformationen (Verzicht auf pädagogische Begründung; Frage nach Ersatz des Religionsunterrichts durch Philosophieunterricht im Sinne einer *catholacit *, transnationale Gegenüberstellung der Aufgaben und Haltungen deutscher und französischer Philosophen, Luzidit tsgewinn; Wissenstransfer, Recht des Kindes auf Religion, Selektionskriterien des Kulturtransfers, Abkehr von der Komparatistik zugunsten einer transnationalen Methodologie) aufgezeigt.

Thomas Schlag (Zürich)¹⁴ verweist auf die Notwendigkeit historischen, d. h. auch verfassungsmäßigen und gesellschaftspolitischen Arbeitens in der Religionspädagogik. Dabei schildert er ausgehend von der besonderen Situation in der Schweiz die Anfänge des kirchlichen Religionsunterrichts, dessen Weiterführung bzw. Infragestellung unter den Bedingungen der Aufklärung im 18. Jahrhundert, die Reaktionen von Kirche und Gesellschaft, die konfessionelle Neutralität der staatlichen Schule und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in der *revidierten Bundesverfassung von 1874*. Dabei weist Schlag auf Spannungen hin, die sich aus der Gleichzeitigkeit von  berkonfessionellen Modellen am Lernort Schule und vielfältigen kirchlichen Traditionen ergeben: Die einzelnen Bundesstaaten sind nicht erst seit der in der Bundesverfassung von 1848 gewährten Religionsfreiheit unterschiedlich geprägt. Die sog. Pfadabhängigkeiten, d. h. die spezifisch religiösen Ausprägungen der Gegenwart, lassen sich auf das konfessionelle Zeitalter zurückführen. Dabei ist der Blick stets auf die Entwicklung hin zu einer multikulturellen und multiglobalen Gesellschaft gerichtet; entsprechende Fragestellungen werden in Form von Kriterien und Auffassungen negativer bzw. positiver Religionsfreiheit angezeigt. Konsequenzen für das Fach, aber insbesondere auch für die Ausbildung des Lehrpersonals, bleiben nicht aus.

Philippe Büttgen (Paris)¹⁵ geht dem Problem nach, wie sich das Spezifische der französischen *laicit  r publicaine* in einem transnationalen, d. h. vor allem deutsch-französischen Kontext veranschaulichen lässt. Dabei geht es ihm weniger um eine wechselseitige Vermischung entsprechender Perspektiven, als vielmehr um die Frage einer Profilschärfung. Büttgen zeigt daher einige Konsequenzen auf, die sich aus der seit 1968 etwa 15 Jahre lang schwelenden Auseinandersetzung zwischen dem französischen Staat und den Philosophen von Vincennes ergeben: Michel Foucault betrachtete den französischen Philosophieunterricht als eine Art Luthertum des katholischen und antikerikalen Frankreich. Büttgen rekonstruiert dessen katholische Genealogie, die zugleich den Rahmen für seine Interpretation des Philosophieunterrichts als eines zu-

¹⁴ Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz.

¹⁵ Der Philosophie-Unterricht in Frankreich: von der *laicit * zum *fait religieux*.

gleich museal-nostalgischen wie öffentlich nachgefragten Faches liefert. Auf diese Weise bildet die über die Katechismen Voltaires und die Glaubensbekenntnisse Rousseaus verlaufende republikanische Tradition jene Geschichte der Erbauung ab, vor deren Hintergrund sich französische Philosophie und Religionspädagogik als Geschichte der Auseinandersetzung zwischen Christentum und Bildung in eine Beziehung bringen lassen.

David Käbisch (Frankfurt/Main)¹⁶ führt vor dem Hintergrund grundsätzlicher Überlegungen zu inter- bzw. transnationalen Ansätzen in die spezifisch komparatistischen Formen der bundesdeutschen Bildungs- und Transferforschung ein. Käbisch geht es dabei um das Potenzial transnationaler Ansätze für den trinationalen Ländervergleich. Er stellt den assoziativen, den systematischen und den theoriegeleiteten Ländervergleich vor und konfrontiert diese Perspektiven mit transnationalen Ansätzen. Die Beziehungs-, Transfer- und Verpflichtungsgeschichte nimmt Übergänge zwischen Regionen und Religionen auf besondere Weise in den Blick. Ein wesentliches Desiderat der aus verschiedenen Perspektiven heraus unternommenen rechtsgeschichtlichen, Religions- und Bildungsforschung besteht aus religionspädagogischer Sicht in der Interdisziplinarität bzw. im interdisziplinären Austausch. Eine transnationale, d. h. an gegenseitigen Austauschprozessen interessierte, trinationale Forschung könne insofern Exemplarisches leisten, als sie die Frage nach einem normativen, virtuellen und supranationalen tertium comparationis im Forschungsprozess selbst zwar nicht formuliert, als Problem aber wach hält.

2.2 KONKRETE INSTITUTIONEN DER AUS- UND FORTBILDUNG

Eine zweite Gruppe von Beiträgen befasst sich mit *konkreten Institutionen der Aus- und Fortbildung*. Dabei stehen Institutionen (Bedeutung der Normalschulbewegung für Lehrer- und Lehrerinnenseminare; Transformation der Lehrerseminare in Akademien; Unterscheidung von École populaire und petit/grand lycée [Elitenbildung], Legitimität des kulturellen Erbes, zu dem der Laizismus als Organisator religiöser Begegnungen gehört) im Mittelpunkt, deren Wandlungspotentiale in einer sich pluralisierenden Welt untersucht werden (Veränderungen im Religionsunterricht der Volksschule hin zum biblischen bzw. ökumenischen Religionsunterricht; Diskussion um die simultane Lehrerbildung; Eintreten für Durchlässigkeit des Geschichts- bzw. Philosophieunterrichts für den *enseignement du fait religieux*, Insistieren auf Ausübung der Rechte von Religion in den Schulen, aber außerhalb des Unterrichts):

¹⁶ Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz.

Monika Jakobs (Luzern)¹⁷ setzt sich mit den Anfängen der Volksschullehrerbildung in der Schweiz auseinander. Dabei beginnt sie mit dem sog. Stapfer-Bericht, der die freiheitlich revidierte Bundesverfassung von 1874 mit seiner Forderung nach allgemeiner Schulpflicht und Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts antizipiert. Das Schulwesen ist zwar seit Mitte des 19. Jahrhunderts überwiegend nicht-konfessionell organisiert, man hält aber aus zivilreligiösen Gründen am biblischen Religionsunterricht fest. Zur Einrichtung eines eidgenössischen, d. h. staatlichen Lehrerseminars kommt es hingegen im gesamten 19. Jahrhundert nicht. Zur Darstellung der komplexen Modelle im 20./21. Jahrhundert unterscheidet Jakobs drei bzw. vier Säulen, deren Mit- bzw. Nebeneinander sie an Beispielen aus Luzern, Zürich, Solothurn und St. Gallen erläutert. Vor diesem Hintergrund wird die nicht unkomplizierte Entwicklung der Lehrerbildung beschrieben, die, seit Beginn des neuen Jahrtausends durchgängig akademisiert, in einer Abfolge und Gleichzeitigkeit von Ausnahmen besteht.

Michael Wermke (Jena)¹⁸ befasst sich vor dem Hintergrund der unter dem Schlagwort Schulkampf in die bildungspolitischen Auseinandersetzungen der Weimarer Republik eingegangenen Diskussionen mit der Frage nach der Ausbildung der Volksschullehrer an den Pädagogischen Akademien. Er rekonstruiert die sich professionalisierende Lehrerbildung, die er in einen engen Zusammenhang mit der akademischen Institutionalisierung, aber auch der weiteren Entwicklung der religiösen Bildung stellt. Er weist darauf hin, dass die konfessionsgebundene Volksschullehrerbildung – im Gegensatz zum konfessionellen Religionsunterricht – im Widerspruch zur Reichsverfassung steht und arbeitet heraus, dass die Akademisierung der Volksschullehrerbildung trotz entsprechender Weichenstellungen in den 1920er und frühen 1930er Jahren erst in den 1970er Jahren vollzogen wird. Er verdichtet seine Beobachtungen am Ende exemplarisch auf die simultane Frankfurter Akademie.

Gérald Chaix (Paris)¹⁹ zeichnet die Entwicklung der in jüngster Zeit sog. *faits religieux*, des spezifisch französischen Umgangs mit Religion bzw. Religionen in den verschiedenen Schulfächern, insbesondere aber im Geschichtsunterricht, nach. Dabei zeigt er, inwiefern es sich nicht um ein neues Phänomen, sondern um eine nachträgliche Verdeutlichung von Ansätzen handelt, die bereits in den Diskussionen um die Laizierung des französischen Schulsystems angelegt waren. Der *enseignement des faits religieux* stellt gleichwohl eine Herausfor-

¹⁷ Die Ausbildung von Religionslehrpersonen in der Schweiz im Spannungsfeld von kirchlichem und staatlichem Bildungsinteresse.

¹⁸ Die Pädagogischen Akademien in Preußen zwischen 1926 und 1933 als Beitrag zur Professionalisierung der Religionslehrerbildung.

¹⁹ Das französische Schul- und Bildungssystem im Spiegel religiöser Elemente und Betrachtungen.

derung für die konfessionslose französische Schule dar, insofern er die *vie scolaire*, d. h. das Schulleben, prägt und hier das republikanische Projekt zu verwirklichen hilft. Zugleich ergeben sich aus den Schwierigkeiten, denen das französische Schulsystem im Laboratorium *faits religieux* begegnet, Chancen für die Entwicklung einer wirklich republikanischen Institution.

2.3 GESCHICHTLICHE VORAUSSETZUNGEN UND AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IM SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRENDEN

Ein dritter Block steht unter dem Titel *geschichtliche Voraussetzungen und aktuelle Entwicklungen im Selbstverständnis der Lehrenden*. Er befasst sich mit unterschiedlichen Ansätzen im Kontext von Lehrerbild und Lehrerselbstverständnis. Inhaltlich steht die Ausbildung eines sowohl antiklerikalen als auch staatskritischen Selbstverständnisses im Zentrum (ambivalente Stellung der Lehrerinnen und Lehrer zu den bildungspolitischen Maßnahmen der Dritten Republik; Entstehung akademischer Professionalisierungsstrategien aus krisenhafter Wahrnehmung heraus; standortbezogene Differenz im Umgang mit Respekt und Toleranz durch Lehrpersonen). Hermeneutisch-konzeptionell lassen sich die Linien bis in die Gegenwart hinein ausziehen: Lehrer und Lehrerinnen vermitteln in der Auseinandersetzung um die *laïcité*; reflektierter Umgang mit sich z. T. widersprechenden Professionalisierungsstrategien; die Essentialisierung von religiösen Markern führt zur Sensibilisierung der Wahrnehmung, aber auch zur Notwendigkeit eines öffentlichen Diskurses über undifferenzierte Vorannahmen zu Religion und Religiosität.

Pierre Kahn (Caen)²⁰ befasst sich mit den Wurzeln der *laïcité*, indem er zwei wichtige Kerngesetze miteinander vergleicht, die der *laïcité* des französischen Schulsystems zugrunde liegen: Während das Gesetz von 1882 den Unterricht laizisierte, ging es in der sog. *loi Goblet* von 1886 um die Laizisierung der Lehrer. Kahn geht dem zeitgenössischen Sinn dieses Unterrichtsverbots für Ordensangehörige, aber auch den aktuellen Folgen dieser ursprünglich auf den Grundschulbereich bezogenen Gesetze nach. Dabei weist er auf die Bedeutung einer grundsätzlichen Spannung hin, die heute als Spannung zwischen einer *laïcité d'abstention*, d. h. der Enthaltung, und einer *laïcité de confrontation* verstanden wird.

Antje Roggenkamp (Münster)²¹ setzt sich mit dem Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern vor dem Hintergrund einer zunehmenden Professionalisierung seit den sog. Humboldtschen Bildungsreformen von 1810 auseinander. Zu diesem Zweck analysiert sie einschlägige Beiträge von Religionslehrern und deren Dezernenten. Dabei unterscheidet sie zwischen Grundle-

²⁰ Die Wurzeln der laizistischen Schule und die Grundschulpädagogik.

²¹ Veränderungen im Selbstverständnis? – Der Religionslehrerberuf im Spiegel seiner Professionalisierung!

ungen, Präzisionen sowie späteren Variationen des Lehrerselbstverständnisses und interpretiert diese vor dem Hintergrund von subjektiven Theorien und stellvertretenden Deutungen. Auf diese Weise scheint es möglich, Kategorien zu entwickeln, die einem transnationalen Vergleich zuarbeiten können. Am Ende wirft sie auf der Basis aktueller Professionalisierungstheorien die Frage auf, ob sich am Umgang mit Krisen möglicherweise das Spezifische des Selbstverständnisses von Religionslehrerinnen und -lehrern abzeichnet.

Petra Bleisch (Freiburg/Schweiz)²² beschäftigte sich mit der Integration von Religion bzw. Religionen in den neuen *Deutschschweizer Lehrplan für die (obligatorischen) Volksschulen* (Lehrplan 21). Dabei stellt sich die Frage, wie der in einer religionspluralen Gesellschaft grundsätzlich von allen Mitgliedern zu fordernde Respekt didaktisch umgesetzt werden kann. In ihrem Beitrag beschreibt sie zunächst die religionsplurale Gesellschaft auf der individuellen, institutionellen und diskursiven Ebene und weist dabei auf komplexe Interdependenzen hin, die sie mit der rechtlichen Bestimmung korreliert. In didaktischer Hinsicht plädiert sie nicht nur für die Beachtung konkreter Grenzziehungen zwischen öffentlicher und privater Religionsausübung, sondern auch für eine kritische Diskussion über den öffentlichen Umgang mit Religion.

2.4 VERGLEICH EUROPÄISCHER UND ANGELSÄCHSISCHER

RAHMENBEDINGUNGEN SOWIE ENTSPRECHENDER (ZIVIL-)RELIGIÖSER EINFLÜSSE

In einer vierten Gruppe geht es um den *Vergleich europäischer und angelsächsischer Rahmenbedingungen sowie entsprechender (zivil-)religiöser Einflüsse*. Dabei stehen zum einen aktuelle Problemstellungen im Vordergrund: eine komparatistische Entwicklung von Formen des laizistisch-(inter-)religiösen Dialogs; eine Neutralisierung des Religiösen durch Didaktisierung innerhalb des Schulsystems; jüngste Entwicklungen einer religionskundlichen Didaktik. Zum anderen geht es um außereuropäische Entwicklungen und deren Bedeutung für die (europäische) Exzeptionalismusdebatte. Dabei scheint sich die multiple Gestalt transnationaler Abhängigkeiten (Neutralisierungsmechanismen des Religionsdidaktischen; empirisch beschreibbare Komplexität der religionspluralen Gesellschaft: Reduktion von nationalen Differenzen auf das Religiöse; trotz wechselseitiger Durchdringung von Globalem und Lokalem homogenisierende Thematisierung von Religion im öffentlichen Kontext (Pfadabhängigkeit)) durchzusetzen.

²² Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft.

Ausgehend von Äußerungen des damaligen französischen Staatspräsidenten Sarkozy befasst sich Erhard Holze (Münster)²³ mit der Frage, inwiefern nicht nur aktuell um das Verhältnis zur französischen *laïcité* gerungen wird. Dabei zeichnet er zunächst die historischen Umstände nach, die von den Anfängen des Christentums bis hin zur französischen Revolution reichen. Vollzog sich in Frankreich seither eine nachhaltige Entkonfessionalisierung, so ist der Religionsunterricht in Deutschland ein Schulfach mit Verfassungsrang, dessen Aufgaben sich Staat und Kirche teilen. Holze geht diesen Unterschieden aus vergleichender Perspektive und unter verschiedenen, insbesondere zeitgeschichtlichen Gesichtspunkten nach.

Béatrice Finet (Caen)²⁴ setzt sich mit den Folgen einer spezifischen Entwicklung des französischen Grundschullehrplans auseinander: Seit 2002 schreibt dieser die Behandlung der Eliminierung der Juden (bzw. seit 2008 der Shoah) sowie der Kinder- und Jugendbuchliteratur verbindlich vor. Finet weist nach, dass es bei der unterrichtlichen Umsetzung zu einer Veränderung der Literatur im Sinne einer Enthistorisierung sowie einer Entliterarisierung kommt. Demgegenüber schlägt sie vor, mit Hilfe des symbolischen Ansatzes von Martha Nussbaum die Lektüre von Werken der Shoah mit der Erziehung der künftigen Staatsbürger zu emotional sensiblen Menschen zu verbinden.

Andreas Kessler (Bern/Luzern)²⁵ thematisiert die Neutralisierung des Religiösen, indem er verschiedene Perspektiven auf diesen Vorgang wirft: zum einen geht es um die Neutralisierung durch Deaktivierung, in der über didaktische Verfahren Eigenansprüche des Fachlichen, d. h. des Theologischen, liquidiert werden. Zum anderen geht es um die Neutralisierung des Religiösen durch Übersetzung, Imitation und Privatisierung. Vor dem Hintergrund einer generellen Religionsdistanzierung entstehe in der Schweiz ein besonderer Zugriff auf Religionen, insofern Neutralisierung im Sinne von Distanzierung, Opportunismus und Vorsicht verstanden wird. Kessler fokussiert seinen Beitrag auf die Probleme eines schulischen Umgangs mit Religion, der das Irritierende, aber auch das Verunsichernde religiöser Rede und religiösen Lebens von sich fernzuhalten sucht. Verschiedene Ansätze, die sich auf den religionskundlichen Unterricht beziehen, werden vorgestellt und kritisch gesichtet.

²³ *Laïcité* in Frankreich, Religionsunterricht in Deutschland: zwischen Separation und *res mixta*. Ein aktueller deutsch-französischer Vergleich zur religiösen Bildung in der Schule.

²⁴ Zum Umgang mit der Shoah am Ende der Grundschulzeit: Kann der Einsatz von Literatur staatsbürgerlichen Zielen dienen?

²⁵ Neutralisierung des Religiösen - ein Triptychon: Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext.

Henrik Simojoki (Bamberg)²⁶ thematisiert die Frage, ob die religionshermeneutischen Bedingungen des Religionsunterrichts in der globalisierten Welt aus eurozentrischer oder nicht besser aus globaler Perspektive zu betrachten sind. Im Hintergrund steht das Problem, dass Europa sowohl als modellhaftes Paradebeispiel als auch als außergewöhnlicher Sonderfall betrachtet werden kann und wird. Dabei stellt Simojoki die Exzeptionalismusdebatte – inklusive ihrer zentralen These – in den Mittelpunkt, die danach fragt, was sich durch eine andere Rahmung, d. h. durch die Übertragung eines Phänomens in einen anderen religiösen Kontext, an der europäischen Diversität ändern könnte (so etwa Grace Davie). Die britische Soziologin deklariert Europa zum Ausnahmefall, ohne die Regel, von der abgewichen wird, zu bestimmen. Daher richtet Simojoki sein Augenmerk – unter anderem wegen einer immer noch dominanten Stellung des Katholizismus, der regional unterschiedlichen Wirksamkeit säkularer Strömungen sowie den pfingstlerischen Aufbruchsbewegungen – auf Lateinamerika, das bei näherer Betrachtung in den Bereichen Recht, Schule und Religionsunterricht Strukturen ausbildet, die sich auch für Europa entsprechend beschreiben lassen: die Funktionssphären Religion, Politik und Erziehung werden zunehmend entflochten, nicht ohne dass konfessionelle, insbesondere katholische, Privatschulen einen erheblichen Einfluss behalten. Simojoki geht davon aus, dass sich die gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts in einer globalisierten Welt einerseits durch die historische Pfadabhängigkeit religiösen Wandels auszeichne, sich andererseits nationalstaatliche Traditionen in den religionsbezogenen Bildungsprozessen bemerkbar machen.

2.5 KOMMENTARE

An dieser Stelle sind vor allem die vielfältigen Querverbindungen von Interesse, auf die die beiden Kommentatoren des Kolloquiums aufmerksam machen: Angela Kaupp (Koblenz)²⁷ weist in ihren die Tagung perspektivierenden Überlegungen zum einen auf grundsätzliche Herausforderungen – wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede – hin. Aus Sicht der katholischen Religionspädagogin bleibt die Ausgangsfrage nach den transnationalen Gemeinsamkeiten zentral: die vorliegenden Artikel thematisieren die Frage des *Untersuchungsgegenstandes* (Religionsunterricht, Religionskunde, fait religieux) (1) mit Hilfe von *Leitbegriffen* (Zielbestimmung, laïcité, Mythen), die jeweils unübertragbar scheinen (Pfadabhängigkeit) (2) sowie der Erarbeitung spezifischer Differenzen in den *Bezugswissenschaften* des jeweiligen Faches (für Deutschland Theologie und Religionswissenschaft, für Frankreich Geschichte und Philosophie, für die Schweiz

²⁶ Ist Europa ein Sonderfall? Religionshermeneutische Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in der globalisierten Welt.

²⁷ Transnationale Religions- und Philosophie-Lehrerbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz: Quadratur des Kreises oder zukunftsträchtiges Forschungsfeld?

Religionswissenschaft und darin integriert die Theologie) (3). Diese drei Aspekte sind für die Frage nach der Hermeneutik zentral. Zum anderen deutet sie mit ihren Hinweisen auf grundsätzliche Schlüsselprobleme mögliche Forschungsparadigmen an, die sich aus dem transnationalen Ansatz ergeben: Nicht nur die Suche nach spezifischen Überschneidungsbereichen ist von erheblicher Bedeutung; so stellen insbesondere Philippe Büttgen, Gérald Chaix und David Käbisch *transnationale (Zwischen-)Räume* in bi- und trinationalen Medien (4) vor. Für die Weiterarbeit wird auch die *Identifizierung von Schlüsselproblemen* (das Lehrer [selbst]bild, die Didaktik [Ziele im Ländervergleich] und das Phänomen der Neutralisierung des Religiösen) (5) empfohlen.

Arnulf von Scheliha (Münster)²⁸ setzt ein mit allgemeinen Betrachtungen zur gegenwärtigen Tradition des Religiösen in Europa. Er schärft den Blick für die spezifische Situation von Religion in den schulischen Institutionen in Deutschland, Frankreich und der Schweiz. Aus Sicht des protestantischen Ethikers ergeben sich aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive heraus betrachtet erhebliche Konsequenzen: Der *enseignement du fait religieux* im Zusammenhang mit der *vie scolaire* und dem Unterricht in Geschichte sowie in Philosophie in Frankreich, die verschiedenen Formen von Religionsunterricht in Deutschland, aber auch die vielfältigen Formen religiösen und religionskundlichen Unterrichts in der Schweiz deuten die Bedeutung des Themas Religion bzw. Religionen in der Wahrnehmung der (west-)europäischen Gesellschaft an: Die Bedeutung von Religion könne nicht länger ignoriert werden (1). Dabei scheint auffällig, dass sich der Staat zunehmend für deren Kommunikationsformen verantwortlich fühlt, Religion somit also zu einer staatsethischen Angelegenheit wird; die jeweiligen spezifischen (Länder-)Verhältnisse stimmen darin strukturell überein, dass sie ein hohes Maß an pluraler Ausprägung aufweisen (2); die staatlichen Instanzen dominieren zunehmend den Umgang mit Religion/Philosophie im öffentlichen Raum Schule (3); das Nichtwissen über Religion und religiöse Pluralität stellt eine gesellschaftliche und zugleich religionspädagogische Aufgabe dar und belastet den Religionsunterricht bzw. entsprechende (Ersatz-) Formen seitens des Staates mit hohen Erwartungen (4). In Frankreich, der Schweiz, aber auch in Deutschland schaltet sich der Staat in den operativen Umgang mit Religion ein. Insbesondere der Religionspädagogik, aber auch den anderen historischen, philosophischen und religionskundlichen Fachdidaktiken, komme dabei die Aufgabe zu, Deutungs- und Handlungsspielräume für die beteiligten Akteure zurückzugewinnen. Dies könnte u. U. in einem gemeinsamen

²⁸ Europäische Konvergenzen in Sachen Religionsunterricht? Beobachtungen zur Tagung und ein Vorschlag.

deutsch-französisch-schweizerischen Unterrichtswerk für Religion/Religionskunde/Philosophie²⁹ geschehen (5).

3. AUSBLICKE

Welche ersten Ergebnisse lassen sich erkennen? Bei der Aufnahme der (literarischen) Forschungsstände durch die einzelnen Referenten fiel bereits auf, dass es nicht unerhebliche Unwuchten in den Forschungstraditionen gibt: Für alle drei Länder ist zumindest eine gemeinsame, wenn auch zeitlich versetzte chronologische Entwicklung erkennbar. Im Großen und Ganzen bestätigt sich die Vermutung, dass wir über die äußeren, insbesondere *geschichtlichen Rahmenbedingungen* (vgl. dazu etwa die Beiträge von Schlag, Käbisch, Büttgen, Jakobs, Wermke) relativ gut informiert sind. Dabei entbergen die Aufsätze durch veränderte Perspektiven eine Reihe an *neuen, z. T. transnationalen Erkenntnissen* (vgl. etwa die Beiträge von Kahn, Käbisch, Kessler und Bleisch). Vor allem für die aktuelle Diskussion eröffnen sich aber auch ganz *neue, vor allem interreligiöse und staatsbürgerliche Perspektiven* (vgl. dazu etwa die Beiträge von Holze, Chaix, Finet, Simojoki).

Ähnliches gilt für die *Institutionen*, in denen Religions-(kunde-) und Philosophie-Lehrer und -innen ausgebildet werden. Einzelne Institutionen wie die Seminare und Akademien in Zürich, Luzern, Bern, Frankfurt/Main erweisen sich vor allem im Bereich der Volksschullehrerbildung (Primar-, Sekundarstufe) inzwischen als vergleichsweise gut erforscht (vgl. etwa Jakobs, Wermke), Forschungen auf französischer Seite sind anzuregen (vgl. etwa Chaix).

Sowohl das *Selbstverständnis der Lehrenden* als auch die vom Exemplarischen ausgehende Frage nach den *globalen Zusammenhängen* (Pfadabhängigkeit) stellen vor erhebliche Desiderate: Dies gilt sowohl für weitergehende Fragen nach der Professionalisierung insgesamt als auch für den entsprechenden inter- bzw. transnationalen Vergleich und Austausch (vgl. etwa Kahn, Roggenkamp). Dabei zeigen die Aufsätze, dass dem fehlenden Forschungsstand nur durch weitere Grundlagenarbeit (vgl. etwa die Beiträge von Roggenkamp, Kahn, Bleisch, Kessler, Simojoki) entsprochen werden kann.

Im Ergebnis erweist sich die ursprüngliche Fragestellung auch für die weitere Erforschung als zentral: Bei der *hermeneutischen Rekonstruktion von Didaktik* dürfte zum einen insbesondere die detailliertere Erforschung der *historischen Dimension* im Sinne der transnationalen Verschränkungen der

²⁹ Dies in Anlehnung etwa an das deutsch-französische Geschichtsbuch vgl. dazu den jeweils zweiten Band: Deutsche Ausgabe Histoire/Geschichte – Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Stuttgart/Leipzig 2008; Französische Ausgabe Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945, Paris 2008.

Lehrerbildung eine größere Rolle spielen. Zum anderen wird dabei vor dem Hintergrund einer zunehmenden *Neutralisierung* der Religion die strukturelle Frage nach dem Problemlösungspotential von Religions- und Philosophieunterricht für das Zusammenleben in einer globaler werdenden Gesellschaft relevant: die historische Entwicklung ist aus anthropologischen, kulturellen und sozialen Gründen grundsätzlich zu berücksichtigen. Die im Verlauf der Geschichte diesbezüglich entwickelten Argumente – so erweist sich etwa der Unterschied zwischen *Individuum/homme* und *Bürger/citoyen* als zentral – sind sorgsam zu prüfen: Dabei ist bewusst zu machen, dass nur durch eine angemessene Thematisierung von Religion im öffentlichen Kontext Veränderungen des gegenwärtigen Zustands ermöglicht werden können. Auch insofern benötigt der öffentliche Raum für ein die Probleme angemessen reflektierendes Gespräch die Didaktik beider Bezugsdisziplinen.

Wir bedanken uns bei allen Beiträgern, die sich auf unser Projekt so bereitwillig eingelassen haben, beim International Office der WWU und bei der Fritz-Thyssen-Stiftung für großzügige Förderung des Projekts, bei der Thyssen-Stiftung darüber hinaus auch für die Übernahme der Druckkosten, bei den Studentinnen aus Münster, bei Lara Cassens und Hanna Lechtenböhmer für Hilfe bei den französischen Übersetzungen sowie bei Madlene Maciejczyk für ihre Unterstützung bei mannigfachen Korrektur- und Formatierungsarbeiten. Michael Wermke und Thomas Heller nahmen unseren Band in die Reihe *Studien zur religiösen Bildung* auf; Annette Weidhaas und Sina Dietl unterstützten das Projekt von Anbeginn an mit großem Nachdruck. Ohne diese breite Unterstützung wäre dieses Buch wohl nicht zustande gekommen. Daher gilt allen ein herzlicher Dank!

Im Dezember 2016

Antje Roggenkamp, Münster; Philippe Büttgen, Paris; Thomas Schlag, Zürich