

TRANSNATIONALE RELIGIONS- UND PHILOSOPHIE-LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND, FRANKREICH UND DER SCHWEIZ: QUADRATUR DES KREISES ODER ZUKUNFTSTRÄCHTIGES FORSCHUNGSFELD?

Angela Kaupp

Religion und Philosophie - vergleichende Untersuchungen zur Lehrerausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz – die Tagung machte deutlich, dass ein solches Unternehmen vor einigen Herausforderungen steht. Daher haben die folgenden Überlegungen das Ziel, wichtige Aspekte der Tagung zusammenzuführen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Sie sind aus dem Blickwinkel einer katholischen Theologin aus Deutschland geschrieben.

I. DAS UNTERSUCHUNGSFELD UND SEINE BEGRIFFE: RELIGIONSUNTERRICHT – RELIGIONSKUNDE – ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX

Das Untersuchungsfeld und seine Begriffe sind komplexer als es auf den ersten Blick erscheint: Die Diskussion von *Religionskunde*, *Religionsunterricht* und *enseignement du fait religieux* findet vor dem Hintergrund bedeutsamer Leitbegriffe statt, die wiederum auf der Folie verschiedener Bezugswissenschaften und des Verhältnisses von Gesellschaft und Religion bzw. Konfession im jeweiligen Land eigens zu eruieren und zu diskutieren, also durchzubuchstabieren sind.

Dabei müssen die nationale und gesellschaftliche Geschichte des jeweiligen Landes, seines Schulsystems ebenso wie die jeweiligen Bezugswissenschaften des religionsbezogenen Unterrichts berücksichtigt werden. In dieser Diskussion werden geschichtliche Entwicklungen mitgedacht und -transportiert, die eine Übersetzung in einen anderen Kontext erschweren.¹

¹ Die Ansätze des interkulturellen und interreligiösen Lernens bearbeiten die Frage eines angemessenen Umgangs in interkulturellen und -religiösen Zusammenhängen; vgl. ausführlicher ANGELA KAUPP, In fremde Welten über-setzen. Dialogfähigkeit in interkulturellen Kontexten als religionspädagogische Schlüsselkompetenz, in: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln 66 (2014), 412-425.

Die historische Entwicklung hat zu unterschiedlichen Modellen eines religionsbezogenen Unterrichts in den drei Ländern geführt: In Deutschland ist der *konfessionelle Religionsunterricht* im Grundgesetz (§ 7,3) als *ordentliches Schulfach* festgelegt, wenn auch die Umsetzung in den Bundesländern eine gewisse Variabilität aufweist.² Als *res mixta* wird er von Staat und jeweiliger Religionsgemeinschaft verantwortet und ist trotz der Bildungshoheit der Bundesländer verbindlich geregelt.

Die historische Entwicklung mit einer hohen Entscheidungsgewalt der einzelnen Kantone führt in der Schweiz zu sehr *unterschiedlichen Formaten* der Beschäftigung mit Religion in der Schule.³ Vielerorts wird Religionsunterricht konfessionell erteilt, ohne dass dieser verfassungsmäßig garantiert ist. Seit einigen Jahren wird besonders das Modell eines »bekenntnisfreien Religionsunterrichts« für alle diskutiert.⁴ Der *Lehrplan 21*, der von der *Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2014* freigegeben wurde, ist ein gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen. Konfessioneller Religionsunterricht wird hier als Angelegenheit der Glaubensgemeinschaften betrachtet, während religionskundliches Wissen über verschiedene Religionen im Fachbereich *Natur, Mensch, Gesellschaft* (1./2. Zyklus) und in *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (3. Zyklus) vermittelt wird.⁵

In Frankreich gibt es seit ca. 25 Jahren den *enseignement du fait religieux*, d. h. einen Unterricht in religionsbezogenem Wissen. Dieser Unterricht findet sich nicht als eigenes Fach auf der Studententafel wieder, sondern als spezifischer

² Vgl. MICHAEL MEYER-BLANCK, Religion im Kanon der anderen Fächer, in: ULRIKE BAUMANN U. A., Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁵2009, 35–47, 38–39.

³ Religion hat als ordentliches Schulfach keine Tradition – trotzdem wird Religion unterrichtet – so etwa MONIKA JAKOBS, Die Ausbildung von Religionslehrpersonen in der Schweiz im Spannungsfeld von kirchlichem und staatlichem Bildungsinteresse in diesem Band; vgl. auch THOMAS SCHLAG, Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz und ANDREAS KESSLER, Neutralisierung des Religiösen – ein Triptychon: Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext in diesem Band.

⁴ Vgl. DOMINIK HELBLING U. A. (Hrsg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013; MONIKA JAKOBS/ULRICH RIEGEL/DOMINIK HELBLING U. A.: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich 2009.

⁵ http://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2015-11_fragen_antworten.pdf, 14–15 [Abruf: 10.07.2016].

Aspekt oder besonderes Thema vor allem im Geschichtsunterricht.⁶ Religionskunde als Schulfach und *fait religieux* sind daher nicht deckungsgleich. Im Fach Philosophie, das in den Abschlussklassen des Gymnasiums Pflichtfach ist, gehören religionsbezogene Fragestellungen zwar nicht ausdrücklich zum Curriculum, sie werden aber gleichwohl an zentraler Stelle diskutiert.⁷

Vor diesem Hintergrund gliedern sich die folgenden Überlegungen unter Bezugnahme auf die in diesem Buch versammelten Beiträge des Colloquiums in zwei Teile: Zunächst werden Aspekte beschrieben, die einer vergleichenden Untersuchung der Lehrerbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz zugrunde liegen. Anschließend sind vier Ansatzpunkte für eine solche Forschung zu präzisieren.

2. HERAUSFORDERUNGEN FÜR EINE VERGLEICHENDE FORSCHUNG

2.1 DIE LÄNDER MIT IHREN GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDEN

Ohne die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hier umfassend herausarbeiten zu können, seien folgende Aspekte hervorgehoben, die für eine gemeinsame Forschung von Belang sind: Trotz der geographischen Nähe sind historische und sprachliche Unterschiede nicht zu leugnen. Während in der Schweiz u. a. deutsch und französisch Landessprachen sind, ist es in den beiden Nachbarländern nur die jeweils eigene Sprache. Daher sind Übersetzungen notwendig, bei denen jedoch der historische Kontext sehr differenziert zu berücksichtigen ist. Die Schulsysteme in Deutschland und der Schweiz sind föderal strukturiert, das französische Schulsystem ist zentralistisch. Alle drei Länder sind christlich geprägt, aber die religiöse und konfessionelle Situation ist verschieden.

2.2 RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT UND KONFESSIONALITÄT

Die Statistiken zur Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit aus dem Jahr 2014 belegen religiöse Unterschiede.

In der Schweiz sind 71,5 % der Bevölkerung christlich, davon 38 % katholisch, 26 % evangelisch-reformiert und 1 % Lutheraner; 2,2 % altorientalisch oder or-

⁶ Vgl. die Beiträge von PIERRE KAHN, Die Wurzeln der laizistischen Schule und die *Grundschulpädagogik*, GÉRALD CHAIX, Das französische Schul- und Bildungssystem im Spiegel religiöser Elemente und Betrachtungen und PHILIPPE BÜTTGEN, Der Philosophieunterricht in Frankreich: von der *laïcité* zum *fait religieux* in diesem Band.

⁷ Vgl. den Beitrag von BÜTTGEN, Philosophie-Unterricht (wie Anm. 6).

thodox, zum Islam bekennen sich ca. 5 % und 22 % der Bevölkerung bezeichnen sich als religionslos.⁸

In Deutschland sind ca. 61 % der Bevölkerung christlich, davon 29,9 % katholisch, 28,9 % evangelisch, 1,9 % orthodox; ca. 2,6–5 % sind Muslime; 34 % bezeichnen sich als konfessionslos.⁹

In Frankreich spiegelt sich die Laizität des Staates auch darin, dass es keine offiziellen Statistiken zur Religionszugehörigkeit gibt. Nach aktuellen Angaben des Auswärtigen Amtes sind 61 % römisch-katholische Christen, 4 % Protestanten, 7 % Muslime, 2 % andere Religionen und 1 % Juden sowie 25 % ohne Religion.¹⁰ Nach Angaben der Zeitschrift »Le Monde des Religions«¹¹ aus dem Jahr 2014 bezeichneten sich 51 % der französischen Bevölkerung als katholisch, 3 % als protestantisch, 9 % als Muslime und 31 % als religionslos.

Der Anteil derer, die sich als religionslos bezeichnen, ist in Deutschland und Frankreich also annähernd gleich. Den höchsten Anteil an Menschen, die sich als Christen bezeichnen, weist die Schweiz auf. Der Anteil der Muslime ist in Frankreich am höchsten. Die Muslime in Frankreich haben mehrheitlich nordafrikanische Wurzeln, die Mehrheit der Muslime in der Schweiz kommt ursprünglich aus dem Balkangebiet und in Deutschland aus der Türkei.

Diese Unterschiede unterstreichen die Bedeutung eines religions-, aber auch eines konfessions-differenzierenden Blicks bei einer komparativen Untersuchung. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Frage, an welchen Stellen und inwiefern Entwicklungen mit protestantischen oder mit katholischen Traditionen korrelieren und an welchen Stellen sie davon unabhängig sind.

Um die französische Situation zu verstehen, ist es nötig, die lange katholische Geschichte des Landes zu berücksichtigen, wie folgendes Beispiel zeigt: Am 15. August wird in der katholischen Kirche weltweit das Fest *Maria Himmelfahrt* (frz.: *Marie Assomption*) begangen. Der theologische Inhalt dieses Festes ist unter Katholiken in Deutschland nicht mehr durchgehend bekannt und dieser Tag ist nur in Bayern und dem Saarland arbeitsfrei. Es erstaunt vor dem Hintergrund von *laïcité*, dass dieser Tag in Frankreich landesweit arbeitsfrei ist, obwohl auch der typisch religiöse Charakter mit zahlreichen Wallfahrten zur Ehre Mariens in Frankreich nur von einer Minderheit aktiver Katholiken begangen wird. Die Erklärung ist auf der historischen Ebene zu finden: Nachdem der französische

⁸ Vgl. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html [Abruf: 10.07.2016].

⁹ <https://fowid.de/meldung/3121-religionszugehoerigkeiten-bevoelkerung-deutschland-2015> [Abruf: 29.11.2016].

¹⁰ http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Frankreich_node.html [Abruf: 10.07.2016].

¹¹ Le Monde des Religions vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Frankreich#Religionen> [Abruf: 10.07.2016].

König Ludwig XIII. lange ohne Nachkommen war, rief er die Mutter Gottes um Fürsprache an und forderte die Untergebenen auf, am 15. August Prozessionen zur Ehre der Jungfrau Maria zu veranstalten. Als ein Jahr später Ludwig XIV. geboren wurde, erhob Ludwig XIII. den 15. August zum Nationalfeiertag. In Folge der französischen Revolution wurde 1880 der 14. Juli Nationalfeiertag, der 15. August blieb jedoch arbeitsfrei. So kommt diesem Datum als einem beliebten Tag für Hochzeiten bis heute in Frankreich eine größere Bedeutung zu als in Deutschland, wo es immer ein katholischer Marienfesttag, aber nie ein Nationalfeiertag war.

Deutschland und die Schweiz sind historisch durch beide Konfessionen geprägt, aber dennoch verschieden: Während in Deutschland tendenziell die lutherische Tradition vorherrscht, ist es in der Schweiz explizit die reformierte. Daher ist auch der Protestantismus in Deutschland und in der Schweiz nicht direkt vergleichbar. In diesen beiden Ländern stellt jede der beiden Konfessionen mehr als 25% der Bevölkerung; dagegen ist die Zahl der Protestanten – meist ebenfalls reformiert – in Frankreich sehr gering.

2.3 DIE IDENTIFIKATION LEITENDER KULTURELLER, GESELLSCHAFTLICHER, POLITISCHER UND DIDAKTISCHER LEITBILDER UND DEREN BEDEUTUNG

Die Bedeutung des Begriffs und der Vielfältigkeit von *laïcité* im französischen Kontext oder die Bedeutung der Eigenständigkeit der Kantone in gesellschaftlichen und politischen Belangen der Schweiz lassen sich nur vor dem jeweiligen historischen und kulturellen Hintergrund verstehen und sind nicht einfach in ein anderes Land zu übersetzen. In Deutschland impliziert *Laizität* nicht das Gleiche wie *laïcité* in Frankreich. Die schweizerischen Kantone haben eine andere Bedeutung als die Bundesländer in Deutschland.

Die Beiträge von Pierre Kahn und Gérald Chaix verdeutlichen die Diskussion des Begriffs *laïcité* aus historischer Perspektive¹² und geben Einblick in eine

¹² Erst vor dem Hintergrund der verschiedenen Gesetzgebungen ab 1882 und ihrer Konsequenzen ist die Diskussion in Frankreich zu verstehen (vgl. dazu PIERRE KAHN, Wurzeln (wie Anm. 6) und GÉRALD CHAIX, Schul- und Bildungssystem (wie Anm. 6)). Kahn sieht in der Gesetzgebung von 1882 die Idee einer *laïcité inclusive*, die sich der Idee der Freiheit verpflichtet weiß, ohne anti-religiös zu sein; während sich in der Gesetzgebung von 1886 eine *laïcité exclusive* spiegelt, welche die Freiheit mit einer anti-religiösen Haltung verbindet. Die immer noch andauernde Diskussion des Verhältnisses spiegelt RÉGIS DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris 2002. (Vgl. <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html>, [Abruf: 10.07.2016]) ebenso wie die Artikel auf den Internetseiten *éduscol-Informer et accompagner les professionnels de l'éducation* (<http://eduscol.education.fr/pid23591/laicite-principe-et-pedagogie.html> oder <http://eduscol.education.fr/cid46337/laicite-et-enseignement-du-fait-religieux.html>, [Abruf:10.07.2016]) sowie des Ministère de l'Éducation nationale, de

Differenziertheit des französischen Begriffsverständnisses, die im Deutschen vor dem Hintergrund einer anderen geschichtlichen Entwicklung weitgehend unbekannt ist. In dieser Diskussion kommt der Theologie und der Religionswissenschaft in Frankreich eine wesentlich geringere Rolle zu als der Philosophie, der Geschichtswissenschaft und der Soziologie.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie sehr nationale, politische und gesellschaftliche Mythen gleichermaßen politische Haltungen und fachwissenschaftliche Theorien mitbestimmen. Für die Erforschung einer möglichen kontinental-europäischen Hermeneutik gilt es, diese Mythen zu identifizieren, um Missverständnissen vorzubeugen. Andererseits können manche Missverständnisse eine kathartische Funktion haben, da es erst durch sie gelingt, unterschwellige Mythen zu identifizieren.

2.4 DIE WISSENSCHAFTLICHE BESCHÄFTIGUNG MIT RELIGION IM LÄNDERKONTEXT

Religionsunterricht und Religionskunde sind im deutschsprachigen Bereich in Deutschland und der Schweiz¹³ fachwissenschaftlich in erster Linie auf Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie bezogen. Die Elemente des *fait religieux* haben Geschichte und Philosophie als Bezugswissenschaften, nicht Theologie oder Religionskunde.¹⁴

Der Rückgriff auf verschiedene Bezugswissenschaften lässt nach der Funktion fragen, die der Beschäftigung mit Religion im jeweiligen Schulsystem bzw. im jeweiligen Fach zukommt. Es ist auch zu prüfen, ob die Auseinandersetzung mit Religion in *Religionskunde*, *Religionsunterricht* und im Rahmen des *enseignement du fait religieux* vergleichbar ist. Ein Vergleich der jeweiligen Bildungspläne und ihrer Leitlinien kann ein erster Schritt der transnationalen Beschäftigung mit diesem Fächerspektrum sein.

In Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz wird zwischen Religionsunterricht und Religionskunde unterschieden; es sind zwei Fächer mit eindeutiger Bezugswissenschaft, d. h. für den Religionsunterricht ist dies die wissenschaftliche Theologie, für die Religionskunde die Religionswissenschaft. Sowohl Theologie als auch Religionswissenschaft können an staatlichen Universitäten studiert werden und es ist möglich, einen staatlich anerkannten Abschluss zu erwerben.

l'Enseignement supérieur et de la Recherche belegen, dass das Verhältnis von laïcité und Religion in der französischen Öffentlichkeit bis heute umstritten ist.

¹³ Zur Darstellung der Situation in der Schweiz verweise ich auf die Beiträge von SCHLAG, Diversität (vgl. Anm. 3), JAKOBS, Ausbildung (vgl. Anm. 3) und PETRA BLEISCH, Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft in diesem Band.

¹⁴ Vgl. hierzu den Beitrag von CHAIX, Schul- und Bildungssystem (wie Anm. 6).

In Frankreich ist es nur an zwei staatlichen Universitäten möglich, Theologie zu studieren: In Strasbourg und Metz – also in dem Gebiet, das Ende des 19. Jahrhunderts nicht zu Frankreich gehörte. Das Fach *Sciences religieuses* gibt es an Universitäten in den französisch-sprachigen Landesteilen der Schweiz und Kanadas als eigenes Fach. In Frankreich sind *Sciences Religieuses* keine eigenständige wissenschaftliche Universitätsdisziplin, es gibt jedoch eine Sektion *Sciences religieuses* an der *École pratique des hautes études*.¹⁵

Die Wissenschaftskulturen unterscheiden sich nach Fächern und Forschungszugängen. Hinzu kommt, dass das jeweilige wissenschaftliche Selbstverständnis zudem geschichtlich und sprachlich bzw. länderspezifisch gebrochen ist. Insbesondere das Geschichtsverständnis der Länder differiert.

2.5 DIE AKTEURE: DAS LEHRERBILD EINES FACHES IM LÄNDERVERGLEICH

Die Vorstellung von einem idealen Lehrer bzw. einer idealen Lehrerin wandelte sich in der Geschichte immer wieder. Eine vergleichende Untersuchung muss neben der historischen Dimension auch die kulturellen Bezüge und fachwissenschaftliche Aspekte des jeweiligen Lehrerbildes im Blick behalten. Das Ideal eines Geschichtslehrers bzw. einer Geschichtslehrerin unterscheidet sich von dem eines Religionslehrers bzw. einer Religionslehrerin und vielleicht auch noch einmal von dem eines Religionskundefachlehrers bzw. einer Religionskundefachlehrerin.¹⁶ Möglicherweise unterscheidet sich das Ideal des Lehrerbildes in Frankreich auch aktuell erheblich von demjenigen in Deutschland oder der Schweiz.

2.6 DIE FRAGE DER PFADABHÄNGIGKEIT

David Käbisch arbeitet heraus, dass Ansätze einer transnationalen Geschichtsschreibung nötig sind, um »die dynamischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozesse zwischen Nationen und Regionen erfassen zu können«.¹⁷

Insbesondere im deutsch-französischen Grenzgebiet könnte dieser Ansatz interessante Forschungsergebnisse zutage treten lassen. Denn in einer gewissen Spannung zum französischen Zentralismus steht, dass es im Elsass und in Lothringen schulischen Religionsunterricht gibt. Diese Gebiete gehörten zur Zeit der Einführung der Gesetze von 1882 und 1886 sowie 1905, als es zur Trennung zwischen Staat und Kirche in Frankreich kam, zu Deutschland. Daher gilt in

¹⁵ Vgl. <https://www.ephe.fr/ecole/> [Abruf: 14.07.2016].

¹⁶ Zum Profil eines Religionslehrers bzw. einer Religionslehrerin vgl. RITA BURRICHTER, Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, in: RITA BURRICHTER/BERNHARD GRÜMME/HANS MENDEL u.a. (Hrsg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 52–71.

¹⁷ DAVID KÄBISCH, Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz in diesem Band.

diesen Gebieten bis heute das Konkordat von 1801. Auch wenn der Religionsunterricht nicht direkt mit dem deutschen Modell vergleichbar ist, könnte hier möglicherweise ein Pfad identifiziert werden, der bis in die Gegenwart hinein vom französischen *Normalfall* abweicht. Es wäre interessant zu eruieren, wie sich diese Tradition seither fortgesetzt hat, obwohl das Gebiet seit mehr als siebzig Jahren zu Frankreich gehört.

3. ANSATZPUNKTE FÜR DIE WEITERARBEIT UNTER DER PERSPEKTIVE DES LÄNDERVERGLEICHS

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Herausforderungen sehe ich folgende Aspekte, die eine weitere Forschung lohnend erscheinen lassen:

3.1 DIE IDENTIFIZIERUNG VON SCHLÜSSELPROBLEMEN ALS THEMATISCHER FOKUS

Da Bildung darauf vorbereiten soll, epochal-typische Aufgaben der Menschheit zu bearbeiten, ist nach Wolfgang Klafki die exemplarische Auswahl von Bildungsinhalten an der Orientierung auf *Schlüsselprobleme* zu fokussieren.¹⁸ Ziel könnte es demnach sein, solche Schlüsselprobleme bei der Behandlung des Themas *Religion* zu identifizieren, um dann herauszuarbeiten, welche dieser *religiösen Schlüsselprobleme* in gesellschaftlichen Debatten aufgegriffen und welche Quellen bei der Suche nach Antworten konsultiert werden. In einem nächsten Schritt wäre zu untersuchen, inwieweit die jeweiligen Bildungspläne diese Schlüsselprobleme aufgreifen und in welchen Fächern und didaktischen Formaten sie bearbeitet werden.

3.2 DAS LEHRERBILD IM RAHMEN EINES RELIGIONSBEZOGENEN UNTERRICHTS

Zu untersuchen wäre das Lehrerbild vor dem Hintergrund eines Landes, eines Faches und der jeweiligen Fachdidaktik. Es kann herausgearbeitet werden, an welchen Stellen die Fachdidaktiken der Länder gemeinsame Wurzeln haben und daher miteinander vergleichbar sind und an welchen Stellen sie sich unterschiedlich entwickelt haben.

Denkbar ist eine hermeneutisch angelegte Untersuchung, die ländervergleichend Theorien des Lehrerbildes analysiert.¹⁹ Eine andere Möglichkeit ist ein empirischer Zugang, der Lehrpersonen heute auf ihr Selbstverständnis bzw. ihren beruflichen Habitus hin befragt.

¹⁸ WOLFGANG KLAFKI, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel ⁴1994, 43–82.

¹⁹ Vgl. ANTIJE ROGGENKAMP, Veränderungen im Selbstverständnis? – Der Religionslehrerberuf im Spiegel seiner Professionalisierung in diesem Band.

Wie bereits vorliegende Untersuchungen in Deutschland herausgearbeitet haben, sind Unterschiede im Selbstverständnis katholischer und evangelischer Religionslehrer bzw. Religionslehrerinnen zu finden.²⁰ Es wäre interessant, dies auf der Ebene der drei Länder zu untersuchen. Ergebnis des Vergleichs von Lehrerbildern könnte auch die Identifizierung von gemeinsamen kontinental-europäischen Wurzeln sein.

3.3 DIE DIDAKTIK EINE RELIGIONSBEZOGENEN UNTERRICHTS IM LÄNDERVERGLEICH

Die Didaktik eines religionsbezogenen Unterrichts im Ländervergleich ist ein dritter Forschungsaspekt. Hier sind die Ziele des Unterrichts, aber auch deren Didaktik auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu analysieren. Es ist zu prüfen, ob es gemeinsame Bezugstheorien gibt, die vielleicht Linien einer kontinentaleuropäischen Didaktik aufzeigen.

Die Beobachtung einer *Neutralisierung* von Religion durch didaktische Inszenierung ist ein interessanter Forschungsfokus. Zu diesen Überlegungen verweise ich auf die aufschlussreichen Beiträge von Béatrice Finet und Andreas Kessler.²¹

Schulbücher und Unterrichtsmodelle könnten daraufhin untersucht werden, inwieweit sie durch didaktische Inszenierung das Thema oder den Gegenstand neutralisieren.

Neben einer Analyse von vorliegendem didaktischen Material ist auch hier ein empirischer Zugang denkbar, der Unterricht beobachtet und die Strategien der Neutralisierung erforscht.

4. FAZIT

Nicht nur »Geschichtsschreibung [strebt danach], nationale Grenzen empirisch und methodisch zu transzendieren«²², Theologie denkt schon seit ihren Anfängen transnational. Noch selten zu finden ist jedoch eine empirisch-theologische Forschung, die nationale Grenzen transzendiert. Ein solcher Ansatz ist noch seltener, wenn es sich um die Erforschung eines Feldes handelt, das national

²⁰ ANDREAS FEIGE/WERNER TZSCHEETZSCH U. A. (Hrsg.), *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005.*

²¹ Vgl. dazu folgende Beiträge in diesem Band: BÉATRICE FINET, *Zum Umgang mit der Shoah am Ende der Grundschulzeit: kann der Einsatz von Literatur staatsbürgerlichen Zielen dienen?* KESSLER, *Neutralisierung* (vgl. Anm. 3) in diesem Band.

²² MARGRIT PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, 7.

geregelt ist wie das Schulsystem. Wenn es durch eine klare Fokussierung der Forschungsfrage gelingt, der Gefahr einer *Quadratur des Kreises* zu entgehen, ist das hier initiierte Projekt ein zukunftsweisendes Forschungsfeld und kann einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer transnationalen Religionspädagogik leisten.