

Are you READY?

Religionsunterricht im Angesicht von Vielfalt und Diversität – Europäische Perspektiven aus dem Erasmus+ Projekt READY

Der Autor

Heinz **Ivkovits**, Religionspädagoge und Anglist, war von 2007–2017 Leiter des interreligiösen Instituts für die berufliche Fortbildung von RU-Lehrkräften an der KPH Wien/Krems und österreichischer Leiter des READY Projekts. Er ist Autor fachspezifischer Beiträge und inzwischen im Ruhestand.

Heinz Ivkovits
e-mail: heinz.ivkovits@kphvie.ac.at



Are you READY?

Religionsunterricht im Angesicht von Vielfalt und Diversität – Europäische Perspektiven aus dem Erasmus+ Projekt READY

Abstract

In diesem Beitrag sollen zentrale Diskussionspunkte und Schlussfolgerungen des von sechs Ländern getragenen Erasmus+ Projekts READY (Religious Education and Diversity) dargestellt werden. Sie basieren auf den im Laufe des Projekts entstandenen Publikationen, der Analyse entsprechender aktueller Fachliteratur sowie den Perspektiven von Mitgliedern des READY Konsortiums und ExpertInnengespräche vor Ort. Damit soll sowohl zur internen Diskussion als auch zu dem durch READY initiierten europäischen Fachdialog ein Beitrag geleistet werden.

Schlagworte: Diversität – Positionalität – Professionalisierung – Religionsunterricht – safe space

Are you READY?

This paper aims to present key points of discussion and conclusions of the Erasmus+ project READY (Religious Education and Diversity), carried out in six countries. They are based on the publications produced in the course of the project, the analysis of relevant current specialist literature as well as the perspectives of members of the READY consortium and discussions with local experts. Thus, a contribution is to be made both to the local discourse and to the European expert dialogue initiated by READY.

Keywords: diversity – positionality – professionalization – religious education – safe space

1. Zielsetzungen und Schwerpunkte des Projekts

Pluralität, Diversität und Individualisierung als zentrale Gegenwartsphänomene haben in ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Relevanz in den Schulen Spuren hinterlassen, was vielerorts eine Diskussion über den Religionsunterricht (RU) mit ausgelöst hat. Welche Aufgabe kommt ihm in einer religiös und weltanschaulich diversen Gesellschaft zu? Kann er als eigenständiges Schulfach in konfessioneller Ausrichtung überleben oder nur in Kombination mit Ethik bzw. als Religionskunde für alle? Hat religiöse Bildung überhaupt bzw. in welcher Form Platz in der öffentlichen Schule?¹

Aus diesem Kontext heraus wollte das Projekt READY² länderspezifische Zugänge zum Umgang mit Vielfalt und Diversität kennenlernen, Konzepte und organisatorische Varianten des jeweiligen *Schulfachs Religion* dahingehend vergleichen sowie die Vernetzung der gewonnenen Erkenntnisse durch strukturierten Dialog und Austausch von Materialien und Impulsen initiieren.³ Diese Aspekte wurden vor allem während der *Study Visits*⁴ im Sinne der teilnehmenden (ethnografischen) Beobachtung⁵, aber auch durch Kommunikationsmedien wie eTwinning, erforscht. Ziel war nicht die Generierung empirischer Daten, sondern das Erstellen von *Intellectual Outputs*⁶, die Stakeholder, Lehrende und Studierende im Bereich Religionspädagogik motivieren wollen, in länderübergreifender Zusammenarbeit zukunftsfähige Modelle und Didaktiken für den RU und – wo vorhanden – das Fach Ethik zu entwickeln.

-
- 1 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19); The Future of Religious Education in England and Wales: Debating Reform. Culham St. Gabriel's 2017, in: <https://www.theosthinktank.co.uk/cmsfiles/Reportfiles/The-Future-of-Religious-Education---Debating-Reform.pdf>; Religionsunterricht in Bewegung. YNFO – Mitteilungen aus dem Diözesanschulamt St. Pölten 1 (2018), in: https://schulamt.dsp.at/sites/www.dsp.at/files/u235/ynfo_fruehjhr_2018.pdf; Swedish teachers and students often talk about religion as something outdated and strange, University of Gothenburg News December 2017, in: https://hum.gu.se/english/current/news/Nyhet_detalj/swedish-teachers-and-students-often-talk-about-religion-as-something-outdated-and-strange.cid1340014 [alle abgerufen am 10.09.2019].
 - 2 Der komplette Projekttitle lautet: Religious Education & Diversity. Sharing experiences of and approaches to teacher education in the context of „Education and Training 2020“, www.readyproject.eu. Projektländer waren Deutschland, England, Österreich, Schottland und Schweden. Das Comenius Institut Münster fungierte als wissenschaftlicher Begleiter und Publikationen-Koordinator.
 - 3 Zu Zielsetzung, Verlauf, Einzelaspekten und Erkenntnissen: SCHREINER Peter (Hg.): Are you READY? Diversity and Religious Education across Europe – The story of the READY Project, Münster: Waxmann 2018. Da die Projektsprache Englisch war, ist die Publikation durchgehend in dieser Sprache verfasst, weshalb sich auch viele Literaturangaben in diesem Text auf Werke aus dem anglo-amerikanischen Bereich beziehen; KLIEMANN, Peter: Tübingen, Europa & zurück: Religionsdidaktische Anmerkungen im internationalen Kontext, Stuttgart: Calwer 2019.
 - 4 IVKOVITS, Heinz: Study visits: Concept – objectives – observation – analysis – evaluation, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1536320216IO2> [abgerufen am 07.09.2019].
 - 5 SCHULZ, Marc: Ethnografische Beobachtung, in: TILLMANN, Angela / FLEISCHER, Sandra / HUGGER, Kai-Uwe (Hg): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer 2013, 225–235.
 - 6 Für eine genauere Beschreibung: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 33–49.

Trotz der unterschiedlichen Kontexte, in denen RU in den Projektländern stattfindet, wurden in den Fachgesprächen vor Ort und bei den nationalen (London und Tübingen) und internationalen *Multiplier Events* (Wien)⁷ gemeinsame zentrale Herausforderungen identifiziert, die in diesem Beitrag im Lichte der aktuellen Fachdiskussion dargestellt werden sollen:

- Diversität und Othering
- Religiöse Bildung (Literacy)
- RU in seiner Diversität
- Selbstverständnis und Professionalisierung der (Religions)Lehrkräfte

2. Diversität und Othering

Die Vielfalt in den Schulen und Klassenzimmern wächst in allen Projektländern. Schule ist damit nicht nur Lern-, sondern auch Begegnungsort, wo SchülerInnen und LehrerInnen religiös und kulturell geprägte Werte, Überzeugungen und Praktiken einbringen, die sich manchmal deutlich voneinander unterscheiden. Sie ist dadurch nicht nur pluraler, sondern auch diverser geworden, was die Reflexion, wie mit Diversität und Differenzen pädagogisch gerechtfertigt umgegangen werden kann, notwendig macht.

Als Reflexionspunkt diente die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz⁸ – Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Ungewissheiten, aber auch unterschiedliche Erwartungen an die eigene Person auszuhalten – rapide abgenommen hat. Das dadurch entstandene Beharren auf vermeintlicher Eindeutigkeit führt einerseits zu Autoritarismus, Fundamentalismus, der Anfälligkeit für Populismus und in der Gegenrichtung zu banaler Gleichmacherei⁹; zum anderen mündet es oftmals in ein *Wir und die Anderen-Denken* (*Othering*)¹⁰. Die zum privilegierten *Wir* Gehörenden werden als uns ähnlich – gleichsam als Freunde – gesehen und als nationales *Wir* mit einer bestimmten Ethnie, Religion und Kultur in Beziehung gesetzt; die verbleibenden *Anderen* werden in vielfach konstruierten und ideologisch maßgeschneiderten Bildern zu Fremden. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Codes führt zu Überschneidungssituati-

7 EBD., 49–58.

8 BAUMANN, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburger Edition, Neuausgabe 2012; HEIMBACH-STEINS, Marianne (Hg.): *Zerreißprobe Flüchtlingsintegration*, Freiburg: Herder 2017.

9 BAUER, Thomas: *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen: Reclam 2018, 13–16.

10 RIEGLER, Christine: *Bildung – Intersektionalität - Othering*, Bielefeld: transcript 2016.

onen, die als *critical incidents* im Umgang mit Heterogenität unterrichtsrelevant werden.¹¹

In der Schule trifft dies zunächst in zumeist defizitär ausgerichteter Perspektive Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial unterprivilegierten Schichten, die sich ‚sichtbar‘ durch ihre Sprachkenntnisse, bildungssprachlichen Kompetenzen, sozialen und kulturellen Unterschiede, Religionszugehörigkeit und/oder äußere Merkmale von einer konstruierten vagen Norm abheben.¹² Wie es die Unterrichtsbesuche in den Projektländern gezeigt haben, entsteht Otherring aber auch im RU durch eine essentialistisch-kategorisierende Darstellung der Religionen und Weltanschauungen und den damit verbundenen Simplifizierungen. So verwendeten SchülerInnen und Lehrkräfte immer wieder Ausdrücke wie „in *unserer* Religion“ im Kontrast zu z.B. „bei *den* Hindus, Muslimen“. Das wirft die Frage auf: „Wer sind *die* Hindus, Muslime?“ und „Wer sind wir (nicht)“?¹³ Durch diese Darstellungen werden MitschülerInnen und Lehrende, die nicht der jeweils eigenen Konfession oder Religion angehören oder als ‚nicht-religiös‘ eingestuft sind, *religiously otherized* und fremder gemacht als sie es vielleicht sind.

Daraus wird ersichtlich, dass ohne Beachtung der im Unterricht verwendeten *Sprache* Unbekanntes (Fremdes) vorschnell als unkontrollierbar und bedrohlich empfunden und nur in einem Entweder/Oder-, bzw. Schwarz/Weiß-Denken verarbeitet wird. Das schafft Parallelgesellschaften¹⁴ und wird sichtbar in Inklusion für diejenigen, die uns ähnlich sind und denen wir deshalb gerne ins Gesicht sehen, und Exklusion für die anderen.¹⁵

-
- 11 FLANAGAN, John C.: The critical incident technique, in: *Psychological Bulletin*, 51/4 (1954) 327–358; WILLEMS, Joachim: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 1/10 (2011) 202–219.
- 12 TURECEK, Martina: Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Otherring im Kontext von DaZ in der LehrerInnenbildung, in: *Scenario* 1 (2015) 53–78.
- 13 READY: Vignettes, Spots & Short Reflections, in: www.readyproject.eu/uploads/files/1532618491VignettesSpots12.8.final.pdf, 15 [abgerufen am 10.09.2019].
- 14 Vgl. THOMAS-OLALDE, Oscar / VELHO, Astride: Otherring and its Effects - Exploring the Concept, in: NIEDRIG, Heike / YDESEN, Christian (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt: Peter Lang 2011 (= *Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie* 2); CHARIM, Isolde: *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*, Wien: Zsolnay 2018; MORRISON, Toni: *Die Herkunft der Anderen. Über Rasse, Rassismus und Literatur*, Reinbeck: Rowohlt 2018.
- 15 z.B. in den Projektländern: Address the injustice of racial inequalities in school exclusions, in: <https://www.theguardian.com/education/2019/may/09/address-the-injustice-of-racial-inequalities-in-school-exclusions>; Addressing inclusion: Effectively challenging racism in schools – Scottish government, in: respectme.org.uk/wp-content/uploads/2019/01/Addressing-Inclusion-Effectively-Challenging-Racism-in-Schools.pdf; SCHIERUP, Carl-Ulrik / ÅLUND, Aleksandra / NEERGAARD, Anders: "Race" and the upsurge of antagonistic popular movements in Sweden, in: *Ethnic and Racial Studies* 41/10 (2018) 1837–1854, DOI: 10.1080/01419870.2017.1361541 [alle abgerufen am 15.09.2019].

3. Religiöse Bildung (Literacy)

Schulbesuche zeigten überall die Vielfalt von Differenzerfahrung und Identitätssuche im Klassenzimmer: Ethnizität, Gender, Sexualität, individueller Lernbedarf oder Religion und Weltanschauung.¹⁶ In unserem Kontext führt das zur Frage nach Art und Umfang religiöser Bildung im öffentlichen Schulwesen. Wenn wir Bildung als „Bewusstsein von Differenz“¹⁷ verstehen, welches Basiswissen über Religion und Glauben müssen SchülerInnen dann haben, um in reflektierter Weise religiöse Phänomene und deren Manifestationen wahrzunehmen und zu deuten? Was benötigen sie, um dialogfähig zu sein und religiöse/ethische Fragen ohne fundamentalistische Vereinfachung kritisch zu beurteilen?¹⁸

Klagen über die schwindende Zahl an *religiously literate people*¹⁹ zeigen, dass es hier für den RU als Ort religiöser ‚Alphabetisierung‘ Verbesserungspotential gibt. Aktuelle Untersuchungen²⁰ sehen deshalb *religious literacy* und das Verstehen anderer Menschen und Kulturen als oberste Ziele des RU. Die im Projekt verwendeten Definitionen von *religious literacy*²¹ spezifizieren die Eigenschaften einer religiös gebildeten Person als

- *Wissen* über Wesensmerkmale der Religionen, Weltanschauungen und des religiösen Sprachgebrauchs sowie der sozialen, historischen und kulturellen Kontexte, aus denen sie entstanden sind
- *Verständnis* der den Religionen und Überzeugungen zugrunde liegenden Grammatiken, Regeln, Vokabeln und Narrative
- *Erkennen* und *Deuten* ihrer Schnittpunkte mit sozialem, politischem und kulturellem Leben

16 STONES, Alexis / PEARCE, Jo: Religion and diversity in the classroom, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 76–78.

17 PEUKERT, Helmut: Über die Zukunft der Bildung, in: DIRKS, Walter / KOGON, Eugen (Hg.): Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft, in: Frankfurter Hefte extra 6 (1984) 129–137, 134.

18 Vgl. SCHIEDER, Rolf: Was ist religious literacy?, in: SCHREINER, Martin (Hg.): Religious literacy und evangelische Schulen: Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster u.a.: Waxmann 2009 (= Schule in evangelischer Trägerschaft 9), 11–23.

19 z.B. DINHAM, Adam / FRANCIS, Matthew (Hg.): Religious Literacy in Policy and Practice, Bristol: Policy Press 2015; Vom Verdunsten religiöser Bildung, in: <https://www.nzz.ch/schweiz/religion-und-ethik-in-der-volksschule-vom-verdunsten-religioeser-bildung-ld.127479> vom 10.11.2016 [abgerufen am 20.09.2019].

20 z.B. All Party Parliamentary Group on religious education. Improving religious literacy: A contribution to the debate. London: Religious Education Council of England and Wales 2016; PLATER, Mark: What Is Religious Education for? Exploring SACRE Member Views, in: Religion & Education (2019) DOI: 10.1080/15507394.2019.1648172 [abgerufen am 20.09.2019].

21 PROTHERO, Stephen: Religious literacy: What every American needs to know – and doesn't, New York: Harper Collins 2007; MOORE, Diane : Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education, New York: Palgrave MacMillan 2007; JACKSON, Robert: Wegweiser – Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung, Council of Europe Publishing 2014, 32 (dt. Version von: ders.: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Council of Europe Publishing 2014); DINHAM, Adam: Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism, in: BEAMAN, Lori / VAN ARRAGON, Leo (Hg.): Issues in Education and Religion: Whose Religion?, Leiden: Koninklijke Brill 2015.

- *Sensibilität* für Macht- und Ohnmachtsverhältnisse sowie für die Realität von Exklusion und Inklusion in der Gesellschaft
- *Wahrnehmung* und *Anerkennung* (intra-religiös) gelebter Vielfalt an Manifestationen, Praktiken, Interpretationen eines Textes oder religiösen Prinzips sowie der jeweiligen sozioökonomischen Einbettung als *Identitätsmarker* für die handelnden Individuen
- *Bewusstsein* der eigenen emotionalen und tiefsitzenden Hypothesen und deren Auswirkungen auf Begegnung und Gespräch
- *Fähigkeit*, eine eigene Identität (Identitäten) zu entwickeln, sich aber in seinen Positionierungen auch infrage stellen zu lassen.²²

Gerade in multiethnischen, -kulturellen und -religiösen Formen, aber auch im konfessionellen RU, erleben wir die Suche nach Identität(en) als eine nach Herkunft, Zugehörigkeit, Selbstbild und Tradition. Entsprechende Narrative prägen unser Selbstverständnis und dienen gleichzeitig auch der Abgrenzung gegenüber anderen. Doch kein Mensch geht in seiner Religion, Ethnie oder Sexualität restlos auf, sondern erlebt sein Selbst und seine Zugehörigkeiten in unterschiedlichen Dimensionen und unterschiedlicher Intensität.²³ Kinder und Jugendliche finden sich dabei in einem Spannungsfeld von starrer, abgeschlossener Identitätskonstruktion und fluiden (hybriden) kulturellen, religiösen, ethnischen, nationalen oder sexuellen Identitäten.²⁴ Religiöse Identität entsteht sowohl aus der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Traditionen, Praktiken und der Einbettung in eine konkrete Glaubensgemeinschaft als auch mit sich selbst, was in der Regel zu individualisierten Vorstellungen von Religion und Glaube führt.²⁵ Ändert sich der Kontext, kann sich auch Identität wandeln, wie es die Radikalisierungsbiografien zeigen.

Religiöse Bildung muss aber auch den Blick auf die *innere Diversität* von Religion und damit ihre *Ambivalenz* eröffnen. Wie und wofür kann Religion genutzt oder missbraucht werden? Welche Handlungen lassen sich religiös begründen und welche nicht? Wie manifestiert sich Religion in der individuellen Lebensgestaltung? Jo Pearce und Alexis Stones aus dem READY Team haben dafür eine Reihe von

-
- 22 Vgl. die umfangreiche Aufarbeitung der aktuellen Diskussion dazu in: BIESTA, Gert u.a.: Religious literacy: A way forward for Religious Education? A Report Submitted to the Culham St Gabriel's Trust, London & Hampshire: Brunel University Inspection and Advisory Service 2019.
- 23 APPIAH, Kwame A.: The Lies That Bind: Creed, Country, Colour, Class, Culture: Rethinking identity, London: Profile Books 2018, 33–68.
- 24 FOROUTAN Naika: Hybride Identitäten, in: BRINKMANN, Heinz / USLUCAN, Haci-Halil (Hg.): Dabeisein und Dazugehören, Wiesbaden: Springer VS 2013, 85–99.
- 25 Jugendliche in Deutschland z.B. interpretieren Glaube oft sehr individuell und nutzenorientiert, ohne notwendige Kirchenbindung („über das, was ich glaube, entscheide ich selber“; „mein Glaube hat nichts mit Kirche zu tun“), vgl. Was mein Leben bestimmt? Ich! Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute, hg. v. Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD, Hannover 2018.

Empfehlungen zusammengestellt, die einer essentialistischen und letztlich falschen binären Gegenüberstellung von guter/wahrer/echter Religion und schlechter/falscher Religion entgegenwirken können.²⁶ Das wäre auch bei der didaktischen Planung von Lehr- und Lernzielen im RU zu beachten.²⁷

4. RU in seiner Diversität

4.1 Konzeptuelle Vielfalt

In den Projektländern sind wir mit unterschiedlichen Konzepten und Formen von RU konfrontiert worden.²⁸ Der *konfessionell* (meist) *getrennte* RU (eine europäische Minderheit) lebt von seiner für alle erkennbaren Positionalität als Raum einer (weitgehend) *gemeinsamen* religiösen Perspektive. Der *offene* RU (RU für alle), wie es ihn in den meisten Projektländern gibt, eröffnet *verschiedene* religiöse und weltanschauliche Perspektiven²⁹ ohne einer expliziten Forderung nach Positionalität (schließt diese aber auch nicht aus). SchülerInnen in England beurteilen z.B. den Wert ihres RU, inwieweit er ihre Kenntnis und Achtung der religiösen und kulturellen Vielfalt fördert und damit hilft, andere zu verstehen und zu einer harmonischeren Gesellschaft beizutragen.³⁰

Vielfach wurden im Projekt z.B. britische wie skandinavische Formen des RU für alle als unzureichende (oberflächliche) Religionskunde gesehen, konfessioneller RU wiederum schnell als konfessionalistische Engführung im Sinne von indoktrinär, ja missionarisch, interpretiert. Interessant war, dass die *authentische Positionierung* der Lehrenden und Lernenden im konfessionellen RU als positiv und hilfreich und deren Fehlen woanders als Mangel gesehen wurde. Während es dennoch in England, Schottland oder Schweden keine Diskussion über einen konfessionellen Unterricht in öffentlichen Schulen gibt, stellen sich beispielsweise ExpertInnen in Österreich und Deutschland die Frage, ob die strikte konfessionelle

26 PEARCE, Jo / STONES, Alexis: Diversity in the classroom – Some guidelines, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 78–79: z.B. statt „Muslime glauben“ eher „die Mehrzahl der Muslime glaubt“; Differenzierung zwischen divergierenden Praktiken, Einstellungen und Glaubensinterpretationen innerhalb einer Religion („Christianities“); authentische Begegnungen mit unterschiedlichen VertreterInnen einer Religion; keine vereinfachenden Gegenüberstellungen wie etwa „Koran als Bibel der Muslime“.

27 Vgl. LEHMANN, Christine / SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin: Der RU braucht eine Korrelationsdidaktik entlang kontrastierender Grunderfahrungen, in: Braunschweiger Beiträge zur Religionspädagogik 1 (2017) 4–25.

28 PEARCE, Jo: Are we talking about the same subject? in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 86–87.

29 Vgl. BAUMFIELD, Vivienne M. / CUSH, Denise A.: Religious education and identity formation: encountering religious and cultural diversity, in: British Journal of Religious Education 39/3 (2017) 231–233.

30 Vgl. OFSTED: Transforming religious education: Religious education in schools 2006-09, Manchester 2010, 16 („how it contributed to their understanding of and respect for religious and cultural diversity [...] helped them to understand others and contributed to a more harmonious society“).

Trennung der SchülerInnen angesichts der vorhandenen religiösen, kulturellen und sozialen Vielfalt in der jetzigen Form beibehalten werden kann und soll.³¹

Die Anwesenheit von Menschen anderer Konfession oder Religion im Unterricht verlangt Achtsamkeit. Durch die didaktische Leitlinie einer *Achtung durch Anwesenheit*³² werden eigene Traditionen zu jenen anderer in Bezug gesetzt, wodurch RU zu einem „Lernort für die produktive Auseinandersetzung mit Differenz“³³ wird. Die bereits praktizierten Modelle kooperativen und dialogischen Lernens im RU³⁴ haben *konfessionell* als Bezugsrahmen, der durch Inhalte und Lehrkräfte in das Unterrichtsgeschehen eingebracht wird. Diese *prozessuale und dialogische Konfessionalität*³⁵ ist für den RU aber erst stimmig, wenn dieser in seiner Zielsetzung zwar durchaus *bekennnisbildend*, aber stets *ergebnisoffen* und an den Subjekten des religiösen Lernens orientiert bleibt.³⁶

Europaweit mussten wir aber auch den Trend zur *Marginalisierung* des RU feststellen, z.B. durch Reduktion der wöchentlichen Stundenzahl (Schweden), Integration der religiösen Dimension oder von Religion an sich in ein breiteres Schema/Fachgebiet (Luxemburg, Schweiz), Veränderung des Faches durch Inklusion neuer Themen wie Humanismus, Säkularismus, Atheismus und Agnostizismus (England) oder die Abschaffung des konfessionellen RU in staatlichen Grundschulen (Irland).³⁷ Gleichzeitig erfolgt eine Art Rückbesinnung auf die jeweils eigenen

-
- 31 LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg: Herder 2017; RIEGEL, Ulrich: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über) morgen*, Stuttgart: Kohlhammer 2018; die beiden Tagungen „Zukunft des konfessionellen RU“ und „Bekennnisgebundenheit des RU als Potential?“ 2017 und 2018 an der Universität Innsbruck.
- 32 LINDNER, Konstantin: Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: WOPPOWA, Jan u.a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen - Optionen - Wege*, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 79–91, 85.
- 33 SCHAMBECK, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft, in: *Religionspädagogische Beiträge* 74 (2016) 93–104, 104.
- 34 Konfessionell-kooperativ erteilter RU: Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2018; dk:RU in Wien: Erzbischöfliches Amt f. Schule & Bildung, ED Wien, in: <https://www.schulamt.at/dkru> [abgerufen am 10.09.2019].
- 35 SCHLÜTER, Richard: Christliche Konfessionalität – prozessual und dialogisch, in: SCHREIJÄCK, Thomas (Hg.): *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*, Freiburg: Herder 2001, 379–394, 379.
- 36 WOPPOWA, Jan: Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015) 157–160.
- 37 Zu diesen und weiteren aktuellen Entwicklungen: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 29–30; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 9–11.

‚christlichen‘ Wurzeln und die damit in Verbindung gebrachten Werte, wie z.B. in England (British values)³⁸ oder Schweden (Swedishness).³⁹

4.2 RU – Safe, brave oder mixed space?

In einem gesellschaftlich zunehmend polarisierten Klima werden kontroverse Themen auch in der Unterrichtspraxis als kontrovers wahrgenommen. READY warf deshalb die im deutschsprachigen Raum bisher kaum diskutierte Frage auf, ob und in welcher Form RU ein *safe space* sein kann/soll, wo Lernende sich mit authentisch eingebrachten und gelebten Anschauungen, Meinungen, Erfahrungen und Praktiken ohne Angst vor Ablehnung oder Spott auseinandersetzen können.⁴⁰ Umfragen zeigen, dass sich die meisten *SchülerInnen* an einem sicheren Ort, zusammen mit Lehrkräften, die Wissen und Verständnis vermitteln, und geregelt durch vereinbarte Modi der Kommunikation und Diskussion, austauschen möchten.⁴¹ Dort sollen ihre Ansichten und Praktiken nicht in Frage gestellt werden und die Akzeptanz von Differenz gesichert sein. *Lehrkräfte* hingegen verstehen *safe space* eher als Ort der intellektuellen Verunsicherung und wertschätzenden Herausforderung.⁴²

So gesehen, muss RU als *safe space* zwei Facetten umfassen: *Dignity safe – intellectually unsafe*.⁴³ Ein Ort, wo Menschen in Würde – geschützt vor Diskriminierung, Intoleranz und Zuschreibungen – in Diskurs treten und zugleich fest verankerte Überzeugungen, Praktiken und Werte hinterfragt oder gar in Frage gestellt

-
- 38 SPIELMAN, Amanda: The problem with teaching ‘British values’ in school, in: <http://theconversation.com/the-problem-with-teaching-british-values-in-school-83688>, 6.2.2018. Ebenso der Wunsch, England als christliches Land im RU zu präsentieren: Schools must teach children that Britain is a Christian country, in: <https://www.telegraph.co.uk/news/religion/12070607/Schools-must-teach-children-that-Britain-is-a-Christian-country.html>, 27.12.2015 [alle abgerufen am 20.09.2019].
- 39 BERGLUND, Jenny: Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? Södertörn University 2013, in: <https://journal.fi/temenos/article/view/9545> [abgerufen am 21.01.2019]. Der Titel indiziert die Spannung zwischen dem Anspruch objektiver Sachvermittlung und der Einbettung in ein traditionell lutherisches Christentum; KITTELMANN FLENSNER, Karin: Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms. Analyses discourses of religion that predominate in non-confessional Religious Education in Sweden, Cham: Springer International 2018; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 33–34.
- 40 Vgl. SCHREINER, Peter: Educational conditions. A “safe space” to foster self-expression, in: KEAST, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools, Strasbourg: Council of Europe Publishing 2007, 57–60; JACKSON 2014 [Anm. 21], 47–57; OSBECK, Christina / SPORRE, Karin / GEIR, Skeie: The RE Classroom as a Safe Public Space. Critical Perspectives on Dialogue, Demands for Respect, and Nuanced Religious Education, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Location, Space and Place in Religious Education, Münster: Waxmann 2017, 49–66; IVKOVITS, Heinz: Safe or brave space or communities of disagreement, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 64–71.
- 41 z.B. die Ergebnisse des europäischen Großforschungsprojektes REDCo 2009: Interreligiöser Dialog in Schule und Gesellschaft, in: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/interreligioeser-dialog-zwid.pdf>, 40 [abgerufen am 17.01.2019]; JACKSON 2014 [Anm. 21], 54–58.
- 42 HOLLEY, Lynn C. / STEINER, Sue: Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment, in: *Journal of Social Work Education* 41/1 (2005) 49–64.
- 43 CALLAN, Eamonn: Education in Safe and Unsafe Spaces, in: *Philosophical Inquiry in Education* 24/1 (2016) 64–78.

werden können, bis hin zur Wahrheitsfrage (truth claims)⁴⁴. Das mag durchaus eine Verunsicherung der Lernenden darstellen⁴⁵, RU würde aber so zu einem Ort von *brave (unerschrocken)* und *contested (kontrovers diskutiert) discourse*⁴⁶; nicht *risk-free*, sondern ein ‚schönes Risiko‘ im Rahmen des persönlichen Bildungsprozesses.⁴⁷

Wie könnte das bei Aufrechterhaltung eines monokonfessionellen Religionsunterrichts gelingen? Ein möglicher konzeptueller Konsens läge dort, wo es demografische Bedingungen sinnvoll und notwendig machen, im *Wechselspiel* verschiedener Lern-, Begegnungs- und Diskursräume für eine Klasse: *Konfessionelle* Stunden, in denen SchülerInnen ihre Fragen über Religion(en) und religiöse Phänomene stellen und die wesentlichen Elemente ihres Glaubens in der jeweiligen konfessionellen Prägung erschließen, sodass sie ihre religiöse Basis verstehen und begründen und religiöse Identität aufbauen können,⁴⁸ in einer festzulegenden Abfolge mit *mit Ethik bzw. RU für all* (wie immer dieser Gegenstand vor Ort auch heißt), wo *gemeinsames* Lernen durch eine Vielzahl von durch SchülerInnen und Lehrkräfte *authentisch* eingebrachten religiösen und weltanschaulichen Perspektiven stattfindet. Authentisch im Sinne eines persönlichen, subjektiven und verantwortungsbewussten Erklärens dessen, was jede/r einzelne (nicht) glaubt und wie sie/er daraus lebt („Ich zeige dir, wie es bei mir läuft“).

SchülerInnen könnten so lernen, als *community of disagreement*⁴⁹ Divergenzen und Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und sich darüber mit Höflichkeit und Anstand (*civility*) austauschen. Dadurch würde deutlich, dass Meinungsverschiedenheiten Teil eines rationalen Diskurses sind. Die erwähnten Modelle KOKORU und dk:RU sowie ein *bekenntnisorientierter RU für*

-
- 44 Zur unterschiedlichen Rezeption des Themas „truth claims“ innerhalb der Projektgruppe: FISCHER, Martin: Getting to know the ropes, in: SCHREINER 2018 [Anm. 3], 79–86; KLIEMANN 2019 [Anm. 3], 41–42; dazu auch: RIEGEL, Ulrich: How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? [with E. Leven], in: Journal of Religious Education 64/2 (2016) 75–68.
- 45 BARRETT, Betty J.: Is 'Safety' Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as a Safe Space, in: The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 1/1 (2010) article 9.
- 46 ARAO, Brian / KRISTI, Clemens: From Safe Spaces to Brave Spaces, in: LANDREMAN, Lisa M. (Hg.): The Art of Effective Facilitation: reflections from social justice educators, Sterling: Stylus Publishing 2013, 135–150; GEIGER, Matthew W.: Locating Intersubjectivity in Religious Education Praxis: A Safe Relational Space for Developing Self-conscious Agency, in: British Journal of Religious Education 40/1 (2016) 20–30; PALFREY, John: Safe Spaces, Brave Spaces. Diversity and Free Expression in Education, Cambridge: MIT University Press Group 2017.
- 47 BIESTA, Gert: Beautiful Risk of Education, Milton: Routledge 2014.
- 48 SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin: Katholischer Religionsunterricht – ein Fach, das Position bezieht, in: Religion unterrichten, Bistum Hildesheim 2 (2015) 15–16. Ebenso z.B. Evang. Landeskirchenamt Hannover.
- 49 IVERSEN, Lars Laird: From safe spaces to communities of disagreement, in: British Journal of Religious Education (2018) DOI: 10.1080/01416200.2018.1445617; auf der Basis von Beispielen aus Norwegen und Schweden: KITTELMANN FLENSNER, Karin / VON DER LIPPE, Marie: Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space', in: Intercultural Education, 30/3 (2019) 275–288 DOI: 10.1080/14675986.2019.1540102 [alle abgerufen am 20.09.2019].

alle⁵⁰ sind erste Schritte in diese Richtung. Damit würde auch einem Ziel des READY Projekts entsprochen: *Giving pupils a voice*.

5. Selbstverständnis und Professionalisierung der (Religions-) Lehrkräfte

5.1 Zwischen Neutralität und Unvoreingenommenheit/Unparteilichkeit

Wie wir aus weltweiten Untersuchungen wissen, ist es die Lehrkraft, auf die es ankommt.⁵¹ Bei Religionslehrkräften betrifft dies auch ihr berufliches Selbstverständnis und ihre persönliche (Nicht-)Identifikation mit einer bestimmten religiösen Überzeugung. Es gibt jedoch im europäischen Diskurs – und damit auch innerhalb der READY-Gruppe – divergierende Ansichten, ob Religion und spezifische Wertorientierungen einer Lehrkraft für die Vermittlung von Wissen und Können eine Rolle spielen dürfen.⁵²

Während es in Ländern mit konfessionellem RU der kirchlichen Beheimatung und/oder eines kirchlichen Sendungsauftrages (*missio canonica/vocatio*) bedarf und Lehrkräfte als ‚Zeugen ihres Glaubens‘ gesehen werden⁵³, ist persönliche Religiosität für Lehrkräfte in Schottland oder England keine Voraussetzung⁵⁴; in Schweden fiel oftmals der Satz, „We are Swedish, we are not religious“. So fanden wir dort Studierende mit deklarierten atheistischen/agnostischen Überzeugungen, was die Studierenden aus konfessionell homogenen Gruppen (wie z.B. in Österreich) nicht nachvollziehen konnten. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass in den besuchten Schulen persönliche religiöse Hintergründe und Einstellungen – wenn überhaupt – eher innerhalb des konfessionellen RU relevant werden und auch dort nicht primär in Form von Glaubensverkündigung oder gar Indoktrination.

Im Projekt haben sich daraus kontrovers diskutierte Fragen ergeben:⁵⁵

-
- 50 SCHAMBECK, Mirjam: Gottlos haben wir hier nicht – Bekenntnisorientiert im Klassenverband unterrichten, in: *Stimmen der Zeit* 10 (2018) 703–711.
- 51 Vgl. HATTIE, John / BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, Hohengehren: Schneider³2017.
- 52 *British Journal of Religious Education* 39/1 (2017): Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?; IVKOVITS, Heinz: Now tell us what you believe, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1485773091Nowtelluswhatyoubelieve.pdf> [abgerufen am 07.01.2019].
- 53 Vgl. die einschlägigen Dokumente der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz sowie z.B. der altkatholischen und orthodoxen Kirchen in Österreich.
- 54 Für England: <https://www.teachre.co.uk/want-to-teach-re/faq/>; Schottland: <https://www.planitplus.net/JobProfiles/View/453/121> [alle abgerufen am 20.09.2019].
- 55 z.B.: RE teacher students from Tübingen and Karlstad discuss the issue of neutrality in Religious Education, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1517932677DialogueTbingen13012018.pdf> [abgerufen am 07.01.2019].

- Kann/soll nicht-konfessioneller RU *neutral* sein und was bedeutet Neutralität für Lehrkräfte und Inhalte? Sollen SchülerInnen ebenfalls neutral sein?
- Wie kann grundsätzlich mit der Spannung zwischen Überzeugung (*commitment*), Unvoreingenommenheit/Unparteilichkeit (*impartiality*) oder Neutralität (*neutrality*) konstruktiv umgegangen werden?
- Dürfen Religionslehrkräfte wie im konfessionellen RU ‚Zeugen ihres Glaubens‘ sein oder ist eine Lehrkraft nur ExpertIn, deren Überzeugung oder Sichtweisen verborgen bleiben sollen?
- Ist es möglich, objektiv, kritisch und pluralistisch nicht nur über (*about*) Religion zu lernen, sondern auch von (*from*) ihr?

Um zwischen den Begriffen *neutrality* und *impartiality* zu unterscheiden, können wir folgende Differenzierung treffen: *Neutrality* im Sinne von ‚keine Partei ergreifen‘ und *impartiality* als die unvoreingenommene und faire Gleichbehandlung aller Religionen und Weltanschauungen durch Hintanstellen, aber nicht Aufgabe der eigenen Überzeugung („*the setting to one side of personal commitment, not its eradication*“)⁵⁶. Jackson und Everington argumentieren, dass eine Lehrkraft in Bezug auf ethnische, religiöse, soziale oder politische Zugehörigkeiten ihrer SchülerInnen unvoreingenommen/unparteiisch (*impartial*) agieren, sehr wohl aber – wenn gefragt – *ehrlich* und *altersgemäß* („*honest and appropriate to the age of the pupils*“) ihre persönlichen Ansichten benennen soll.⁵⁷

Solche Lehrkräfte sind dann mehr ‚Dirigent als Macher‘, die ihre SchülerInnen nicht indoktrinieren, sich aber – wenn gegeben – „authentisch, persönlich, subjektiv“ zu ihrer Religiosität und ihrem Glauben verantwortungsbewusst bekennen, immer „der Relativität (des eigenen) Bekenntnisses bewusst“⁵⁸ und in Respekt vor der Autonomie der Lernenden. In den beobachteten Stunden zeigte sich diesbezüglich allerdings eine sehr individuelle und damit verschiedene Sichtweise (manchmal auch innerhalb der Religionslehrkräfte einer Schule).

56 Demonstrating respect for cultures and religions. Adopting an impartial stance while teaching, Gateway Document 2.1; 2.4. Religious Education Council of England and Wales (2010) 2, in: https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/Gateway_2-1_and_2-4.pdf [abgerufen am 20.09.2019].

57 JACKSON, Robert / EVERINGTON, Judith: Teaching inclusive education impartially: an English perspective, in: *British Journal of Religious Education* 39/1 (2017) 7–24, 10.

58 10 Gebote für einen zukunftsfähigen dialogisch-interreligiösen Religionsunterricht, verfasst vom Interreligiösen Gesprächskreis junger Menschen in Hamburg, PTI der evangelischen Nordkirche 2017.

5.2 Einsichten für Ausbildung und Professionalisierung

Der Weg zur Unterrichtsberechtigung im Fach Religion ist innerhalb der Projektländer sehr unterschiedlich.⁵⁹ Das zeigt sich z.B. darin, dass Lehrkräfte eines RU für alle manchmal Besorgnis darüber äußerten, inwieweit ihr erworbenes Wissen über eine zu unterrichtende Religion dem Glaubensverständnis und der religiösen Praxis der anwesenden SchülerInnen dieser Religion entspricht (und dies auch tun kann). Dies betrifft vor allem die Tatsache, dass *gelehrte* Religion oder Überzeugung nicht mit der Vielfalt der kontextspezifisch *gelebten* Religion gleichzusetzen ist. Ebenso fühlen sich monokonfessionell ausgebildete Lehrkräfte oftmals unzureichend vorbereitet, in kooperativen Formen SchülerInnen anderer Konfession oder gar Religion zu unterrichten. Wenn wir davon ausgehen, dass ein kohärenter Wissensstand Grundlage für professionelles Unterrichten ist, unterminiert ein offensichtlich unzureichendes Wissen diesen Anspruch.

Diese Erfahrungen zeigen, dass für einen zukunftsorientierten Umgang mit Diversität in religiös homogenen wie heterogenen RU-Klassen Lehrkräfte neben fundierter *Sach-* und *Didaktik-*Kompetenz folgende – durch vielfältige *multikulturelle und -religiöse Praxiserfahrungen* von Anfang (!) an⁶⁰ eingeübte – Schlüsselqualifikationen und Haltungen⁶¹ erwerben und weiterentwickeln müssen:

- *Diversitätskompetenz* zur Unterscheidung von Eigenem und Fremden (learning about) und als habituelle Sensibilität dafür, was SchülerInnen für ihre Identitätsbildung, das Zusammenleben und die eigene Lebensgestaltung voneinander lernen können (learning from)
- *Kommunikationskompetenz* um sachangemessen und wertschätzend von Eigenem und Fremdem zu sprechen, besonders hinsichtlich möglicher Differenzenerfahrungen (z.B. Wahrheitsfrage)
- *Reflexionskompetenz* in Bezug auf die eigene Religiosität und persönliche Voreinstellungen („subjektive Theorien“) anderen gegenüber.

59 So genügt z.B. in England und Schottland ein BA in Soziologie, Kulturanthropologie oder Philosophie plus einem einjährigen religionsdidaktischen Universitätskurs. Im Jahre 2014 hatten in England 72 % der RU-Lehrkräfte an Sekundarschulen keine fachspezifische Ausbildung in der Schule und 40 % keine außerschulische Ausbildung erhalten, vgl. The Future of Religious Education in England and Wales [Anm. 1], 4.

60 In der konfessionell getrennten Ausbildung müssten Praktika die Hospitation und Praxis in konfessionell/religiös anderen Klassen als der eigenen umfassen.

61 Vgl. SIMOJOKI, Henrik: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67/1 (2016) 68–78 DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0109>; SCHAMBECK, Mirjam: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16/2 (2017) 121–138 DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0030> [alle abgerufen am 20.09.2019].

Letztlich benötigen aber angesichts ethnisch, kulturell und religiös heterogener SchülerInnen *alle* Lehrkräfte eine ausreichende (inter)religiöse Querschnittskompetenz, um Geschehnisse im Klassenzimmer richtig einordnen zu können.⁶²

6. Resümee

READY hat gezeigt, dass bei ähnlichen gesellschaftlichen Ausgangslagen und -fragen, die Antworten in Bezug auf den RU unterschiedlich sind und es auch bleiben müssen. Dennoch haben sich im Projekt gemeinsame Aspekte herauskristallisiert:⁶³

1. Klare Aussagen über Ziel, Art und Weiterentwicklung des RU in der heutigen Gesellschaft müssen auf der Basis einer *globalen Perspektive* erfolgen. Wem soll er dienen und zu welchen Zwecken? Ist er aus einem konfessionellen, verschränkten oder pluralen Ansatz heraus zu konzipieren? Wo ein konfessionell getrennter RU weiter besteht, sollte es zumindest ein zeitweises Wechselspiel von Trennung und Gemeinsamkeit *aller* SchülerInnen einer Klasse geben, das über die rein kooperative Verschränkung hinausgeht und Mehrperspektivität ermöglicht.
2. Schule und RU sind Lernorte, wo junge Menschen für das Leben in vielfältigen nationalen und internationalen Milieus vorbereitet und unterstützt werden. Durch eine praktizierte *Kultur der Achtsamkeit und Anerkennung* lernen sie, Differenzen durch Begegnung, Dialog, Argumentieren und Perspektivenverschränkung zu verstehen und einzuordnen.⁶⁴
3. Die Darstellung der Religionen und Weltanschauungen erfolgt in *Abkehr von essentialistischen und simplifizierenden Vergleichen* durch Einbeziehung gelebter unterschiedlicher Interpretationen, Praktiken und Lebensformen.
4. Die durch READY initiierte bzw. vertiefte *europäische Vernetzung* ist richtungsweisend und notwendig, nicht nur um andere zu verstehen, sondern auch sich selber; um den eigenen Blick zu hinterfragen und vor allem die Quelle dessen, woher etwaiges Nicht- oder Halb-Wissen bezogen wird. Dies eröffnet Möglichkeiten für eine andere Art der Begegnung und somit ein anderes Lernen.

62 Vgl. All Party Parliamentary Group on Religious Education 2016 [Anm. 20], 23–24.

63 SCHREINER 2018 [Anm. 3], 29–31; VON BRÖMSEN, Kerstin: Insights of the READY Project, in: EBD., 94–114.

64 Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems bietet durch ihre ökumenische Trägerschaft und interreligiöse Ausrichtung in der LehrerInnenbildung ein in Europa einmaliges Beispiel dafür.