



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Prof. Dr. Wolfram Weiße (Hg.)
Direktor der Akademie der Weltreligionen

Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg

Dokumentation der Fachtagung an der Universität Hamburg am 18-19.11.2010



Gliederung

Wolfram Weiße

Das REDCo-Projekt und die Akademie der Weltreligionen

4

Eine Einführung

Claudia Lenz

Das Europäische Wergeland-Centrum und die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in Form von internationalen Konferenzen in Europa

7

Eine Begrüßung

Wolfram Weiße

Das europäische REDCo-Projekt und der dialogische „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Forschungsbasierte Empfehlungen für seine Weiterentwicklung

10

Andreas Gloy

Die Bedeutung der Forschung für den Religionsunterricht in Hamburg. Eine Perspektive eines Lehrers im intensiv „erforschten“ RU für alle am Gymnasium Kirchdorf Wilhelmsburg

22

Geir Skeie

Religious Education in Norway and impulses for religious education in Hamburg and Europe

24

Jochen Bauer

Dialogkompetenz und ihr Erwerb im dialogischen Religionsunterricht für alle: Konkretisieren. Kontextualisieren. Individualisieren

37

Mara Sommerhoff

Welche Kompetenzen brauchen die Lehrerinnen und Lehrer, um den Hamburger Religionsunterricht für alle umzusetzen? Wie können Aus-, Fort- und Weiterbildung diese Kompetenzen vermitteln? 44

Birgit Kuhlmann

Auf dem Weg zu einem Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung 49

Gordon Mitchell

Prioritäten für die künftige Entwicklung des Hamburger Religionsunterrichts:
5 Wünsche 54

Regine Hartung

Thesenpapier zum interkulturell-interreligiösen Lernen in Hamburg 56

Peter Schreiner

Kommentar zu Verlauf und Ergebnissen der Fachtagung 61

Claudia Lenz

Ausblick der REDCo-Tagung – Hamburg und Europa 64

Anhang

- REDCo: Religion in der Bildung - Beitrag zum Dialog
Policy recommendations des Forschungsprojektes REDCo 65
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Wolfram Weiße

Das REDCo-Projekt und die Akademie der Weltreligionen. Eine Einführung

In allen Ländern Europas wird die Frage nach neuen Impulsen für den Religionsunterricht gestellt. Hierbei wird die Frage immer wichtiger, wie der Religionsunterricht einen Beitrag zur wechselseitigen Verständigung zwischen Menschen verschiedener Religionen und Weltanschauungen und unterschiedlicher Kulturen leisten kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass es auch einen gestiegenen Bedarf an Unterrichtsformen und Unterrichtsmaterialien gibt, die einen Dialog im Klassenzimmer ermöglichen.

In Hamburg ist der dialogorientierte „Religionsunterricht für alle“ seit Jahrzehnten sehr erfolgreich, und doch gibt es dringenden Bedarf für seine Weiterentwicklung und eine bessere Fundierung z.B. in der Lehramtsausbildung, Weiterbildung und Fortbildung sowie bei den Unterrichtsmaterialien. Hierfür bildet diese Veranstaltung ein Forum: Europäische Perspektiven sollen mit den Prioritäten für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle produktiv verschränkt werden.

Ungeachtet der Tatsache, dass Religionsunterricht sich an den Bedingungen des jeweiligen Landes und unterschiedlicher Regionen innerhalb von Ländern ausrichten muss, gilt es, mögliche und nötige neue Impulse für den Religionsunterricht auch in einem größeren Rahmen wahrzunehmen und zu diskutieren. Hierfür sind die Ergebnisse des bislang größten europäischen Forschungsprojektes REDCo-Projekt (Religion in Education. A Contribution to dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries) zu diskutieren. Ausgegangen wird von einem Einblick in zentrale Ergebnisse von REDCo u.a. zu den Fragen, ob Schülerinnen und Schüler in Europa - und hierin eingebettet speziell auch in Hamburg - eine interreligiöse Verständigung für möglich und für wünschenswert halten und was sie vom Religionsunterricht erwarten.

Dies war der Fokus unserer internationalen Fachtagung vom 18.-19. November 2010. Ein wichtiger Diskussionsgegenstand waren die auf die Praxis gerichteten Empfehlungen des REDCo-Projektes (vgl. Anhang), bei denen es z.B. um schulische Maßnahmen für die Förderung von Vielfalt, den Einbezug von unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen sowie um eine Weiterentwicklung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen



und Lehrern geht.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland und Norwegen haben wichtige Ergebnisse dargestellt und mit Schlüsselpersonen aus Schule, Fortbildungsinstitutionen, Schulbehörde und Hochschule Hamburgs diskutiert. In diesem Austausch war es möglich, im Überschneidungsgebiet zwischen Forschung und Praxis auf neue Impulse für den Religionsunterricht zuzugehen.

Einen Hintergrund unserer Tagung bildete die Frage notwendiger Pluralisierung in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. In der Universität Hamburg ist ein solches Vorhaben im Rahmen der Akademie der Weltreligionen, die im Juni 2010 gegründet worden ist, in die Wege geleitet worden. Die Akademie der Weltreligionen bietet ein Dach für die universitäre Verankerung von Theologien großer Religionen in der Universität Hamburg. Über das Christentum hinaus werden in Forschung und Lehre theologische Ressourcen für die Bereiche Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus und Alevitentum aufgebaut. Reformorientierte theologische Ansätze und der Bezug auf gelebte Religionen in Europa bilden den Fokus von Forschung und Lehre. Zentral ist dabei der Dialog.

So wird eine Basis geschaffen, den interreligiösen Dialog wissenschaftlich zu verankern. Dies ist gerade für die stärkere Umsetzung eines dialogischen Religionsunterrichts von großer Bedeutung. Darüber hinaus wird der Horizont auf die Gesellschaft geöffnet: Fragen des interreligiösen Dialogs werden an der Akademie der Weltreligionen nicht nur in grundlegenden Dimensionen, sondern in Bezug zu gesellschaftlichen Problemfeldern erörtert, um einen praktischen Beitrag für das Zusammenleben in unserer multikulturel-

len und multireligiösen Gesellschaft zu leisten.

Das REDCo-Projekt war einer der forschungsbezogenen Eckpfeiler, der sowohl für die Aufbauphase und die konzeptionelle Verankerung von Dialog in der Akademie der Weltreligionen als auch für die Weiterentwicklung eines Dialogs im Klassenzimmer wichtig war. Ebenso sind der Hamburger Religionsunterricht für alle und die Akademie der Weltreligionen eng miteinander verbunden: Die „Theologie im Plural“ an der Akademie der Weltreligionen ist eine Voraussetzung dafür, dass am Hamburger Religionsunterricht nicht nur Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichem religiösem Hintergrund für den Religionsunterricht ausgebildet und an Schulen eingesetzt werden.

Wir haben es in Hamburg mit einer Situation zu tun, in der der Religionsunterricht in einer dynamischen Phase seiner Weiterentwicklung steht. Deswegen war es wichtig, dass an unserer Konferenz viele verschiedene Akteure teilgenommen und ihr Wissen und ihre Ideen mit in die Diskussionen hineingetragen haben. Ich danke an dieser Stelle allen, die teilgenommen haben, besonders denen, die einen der Beiträge in dieser Dokumentation geschrieben haben. Ich bedanke mich besonders bei den folgenden Kolleginnen und Kollegen aus Hamburg:

Birgit Kuhlmann, die stellvertretende Leiterin des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Nordelbien mit Sitz in Hamburg nimmt ein für die Weiterentwicklung zentrales und schwieriges Thema auf: Sie präsentiert einen Vorschlag, wie Vertreterinnen und Vertreter

der Hamburger Religionsgemeinschaften regelhaft und verantwortlich am Hamburger Religionsunterricht mitwirken können.

Andreas Gloy, der lange als Lehrer am Gymnasium Kirchdorf-Wilhelmsburg gewirkt hat und – ohne den Religionsunterricht ganz aufzugeben – ab Sommer 2010 im Pädagogisch-Theologischen Institut in Hamburg arbeitet, beschreibt, wie aus Lehrersicht ein Forschungsprojekt wie REDCo wesentliche Impulse für den Religionsunterricht an der Schule haben kann.

Jochen Bauer, der verantwortliche Referent für den Religionsunterricht in der Hamburger Schulbehörde, widmet sich in seinem Beitrag der Frage, wie Dialogkompetenz im Religionsunterricht vermittelt werden kann.

Mara Sommerhoff, die Verantwortliche für den Religionsunterricht am Hamburger Landesinstitut für Schule und Unterrichtsentwicklung, fragt in ihrem Beitrag, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer in Aus-, Fort- und Weiterbildung benötigen, um im Hamburger Religionsunterricht für alle sinnvoll unterrichten zu können.

Prof. Dr. Gordon Mitchell, der interreligiöse Bildung und Religionspädagogik an der Universität vertritt, formuliert in seinem Beitrag grundlegende Perspektiven in Form von Wünschen für den Religionsunterricht in Hamburg.

Schließlich umreißt **Regine Hartung**, die am Landesinstitut für Schule und Unterrichtsentwicklung für interkulturelle Bildung zuständig ist, wie die Herausforderungen im Überschneidungsfeld von interkultureller und interreligiöser Bildung produktiv aufgenommen werden können.

Großer Dank geht auch an **Peter Schreiner** vom Comenius-Institut in Münster, der als

Promotor einer Religionspädagogik, die im Kontext Europas Gestalt gewinnt, das REDCo-Projekt mit Rat und Tat begleitet hat und in seinem Beitrag die Konferenz kommentiert sowie Perspektiven für den Religionsunterricht auf der Basis der REDCo-Empfehlungen formuliert.

Ich sage auch großen Dank an meinen Kollegen **Prof. Dr. Geir Skeie**, der trotz seiner Verpflichtungen an zwei skandinavischen Universitäten - Stavanger und Stockholm - es auf sich genommen hat, zu unserer Konferenz nach Hamburg zu kommen. Geir Skeie hat am REDCo-Projekt aktiv teilgenommen und u.a. seine Erfahrungen aus dem Kontext Norwegen in die Forschungsarbeiten mit eingespeist. Sein Beitrag zeigt, dass die Entwicklungen der Religionspädagogik in Norwegen ein erhebliches Potenzial an Impulsen für die Diskussion zum Religionsunterricht in Europa und speziell auch in Deutschland bzw. in Hamburg aufweisen.

Last but not least danke ich sehr herzlich **Dr. Claudia Lenz** vom Wergeland-Zentrum in Oslo, einer Einrichtung des Europarates. Sie hat die Anregung für die Konferenz gegeben, um die Wechselwirkung von Forschung und Praxis zu thematisieren. Dass sie dabei das REDCo-Projekt und dessen Empfehlungen als Fokus vorgeschlagen hat und Hamburg als einen von drei Konferenzorten, an denen diese Grundthematik diskutiert worden ist, angefragt hat, ist eine Wertschätzung der praktischen und auf Forschung gerichteten Ansätze in Hamburg.

Ich freue mich über ihre Initiative, die für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg und in Europa wichtige Impulse vermittelt.

Claudia Lenz

The European Wergeland Centre

Das europäische Wergeland-Centrum und die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in Form von internationalen Konferenzen in Europa.

Eine Begrüßung.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren,

auch im Namen des European Wergeland Centre begrüße ich Sie recht herzlich und freue ich mich, diese Veranstaltung eröffnen zu können.

Als Kooperationspartnerin der Akademie der Weltreligionen möchte ich zu Beginn einige Sätze über das Wergeland Centre und über die Veranstaltungsserie zum Thema „Religion und Bildung“ sagen, die wir in diesem Herbst gemeinsam mit Partnerinstitutionen in drei Ländern durchgeführt haben.

Das Europäische Wergeland Centre (EWC) ist ein so genanntes „Resourcencenter“ des Europarats, das 2008 als gemeinsame Initiative des Europarates und des norwegischen Staates in Oslo etabliert wurde.

Das Mandat des EWC besteht darin, die politischen Empfehlungen und Konventionen des Europarates, sowie Resultate von Europarats-Programmen und Projekten (Konzepte, Materialien) in den Bereichen Interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung und Demokratielernen in die Bildungspraxis der Mitgliedsstaaten des Europarates zu vermitteln. Die Zielgruppen unserer Arbeit sind somit Lehrkräfte, LehrerausbilderInnen und

BildungspraktikerInnen im non-formalen Bereich, sowie Akteure der Bildungspolitik in den 47 Europarats-Mitgliedsstaaten und darüber hinaus.¹

Die Aktivitäten des EWC beinhalten:

- Lehrerfort- und Weiterbildung und weitere Unterstützung in der professionellen Entwicklung von AkteurInnen im Bildungsbereich
- Ein Zusammenführen von Forschung und Bildungspraxis in den Arbeitsfeldern des EWC
- Verbreitung von Informationen zu Konzepten, Materialien, Forschungsergebnissen etc. für unterschiedliche Zielgruppen
- Kommunikationsplattform für AkteurInnen aus Bildungspraxis- und Forschung

Die Aufgabe, Forschung und Bildungspraxis zusammen zu führen, erscheint notwendig angesichts der Tatsache, dass Wissenschaft und Forschung in einer sich rasch verändernden Wirklichkeit eine Möglichkeit der „institutionalisierten und systematischen Reflexion“ darstellt, die dazu beitragen kann, Reflexions- und Orientierungsprozesse in vielen Bereichen gesellschaftlicher Praxis – darunter der Bildungsbereich – anzuregen und zu unterstützen. Leider bleiben viele Forschungsprozesse und -ergebnisse, die für die alltägliche Praxis und professionelle Entwicklung von LehrerInnen und anderen BildungspraktikerInnen von größtem Interesse sein könnten, oftmals in schwer zugänglichen wissenschaftlichen Publikationen verborgen. Sehr selten haben beispielsweise

¹ Hier ist insbesondere die Zusammenarbeit im Mittelmeer-Raum zu erwähnen, beispielsweise ein Arabisch-Europäisches Projekt, das Schulbücher auf stereotypisierende Darstellungen „der Anderen“ untersucht.

große internationale Forschungsprojekte eine Strategie, wie sie ihre Ergebnisse mit denjenigen kommunizieren möchten, die davon berührt sind. Somit wird Forschung selten dem „Praxistest“ ausgesetzt und es bleibt unklar, welche Bedeutung und Relevanz sowohl die Forschungsprozesse als auch die Ergebnisse für die Praxis in anderen gesellschaftlichen Feldern haben. Ich erwähne hier die Forschungsprozesse, weil zuweilen bereits die Forschungsmethoden andere Praxisfelder inspirieren können – für das REDCo Projekt, um das es auf dieser Veranstaltung geht und die dort getesteten Klassenraums-Interaktionen gilt dies mit Sicherheit. Gerade wenn Demokratie, Menschenrechte und Interkultureller Dialog in der Bildung die Forschungsgegenstände sind, erscheint somit die Kluft zwischen Wissenschaft und Bildung als besonders tragisch – geht doch eine Möglichkeit von reflexiver Wissensentwicklung und -vermittlung verloren.



Aus diesen Gründen hat sich das EWC entschlossen, den Brückenschlag zwischen Forschung und Bildungspraxis zu unterstützen. In einem Veranstaltungsformat, das wir als „Educators‘ Consultations“ (Anhörungen von BildungspraktikerInnen) bezeichnen, stellen wir in Zusammenarbeit mit Partnerin-

stitutionen in den Mitgliedsländern des Europarats jährlich die Ergebnisse eines international vergleichenden Forschungsprojektes vor und diskutieren diese mit Lehrer/innen, Lehreraus- und fortbildner/innen und ziehen dabei auch Akteure lokaler Initiativen (NGOs) und aus der Bildungspolitik hinzu.

Den Auftakt machte in diesem Herbst eine Serie von vier Veranstaltungen zum Thema „Religion in der Bildung“, in deren Zentrum die Ergebnisse des REDCo Projektes standen. Die zentrale Fragestellung des Projektes, die darauf abzielte, ob und inwiefern Jugendliche in Europa Religions- und Glaubensfragen mit Dialog oder Konflikt in Verbindung bringen und welche Rolle die Schule und LehrerInnen dabei spielen können, Dialog zu ermöglichen, berührt direkt die Arbeitsfelder des Wergeland Centers. In Übereinstimmung mit den Prinzipien des Europarates² betrachten wir Religion, Religiosität und Glauben – ebenso wie nicht religiöse, agnostische oder atheistische Weltanschauungen – als einen Aspekt von individuellen und kollektiven Identitäten, die im Feld des interkulturellen Dialogs be- und verhandelt werden. Hier gelten die Prinzipien der Menschenrechte sowie des gleichberechtigten und von gegenseitiger Anerkennung geprägten Dialogs, um ein friedliches und demokratisches Zusammenleben zu ermöglichen.

In diesem Sinne zeigen die REDCo Ergebnisse, welche enorme Bedeutung Schule als sicherer Rahmen („safe space“) haben kann, in dem Jugendliche über unterschiedliche Religionen, Glaubensrichtungen und -praxen lernen und interagieren können. Dies nicht

² Diese Prinzipien kommen beispielsweise in einer von der Versammlung der Außenminister des Europarates verabschiedeten Empfehlung zum Ausdruck: „Recommendation CM/Rec(2008)12 on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“

zuletzt, um innerhalb dieses Rahmens Raum für die Auseinandersetzung mit eigenen Positionen zu Religion und Glauben zu finden (welche vom Elternhaus geprägt sein können, jedoch keinesfalls durch dieses determiniert sein müssen). Solche „Räume“ eröffnen und in ihnen kommunikative Prozesse ermöglichen und moderieren zu können, stellt LehrerInnen vor eine ganze Reihe von Herausforderungen – hier geht es um Wissensgrundlage, didaktische Fähigkeiten und persönliche Haltungen. Mit anderen Worten, es geht um eine Herausforderung, die neben den professionellen Aspekten auch die gesamte eigene Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers berührt. Wo können LehrerInnen Unterstützung bei dieser Art von Weiterentwicklung finden?

In unseren Workshops und Seminaren haben wir erfahren, dass unsere TeilnehmerInnen gerne die Möglichkeit ergriffen, sich mit KollegInnen über die oben skizzierten Fragen auszutauschen und dass ein großer Bedarf an solchen „Gelegenheitsstrukturen“ besteht, kombiniert mit einem Bedarf an konkreten Angeboten im Hinblick auf didaktische Konzepte und Methoden. Die Veranstaltungen unserer kleinen Serie konnten somit nur einen Schritt auf einem längeren Weg darstellen, aber vielleicht einen richtungsweisenden Schritt für manche.

Dies sind die bisherigen Veranstaltungen im Überblick:

- Eine eintägige Veranstaltung für norwegische LehrerInnen am Center for Studies on Holocaust and Religious Minorities (Oslo)
- Ein eintägiger workshop für norwegische internationale Studierende sowie LehrerausbilderInnen am Oslo University College

- Zwei Sektionen eines dreitägigen Workshops des CoE Pestalozzi Programms (internationale Gruppe von LehrerInnen) in Österreich

Ich bin sehr froh, dass diese Veranstaltung hier in Hamburg zustande gekommen ist, nicht zuletzt auch wegen ihrer speziellen Zusammensetzung: LehrerInnen, Lehreraus- und FortbilderInnen, BehördenvertreterInnen und RepräsentantInnen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften an einem Tisch zu versammeln, um die oben angesprochenen Fragen im Lichte international vergleichender Forschung und im Bezug auf die ganz konkrete „Praxis vor Ort“ zu besprechen, ist etwas Besonderes!

Ich wünsche uns allen anderthalb anregende und produktive Tage!

Wolfram Weiße

Das europäische REDCo-Projekt und der dialogische „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Forschungsbasierte Empfehlungen für seine Weiterentwicklung



I. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Religion und Religiosität, mit interreligiösem und dialogorientiertem Lernen, mit Werten und sozialen Bindekräften von Religion hat in den letzten ca. 15 Jahren einen außergewöhnlich großen Stellenwert erhalten, und zwar sowohl im öffentlichen als auch im akademischen Bereich. In diesem Zusammenhang wird zunehmend und mit größerer Intensität als vorher nach Formen und Zielen von Religionsunterricht gefragt.

Der Religionsunterricht wird gegenwärtig auch in einem größeren Rahmen von staatsbürgerlicher Bildung diskutiert. Der Tübinger Politikwissenschaftler Andreas Hasenclever

hat auf den großen Stellenwert interreligiöser und interkultureller Bildung für das Zusammenleben in der Gesellschaft verwiesen. Er vertritt die These, dass es eine Korrelation zwischen religiöser Bildung und politischem Verhalten gibt: Je geringer der Grad religiöser Bildung sei, desto größer sei die Gefahr, dass sich religiöse Unterschiede für politische Mobilisierung ausbeuten lassen (Hasenclever 2003). Viele Menschen, so Hasenclever, „verfügt nicht mehr über die notwendige Kompetenz, um den Missbrauch ihrer Traditionen zu erkennen und deren grotesken Deutungen zu widersprechen“ (Hasenclever 2003, 304).

Diese These wäre nicht richtig verstanden, wenn man daraus ableiten würde, dass religiöse Bildung allein in der Lage wäre, einem politischen und oder religiösen Fundamentalismus den Boden zu entziehen. Hierfür müssen die politischen, ökonomischen und sozialen Faktoren in Rechnung gestellt werden, die fundamentalistische Gruppen in ihren Zielvorstellungen begünstigen. Es wäre überzogen, im Bildungsbereich die einzige und zentrale Institution zu sehen, die derartigen Bestrebungen den Boden entziehen könnte. Aber: Die missbräuchliche Inanspruchnahme von Religion für politische Zwecke kann zumindest deutlich eingeschränkt werden, wenn Menschen über die eigene Religion und über andere so gut und differenziert Bescheid wissen, dass es politischer Propaganda schwer gemacht wird, mit Plattitüden, Verzerrungen und Verleumdungen den Zuspruch oder sogar die Herzen von Menschen zu gewinnen.

Religiöse Bildung erscheint demnach wichtiger denn je. Dabei ist es ratsam, auch über den eigenen nationalen Tellerrand zu schauen, um die eigenen Denkmöglichkeiten und Handlungsperspektiven zu erweitern. Deswegen sollen im Folgenden zunächst For-

schungsergebnisse des bislang größten religionspädagogischen Forschungsprojektes in Europa – des REDCo Projektes – skizziert werden, ehe schwerpunktmäßig auf den dialogischen Religionsunterricht für alle in Hamburg eingegangen wird. Am Schluss wird auf die Empfehlungen des REDCo-Projektes für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts rekurriert und dabei besonders auf Herausforderungen für den Kontext Hamburgs geachtet.

II. Der europäische Rahmen: Das REDCo Projekt

REDCo ist das Akronym für den Titel des Projektes: „Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries“. Es wurde im Rahmen der europäischen Ausschreibung der Priority 7 zu „Citizens and governance in a knowledge based society“ in der Rubrik „Werte und Religionen in Europa“ von März 2006 bis März 2009 mit einer Summe von knapp 1,2 Millionen Euro gefördert. Im Folgenden gebe ich einen Überblick zu den Zielen, den einbezogenen Ländern und den ProjektleiterInnen mit institutioneller Anbindung (Jozsa, Knauth & Weiße 2009).

Das Hauptziel des geplanten Projektes bestand darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Religion im Bildungsbereich europäischer Länder zu untersuchen und miteinander zu vergleichen.

Die Ergebnisse dieses Projektes sollen dazu beitragen, in weit besserem Maße als bisher erkennen zu können, wie für Kinder, Jugendliche und Studierende grundlegende Fragen von Religion und Religiosität so im Bildungsbereich verankert werden können, dass die Gemeinsamkeiten von Religionen und Wer-

ten sowie der Respekt vor Differenz gestärkt werden kann. Das Projekt richtet die Aufmerksamkeit darauf, wie die Identifikation mit der „eigenen“ Religion und den „eigenen“ religiös-kulturellen Werten so möglich ist, dass damit eine Orientierung erworben werden kann, die die eigene Identitätsentwicklung fördert, aber offen ist für die Entwicklung einer kollektiven „europäischen Identität“, wobei diese nicht als monolithisch, sondern als in sich plural und dialogorientiert gedacht ist.

Diese Pluralität gilt auch in den gewählten Ländern, auf die sich unsere Analysen beziehen. Dies sind: Estland und Russland, Norwegen und Deutschland, die Niederlande und England, Frankreich und Spanien. Die Forschungsgruppe („Consortium“) wurde so festgelegt, dass die genannten Länder gleichermaßen berücksichtigt sind. Die Kolleginnen und Kollegen haben intensive Erfahrungen in internationaler und interdisziplinärer Forschung auf dem Gebiet von Religion und Bildung, verfügen bereits über Kooperationserfahrungen untereinander und ergänzen sich in den von ihnen vertretenen Disziplinen der Theologie, Islamwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Religionspädagogik, Soziologie, Politologie und Ethnologie.³ Die power des Forschungsprojektes wurde dadurch ermöglicht, dass zeitweise oder für die gesamte Zeit 30 jüngere Forscherinnen und

³ Prof. Dr. Wolfram Weiße, Universität Hamburg/Deutschland war Gesamtprojektleiter von REDCo (Koordinator) und leitete zusammen mit Prof. Dr. Thorsten Knauth (ab 1.4.2008 Universität Duisburg-Essen) das Hamburger Teilprojekt. Projektleiter der anderen REDCo-Teilprojekte sind: Prof. Dr. Robert Jackson, University of Warwick/England, Prof. Dr. Jean-Paul Willaime, Sorbonne in Paris/Frankreich, Prof. Dr. Siebren Miedema und Dr. Ina ter Avest, Freie Universität Amsterdam, und Prof. Dr. Cok Bakker, Universität Utrecht/Niederlande, Prof. Dr. Geir Skeie, Universität Stavanger/Norwegen, Dr. Pille Valk, Universität Tartu/Estland, Prof. Dr. Muhammad Kalisch und Dr. Dan-Paul Jozsa, Universität Münster/Deutschland, Prof. Dr. Vladimir Fedorov und Dr. Fedor Kozyrev, Russian Christian Academy for Humanities, St. Petersburg/Russland, und Prof. Dr. Gunther Dietz und Dr. Aurora Alvarez Veinguer, Universität Granada/Spanien.

Forscher aus den Mitteln des Projektes angestellt werden konnten.

In allen Projekten wurden die zeitgeschichtlichen und kontextuellen Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern analysiert, um die Ausgangsposition für gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen zu erheben. Die Anlage der Forschung an allen Projektstandorten zeichnete sich durch eine Verbindung theoretisch-konzeptioneller und sozialwissenschaftlich-empirischer Methoden aus. Hierzu einige Erläuterungen:

Theoretische Ansätze: Der Terminus „religiöse Bildung“ wurde in einem weiten Sinn gebraucht. Er bezog sich sowohl auf den Beitrag zu persönlicher Entwicklung wie auf Fragen sozialer Verantwortung und gesellschaftlichen Zusammenhalts. Unser Interesse richtete sich weniger auf Glaubenssysteme der Weltreligionen; wir konzentrierten uns vielmehr stärker auf Formen und Vorstellungen der Religiosität von Jugendlichen. Mit Bezug auf Emmanuel Lévinas beziehen wir uns auf die „Nachbarreligionen“ (Weisse 2003) - auf die Religion und Religiosität der Nachbarn im Klassenzimmer in der Schule, im Stadtteil und in der Gesellschaft insgesamt.

Einen zentralen theoretischen Stimulus für das REDCo-Projekt ist der von Robert Jackson in England entwickelte „Interpretative Ansatz“ (Jackson 1997 und 2004). Dieser zeichnet sich u.a. durch die Berücksichtigung der Tatsache aus, dass Religionen nicht homogen sind, sondern die Unterschiedlichkeit innerhalb Religionen und die Einzigartigkeit jedes einzelnen Mitgliedes einer Religion zu beachten ist.

Als Methoden wurden überall eingesetzt: Teilnehmende Beobachtung im Religionsunterricht, halbstrukturierte Interviews mit

Jugendlichen und Lehrerinnen und Lehrern, qualitative und quantitative schriftliche Befragungen sowie Interaktionsanalysen, vor allem auf der Grundlage von videographierten Unterrichtsstunden. In allen Projekten richtete sich das Hauptinteresse auf Schülerinnen und Schüler im Alter von 14–16 Jahren. Wir befassten uns darüber hinaus auch mit Strategien, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Pluralität im Unterricht umgehen und mit der Frage, welche Implikationen unsere Analysen für den Bereich der Universität aufweisen könnten.

Im Zentrum unseres Forschungsinteresses stand die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Dialog im Religionsunterricht. Hierzu lagen keine international vergleichende Analysen vor, so dass auf das REDCo Projekt in diesem Feld eine große Aufgabe zukam.

So weit dieser Hintergrund für die folgenden Forschungsergebnisse.



III. Hamburger Religionsunterricht für alle im Kontext Europas

Ergebnisse von REDCo zum Religionsunterricht – Ein Einblick:

Im Blick auf unsere Forschungsergebnisse zum Stellenwert des Religionsunterrichts in den von uns beforschten europäischen Ländern haben sich - abgesehen von Unterschieden, die aufgrund der Konditionen in unseren z.T. ganz verschiedenen Ländern erwartbar sind - folgende Gemeinsamkeiten herausgeschält (vgl. Jozsa, Knauth & Weisse 2009):

- a. Für diejenigen SchülerInnen, die keiner Religionsgemeinschaft zugehören, bildet die Schule das hauptsächliche oder sogar einzige Forum, um etwas über Religion und über die Religiosität von ihren MitschülerInnen zu erfahren.
- b. Für SchülerInnen mit Religionszugehörigkeit bildet die Schule den Hauptort, um andere Religionen und einzelne Mitglieder kennenzulernen.
- c. Viele Schülerinnen und Schüler haben Vorurteile anderen Religionen gegenüber, sind aber zugleich bereit, mit anderen Religionen ins Gespräch zu kommen, weil das von ihnen als interessant angesehen wird. Die Schule gilt als das wichtigste, mitunter das einzige Forum, um in einen solchen Dialog zu kommen.
- d. Fast alle Schülerinnen und Schüler halten eine interreligiöse Verständigung sowohl auf personaler als auch sozialer Ebene für möglich und notwendig. Schulen bieten eine gute Möglichkeit, dies einzuüben.

Diese generelle Einschätzung beruht auf den Forschungsergebnissen von REDCo, die in ausführlichen Analysen zum Nachlesen dargestellt worden sind (vgl. Jozsa, Knauth &

Weisse 2009). An dieser Stelle soll ein kleiner Einblick in die Forschungsergebnisse genügen, auf die sich die am REDCo-Projekt beteiligten Forscherinnen und Forscher aus den beteiligten europäischen Ländern nach drei Jahren Forschung und in intensiven Auseinandersetzungen geeinigt haben. In den Empfehlungen (vgl. die vollständigen Empfehlungen im Anhang) lauten einige zentrale Ergebnisse u.a.:

- *„Die Mehrheit der Schüler schätzt die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft, wenngleich auch eine Reihe von Vorurteilen geäußert wurde...*
- *Unabhängig von ihren Ansichten zur Religion hält die Mehrheit der Schüler es für wichtig, Religionen im Schulunterricht kennen zu lernen...*
- *Jugendliche, die in der Schule über religiöse Vielfalt unterrichtet werden, sind eher bereit dazu, sich auf Gespräche über Religionen und Weltanschauungen mit Schülern aus anderen Hintergründen einzulassen, als diejenigen, die diese Lernmöglichkeit nicht haben.*
- *Schüler wünschen sich ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft und meinen, dass dies möglich ist...*
- *Die meisten Schüler möchten, dass sich der Schulunterricht hauptsächlich dem Lernen über verschiedene Religionen widmet, statt einen bestimmten religiösen Glauben oder eine Weltanschauung zu propagieren...*
- *Dialog ist eine bevorzugte Strategie von Lehrern zum Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer. Allerdings sehen Schüler dies eher ambivalent, da nicht alle von ihnen mit der Art und Weise, wie Vielfalt in der Schule in der Praxis gehandhabt wird, zufrieden sind.*
- *Die Schüler ziehen generell das Modell des Religionsunterrichtes bzw. der religiösen Bildung vor, mit dem sie bereits vertraut sind.“ (REDCo 2009, 442-443).*

Ohne in Details zu gehen, ist in unserer Gesamtuntersuchung der große Stellenwert von Schule für interreligiöse Verständigung in den Voten der Jugendlichen sehr deutlich. Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern, mehr über andere Religionen zu erfahren, erscheint umso bemerkenswerter, als gleichzeitig auch Vorurteilsstrukturen anderer Religionen gegenüber in der Analyse deutlich heraustreten.

Angesichts dieses Befundes liegt es nahe, die Anstrengungen in der Schule zu verstärken, das Kennlernen anderer Religionen zu ermöglichen, den interreligiösen Dialog auf einer dieser Altersgruppe angemessenen Ebene einzuüben. Damit könnte ein wichtiger Schritt verbunden sein, um Vorurteile, die sich ansonsten womöglich verfestigen würden, abzubauen zu helfen.

Religionsunterricht für alle in Hamburg:

An dieser Stelle soll durch ein Fallbeispiel untersucht werden, was diese allgemeinen Tendenzen im speziellen Kontext Hamburg heißen können. Ich stelle dies anhand einer unserer gestellten Fragen dar, und zwar der nach einem von Schülerinnen und Schülern gewünschten gemeinsamen oder getrennten Religionsunterricht.

In Hamburg wird – anders als in den meisten Bundesländern – der Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam erteilt (Weiße 2008). Er ist auf den Dialog in der Klasse bzw. in Religionskursen ausgerichtet und trennt nicht nach Konfession, Religion oder Weltanschauung. In Hamburg wird der Religionsunterricht ohne Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Religionen und Weltanschauungen erteilt. Mit wenigen Ausnahmen gilt an öffentlichen Schu-

len in Hamburg, dass es einen dialogischen „Religionsunterricht für alle“ gibt. Ein solcher Religionsunterricht kann nicht auf die Einübung in Religion ausgerichtet sein, und das soll er ausdrücklich auch nicht. Religionspädagogisch wird in Hamburg davon ausgegangen, dass eine Erziehung in eine bestimmte Religion hinein Aufgabe von Elternhaus und Gemeinde ist, dass die öffentliche Schule aber eine andere Aufgabe hat, nämlich: in religiöse Themen so einzuführen, dass damit eine Verbindung zwischen Traditionen verschiedener Religionen und der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern möglich wird.

Das Ziel besteht nicht darin, in nur eine Religion einzuführen, sondern in unterschiedliche Religionen, in die gelebten Religionen unserer Gesellschaft, in die „Nachbarreligionen“: die Religionen der Nachbarn im Klassenzimmer, in der Schule im Stadtteil, in der Gesellschaft insgesamt. Hierzu brauchen wir auch in größerem Maße als bisher eine Berücksichtigung dieser Religionen in der Lehramtsausbildung. Und wir brauchen gangbare, pädagogisch sinnvolle und rechtlich vertretbare Möglichkeiten, den Religionsunterricht nicht nur von christlichen, sondern auch von LehrerInnen mit muslimischem, jüdischem, buddhistischem etc. Hintergrund erteilen zu lassen. Hierüber denken wir nach und holen Expertise auf allen Ebenen ein. Deutlich wird: Wir benötigen akademische Ressourcen, um Lehrerinnen und Lehrer entsprechend auszubilden. Wir arbeiten hierzu seit Jahren an einer „Akademie der Weltreligionen“ an der Universität Hamburg, die im Juni 2010 erfolgreich gegründet worden ist (Weiße 2010).

So weit der generelle Ansatz. Wie wird der Religionsunterricht für alle nun von denjenigen, für die der Unterricht gedacht ist,

wahrgenommen: den Schülerinnen und Schülern?

In einer Befragung, die im Rahmen von REDCo in Europa durchgeführt wurde, haben wir auch in Hamburg Schülerinnen und Schüler zu einer Reihe von Fragen Antworten aufschreiben lassen, u.a. zu ihren Wünschen an den Religionsunterricht. Sollte dieser nach Konfessionen oder Religionen getrennt sein oder für alle gemeinsam angeboten werden? Die Antworten der Hamburger Schüler gehen bei wenigen Ausnahmen alle in dieselbe Richtung: Der „Religionsunterricht für alle“ sollte beibehalten werden. Das sagen die meisten Schülerinnen und Schüler, egal ob sie einen christlichen, muslimischen oder z.B. einen konfessionslosen Hintergrund haben.

Ich kann hier nicht die analytischen Schritte und Strukturen nachvollziehen, die Thorsten Knauth in mehreren faszinierenden Analysen vorgelegt hat (Knauth 2009). Aber ich möchte doch einen Eindruck über die Denkrichtungen vermitteln, die in dem Datenmaterial erkennbar wurden.

Einwände

Die Einwände gegen einen gemeinsam erteilten Religionsunterricht, die erhoben wurden, beziehen sich auf die Lehrerrolle, das mögliche Konfliktpotential im religiösen-thematischen Bereich, ein generelles Desinteresse und den – nicht weiter begründeten und in sich ambivalenten – Wunsch, in einer religiös homogenen Gruppe unterrichtet zu werden. Hierzu die folgenden Zitate:

Muslimische Schülerin

„Ich finde, es wäre am besten, wenn es eine Gruppe für die Christen gibt und der Lehrer auch Christ ist und eine Gruppe für die Muslime gibt, die von jemandem unterrichtet werden, der Islam sehr gut kennt (jemand,

der in einer Moschee arbeitet) zum Beispiel.“ (Knauth 2009, 95).

Religiös nicht gebundener Schüler

„Nein, sie sollten getrennt werden, weil es viele verschiedene Meinungen zum Thema Religion gibt.“ (Knauth 2009, 95).

Christlicher Schüler

„Sie sollten getrennt werden, weil (z.B.) für mich der Islam todlangweilig wäre.“ (Knauth 2009, 96).

Muslimische Schülerin

„Wenn verschiedene Religionen zusammen getan würden, könnten sie die anderen Religionen kennen lernen. Aber es wäre besser, wenn alle von einer Religion wären.“ (Knauth 2009, 96).

Diese Voten von Schülerinnen und Schülern bieten wichtige Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der didaktischen Konstruktion von Religionsunterricht in Hamburg. Sie verstärken die Notwendigkeit von Überlegungen zur Verbesserung und Pluralisierung der Lehramtsausbildung, sie unterstreichen die Relevanz der Wahrnehmung von Konflikten im Klassenzimmer, die sich auch an religiösen Positionen entzünden können, sie weisen auf eine Unterrichtsentwicklung hin, in der Binnendifferenzierung einen größeren Stellenwert einnehmen könnte.

Zustimmung

Die an Zahl weit umfangreicheren und in der Begründung differenzierteren Argumente Hamburger Schülerinnen und Schüler stehen für einen „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Sicher liegt das auch an der „Macht des Faktischen“, da sie i.d.R. keinen konfessionell getrennten Religionsunterricht kennen.

Dennoch ist es erstaunlich, wie klar und aufgefächert Argumente von Schülerseite geäußert werden, die einen gemeinsamen Religionsunterricht favorisieren. Aus der Fülle der Äußerungen greife ich drei heraus, die sich zum einen auf religionspädagogische, zum anderen auf gesellschaftliche und schließlich auf theologische Sachverhalte beziehen.

Als erste soll eine muslimische Schülerin zu Wort kommen:

„Ich persönlich finde es besser wenn Schüler aus verschiedenen Religionen zusammen unterrichtet werden. So kann man viel besser erfahren was andere denken als wenn man dies einfach in einem Buch nachliest. Es ist viel besser wenn man Menschen aus anderen Religionen kennen lernt, die was zu ihren Religionen sagen können. Wenn z.B. in meiner Religionsklasse nur Muslime wären, wären wir alle derselben Meinung und würden gar nicht so richtig, also überhaupt nicht diskutieren können oder was Neues lernen. Man lernt dann nur das was man in der Moschee lernt. Um dies zu lernen gehe ich doch auch zur Moschee! Es würde für mich nicht sehr interessant sein wenn ich in der Schule alles was ich gelernt habe, noch mal wiederholen müsste. Es wäre langweilig.“ (Knauth 2009, 91).

An dieser Stellungnahme wird deutlich, wie wichtig für Schülerinnen und Schüler ein Face-to Face Lernen mit Mitschülern anderer religiöser Couleur sein kann. Weiterhin werden aus Schülerinnenperspektive die unterschiedlichen religionspädagogischen Aufgabenbereiche von Schule und Gemeinde angesprochen. Dies entspricht unserem religionspädagogischen Grundverständnis in Hamburg, die Schule nicht mit Aufgaben zu überfrachten, die besser in der Familie oder der Gemeinde aufgehoben sind.

Im zweiten Zitat äußert sich eine Schülerin ohne Religionszugehörigkeit folgendermaßen:

„Ich fände es nicht so gut, wenn sie getrennt unterrichtet werden. Dadurch kann man leichter etwas über andere Religionen erfahren. Außerdem denke ich, dass dadurch leichter der Hass auf Leute die nicht der eigenen oder bestimmten Religion angehören, vermindert werden kann. Außerdem können die Leute die einer bestimmten Religion angehören bestimmte Dinge in ihrer Religion erklären. Ich finde, wenn man die Schüler, die verschiedenen Religionen angehören trennen würde, kommt es so rüber, als wenn sie anders wären (als wenn man Ausländer und nicht Ausländer oder schwarze und Weiße getrennt unterrichten würde).“ (Knauth 2009, 91).

Diese Schülerin weist besonders auf die Gefahr durch Separation hin. Sie geht – so wie wir es in unseren Untersuchungen in Europa insgesamt gesehen haben – davon aus, dass Vorurteile, ja Hass zwischen Menschen unterschiedlicher Religion bestehen und hält es für möglich, dass diese Barrieren durch Begegnung reduziert werden. Sie nimmt damit Elemente eines dialogorientierten Lernens auf, dem nicht nur in Hamburg, sondern auch in anderen Gebieten Europas eine zunehmend große Rolle zugewiesen wird. Mit ihren Hinweisen am Schluss richtet sie das Augenmerk in drastischer Form auf die in ihren Augen nicht begründbare Trennung von SchülerInnen im Religionsunterricht. Sie nimmt damit indirekt Grundsätze antirassistischer Erziehung auf.

Die dritte Äußerung stammt von einer Schülerin mit christlichem Hintergrund:

„Die Schüler sollten zusammen unterrichtet werden, denn sonst würde es eine Spaltung in der Klasse geben. Außerdem könnte es

zum Verstoß der Gebote führen. Denn es heißt: Liebe deinen nächsten wie dich selber. Bei der Spaltung läuft man auf die Gefahr zu dieses Gebot zu verstoßen.“ (Knauth 2009, 92).

Diese Schülerin begründet ihr Votum, dass die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nicht nach Konfession oder Religion getrennt werden sollen, mit dem Gebot der Nächstenliebe. Wie stichhaltig diese Verbindung ist, muss hier nicht erörtert werden. Aber sie zeigt, dass in der Altersgruppe der 14-16-Jährigen ein Bewusstsein darüber vorhanden ist, dass Gebote soziale und strukturelle Implikationen haben können.

Die Zitate sollen an dieser Stelle als Konkretion dienen, wie aus Schülersicht vor allem für, aber auch gegen den gemeinsamen Religionsunterricht in Hamburg votiert wird. Eine intensivere Auseinandersetzung hierzu findet sich in unseren Veröffentlichungen, wo die Strukturanalyse der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern mit religionspädagogischer Argumentation verbunden wird (Knauth, Jozsa, Bertram-Troost, Ipgrave 2008).

Und was denken Fachleute in Europa über den Religionsunterricht für alle in Hamburg?

IV Europäische Stimmen zum Religionsunterricht für alle in Hamburg

Es könnte für die Einschätzung des Hamburger Religionsunterrichts für alle hilfreich sein, Stimmen von außen mit zu bedenken. Wir haben Kolleginnen und Kollegen aus dem REDCo Projekt um Stellungnahmen gebeten und waren erstaunt über die Vielzahl der Gesichtspunkte und Argumente. Ich kann im Folgenden die jeweiligen Stellungnahmen nur in wenigen Aspekten andeuten,

aber sie sind in vollem Umfang nachlesbar (Weiße 2008):

- Aus der Nachbarperspektive des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen wird unterstrichen, dass angesichts konfessionell getrennten Religionsunterricht die realen Begegnungsmöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Religionskursen erheblich verstärkt werden müssten, um interreligiöse Begegnungen zu ermöglichen (Jozsa & Knauth 2008).
- Aus russischer Sicht wird darauf insistiert, dass für eine Etablierung von Religionsunterricht an Schulen die hauptsächliche Bezugswissenschaft die Pädagogik und nicht die Theologie sein sollte, um nicht in den Verdacht von Missionstätigkeit im öffentlichen Bildungswesen zu geraten (Kozyrev 2008).
- Von norwegischer und englischer Seite wird auf den wünschenswerten Beitrag von Religionsunterricht im sozialen Raum (citizenship-education) verwiesen. Schülerinnen und Schüler sollten in einem konzeptionellen Rahmen von prozessorientierter und offener Identitätsentwicklung im Religionsunterricht einen Raum zugestanden bekommen, in dem sie ihre Standpunkte entwickeln und die anderer mit Respekt kennenlernen könnten (Skeie 2008; Jackson 2008).
- In Holland wird versucht, ein „versäultes“ Schulsystem, in dem es viele nach Religionen und Konfessionen getrennte Schulen gibt, zu überwinden und gemeinsame Lernmöglichkeiten zu finden. Für diese Suche bietet der konfessionell getrennte Religionsunterricht in Deutschland weniger einen Impuls, wohl aber der Religionsunterricht für alle in

Hamburg (Avest, Miedema & Bakker 2008).

- Aus der Sicht einer „laïcité d'intelligence“ heraus wird davon ausgegangen, dass sich bei der Einbeziehung von Religion im öffentlichen Schulwesen die gesellschaftliche Pluralität auch im Klassenzimmer widerspiegeln müsse (Willaime 2008).
- Und am Schluss eine Mahnung aus spanischer Perspektive. Dort dominiert immer noch ein konfessionell-katholischer Religionsunterricht, aber es gibt in einzelnen Regionen auch einen relativ neu eingeführten islamischen Religionsunterricht. Dies sei zwar eine wünschenswerte Anerkennung, sei aber gleichermaßen gefährlich. Unter der Fragestellung „Eine Multikulturalisierung der Segregation?“ heißt es hierzu von spanischer Seite: „... Die ... hierarchisch segregierte und damit verarmte religiöse Vielfalt verhindert bzw. konterkariert einen alltäglichen, lebensweltlichen Umgang eben mit dieser Vielfalt“ (Dietz 2008).

Wir sehen, wie stark die Argumente sind, die Klassen nicht nach Religion oder Konfession zu trennen. Darin sind sicher Impulse enthalten, den dialogischen Religionsunterricht in Hamburg weiterzuführen, ihn aber auch z.B. im Blick auf die Lehramtsausbildung zu verbessern.

Abschluss: Empfehlungen von REDCo zum Dialog

Interreligiöser Dialog wird in allen Ländern Europas immer wichtiger. Im Mai 2008 haben die Regierungen der 47 Mitgliedsstaaten des Europarats in einem „White Paper on Intercultural Dialogue“ (Council of Europe,

2008) im Mai 2008 die große Relevanz von interkulturellem und interreligiösem Dialog unterstrichen. Hier heißt es z.B.: „Interreligiöser Dialog kann auch zu einem stärkeren Konsens in einer Gesellschaft über die Lösung sozialer Probleme beitragen.“ (Council of Europe 2008, 23; eigene Übersetzung).

Interreligiöser Dialog ist wichtig für Schülerinnen und Schüler, das haben wir in unseren Untersuchungen gesehen und das setzt sich zunehmend in der Religionspädagogik in Schulen und Hochschulen durch. Aber worauf haben wir besonders zu achten?

Rekurrieren wir hierfür auf die Empfehlungen von REDCo, die Anhaltspunkte für ein fokussiertes, weiteres Nachdenken und für Veränderungen liefern können. Ich greife hierfür einige der als besonders wichtig erscheinenden Empfehlungen heraus, die vollständig im Anhang aufgeführt sind. Hierzu heißt es:

„Auf europäischer Ebene befürworten wir mehr Raum zum Dialog über und zwischen Religionen und Weltanschauungen im Klassenzimmer. Mit Blick auf die Ergebnisse unserer Studie möchten wir besonders die Bedeutung des Dialogs zwischen Schülern über ihre eigenen, verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ansichten betonen. Auf der Grundlage dieser generellen Annahmen müssen die folgenden Punkte sowohl auf der jeweiligen nationalen als auch auf der europäischen Ebene berücksichtigt werden.“ (REDCo 2009, 443f.).

Zusätzlich zu diesem zentralen Anliegen werden vier zentrale Punkte angegeben, auf die sich Anstrengungen im Bildungssystem zu richten hätten, nämlich die Förderung des friedlichen Zusammenlebens, die Förderung des Umganges mit Vielfalt, die Einbeziehung von religiösen und nicht-religiösen Weltan-

schauungen, schließlich die Weiterentwicklung professioneller Kompetenz. Alle diese Ziele werden kurz und generell erläutert und es werden jeweils notwendige Maßnahmen vorgeschlagen. Hierbei ist eine Reihe von Punkten aufgeführt, zu denen in Hamburg schon gute Ansätze vorliegen, z.B. zum ersten Punkt die Maßnahmen:

- „Fähigkeiten für interreligiösen Dialog zwischen Schülern entwickeln und stärken.
- Gelegenheiten für den Dialog mit verschiedenen Weltanschauungen und Religionen (einschließlich der Kooperation mit lokalen Gemeinschaften, um den Austausch zwischen religiösen und nicht-religiösen Gruppen zu erhöhen) sowie für interreligiöse Begegnungen zwischen Schülern schaffen“ (a.a.O., 444).

Ebenso verhält es sich mit Maßnahmen zum zweiten Punkt, zu dem es u.a. heißt:

- Schülern Möglichkeiten und Raum bieten, um über Religionen zu lernen und zu diskutieren.
- Schülern während ihres Schullebens religiöse Bildung ermöglichen, die Verständigung und Toleranz betont und ihren unterschiedlichen Bedürfnissen im Verlauf ihrer Entwicklung gerecht wird“ (a.a.O., 444).

Diese und andere Forderungen können in Hamburg in der Form beachtet werden, dass man an vorhandenen Ansätzen festhält und sie weiter ausbaut.

Bei anderen Punkten gibt es Nachholbedarf. Dies betrifft z.B. die folgenden Vorschläge zum dritten Punkt:

- „Einbeziehung unterschiedlicher religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen

in ihrer Komplexität und inneren Vielfalt in den Lernprozess.

- Einbeziehung der religiösen Dimension in die allgemeine interkulturelle und politische Bildung und Menschenrechtserziehung“ (a.a.O., 445).

Hier liegen zwar Ansätze vor, aber hier muss sich in Hamburg noch mehr tun. Dies betrifft auch folgende Forderung, die unter dem letzten Punkt zur „Professionellen Kompetenz“ aufgeführt ist:

- Angemessene Vorbereitung von Pädagogen verschiedener Fächer auf die Aufgabe, religiöse Themen zu behandeln, die in ihrem Fach relevant sind, um Schüler ungeachtet ihrer religiösen oder nicht-religiösen Überzeugung mit einzubeziehen.

Wir sehen, dass in den Empfehlungen des REDCo-Projektes eine Reihe von Forderungen enthalten ist, die den Hamburger Weg des Religionsunterrichts stärken und dem Bewusstsein dienen können, ihn trotz mancher Schwierigkeiten und Infragestellungen aufrecht zu erhalten. Es finden sich aber auch, wie angedeutet, Forderungen, die in Hamburg noch größerer Aufmerksamkeit bedürfen. Einige Punkte sind in diesem Zusammenhang genannt, ein letzter soll hier aufgeführt werden, und zwar der folgende:

- „Universitäten darin unterstützen, religiöse Vielfalt stärker in Forschung und Lehre einzubeziehen“ (a.a.O., 444).

Es mag nicht verwundern, dass dieser Punkt aus universitärer Perspektive als ein nicht zu unterschätzender verstanden wird. Und wir nehmen diesen Punkt gerne auf, weil wir in Hamburg mit der Gründung der Akademie der Weltreligionen einen Beitrag auf universitärer Seite sehen, durch eine Pluralisierung der Theologien an der Universität, die Vielfalt

von Religionen viel stärker als bisher zu berücksichtigen.

Mit einer „Theologie im Plural“ (Weiße 2009) sind wir in der Lage und werden zunehmend in die Lage versetzt, uns mit Theologien der Weltreligionen eines Ansatzes zu versichern, der den Dialog nicht als Instrumentarium, sondern als einen Kern von Theologie versteht. Hierzu bauen wir gegenwärtig ein akademisches Potenzial auf, das sowohl für die Grundlagenforschung als auch für die Ausbildung von Studierenden eine Perspektive bildet. Eine Perspektive nicht zuletzt für eine wissenschaftlich ausgerichtete Lehramtsausbildung, in der religiöse Vielfalt eine Herausforderung und eine Selbstverständlichkeit ist. Dies kann und wird zu einer Lehramtsausbildung beitragen, die die Traditionen von Religionen in ihrer Vielfalt und Differenziertheit repräsentiert und auf die Lebenswelten von Menschen in unserer Gesellschaft so bezieht, dass Wissen, Werthaltungen und Ethik miteinander verbunden werden.

Ungeachtet der Tatsache, dass die Formen von Religionsunterricht in Europa nicht einheitlich werden müssen, können die Forderungen, wie sie im REDCo-Projekt erarbeitet worden sind, zu einem Religionsunterricht in Hamburg und anderswo beitragen, in dem nicht über andere, sondern mit anderen gesprochen wird, in dem Begegnung mit anderen didaktisch gestaltet werden kann und alltäglich stattfindet, in dem Differenz weder wegretuschiert wird noch Anlass für Diskriminierung bildet. Dies ist m.E. in einem Religionsunterricht wie in Hamburg besonders gut möglich, in dem Schülerinnen und Schüler nicht nach Religionen getrennt werden, sondern in dem gemeinsames Lernen ermöglicht wird. Dies wird der Bildung der Einzelnen im Bereich von Religion ebenso dienen wie der sozialen Bildung im Klassen-

raum und womöglich in der Gesellschaft. Damit könnten Unterschiede in Religion und Kultur zur Wahrnehmung von Vielfalt ohne Angst und Diskriminierung beitragen und damit einen Baustein zur Integration in unserer Gesellschaft darstellen.

Literaturverzeichnis

Avest, I. ter, Miedema, S. & Bakker, C. (2008) Getrennt und zusammen leben in den Niederlanden, oder: Die Bedeutung des interreligiösen Lernens, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 179-188.

Council of Europe (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008 (Strasbourg).

Dietz, G. (2008) Konfessionell segregierter Religionsunterricht in einer multikulturellen Gegenwartsgesellschaft? Eine spanische Perspektive, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 167-174.

Hasenclever, A. (2003). Geteilte Werte – Gemeinsamer Frieden? Überlegungen zu zivilisierender Kraft von Religionen und Glaubensgemeinschaften. In: H. Küng & D. Senghaas (Hrsg.) *Friedenspolitik, Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen* (München), 288-318.

Jackson, R. (2008) Internationale Trends und lokale Vorgehensweisen in der Religionspädagogik: Entwicklungen in England und Hamburg, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 189-199.

Jackson, R. (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach* (London).

Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weisse, W. (Hrsg.) (2009) *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin).

Jozsa, D.-P. & Knauth, T. (2008) „Religionsunterricht für alle“ und konfessioneller Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen – konzeptioneller Vergleich und Schülersicht, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 217-231.

Knauth, T. (2009) Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg, in: Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weisse, W. (Hrsg.) (2009) *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 35-103.

Knauth, T., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G. & Ipgrave, J. (Hrsg.) (2008) *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe* (Münster, New York, München, Berlin).

Kozyrev, F. (2008) Der Hamburger Ansatz des Religionsunterrichts. Eine Betrachtung aus russischer Sicht, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 201-212.

REDCo (2009): Religion in der Bildung: Beitrag zum Dialog. Policy recommendations des Forschungsprojektes REDCo, in: Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weisse, W. (Hrsg.) (2009) *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 441-445.

Skeie, G. (2008) Dialog und Identität. Einige Gedanken zum Hamburger Modell aus norwegischer Sicht, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 213-216.

Weisse, W. (2003) Difference without discrimination. Religious Education as a field of learning for social understanding?, in: R. Jackson (Hrsg.) *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (London), 191-208.

Weiße, W. (Hrsg.) (2008) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin).

Weiße, W. (Hrsg.) (2009) *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung* (Münster, New York, München, Berlin).

Weiße, W. (Hg.) (2010) Eröffnung der Akademie der Weltreligionen. Dokumentation der Veranstaltung an der Universität Hamburg am 23. Juni 2010 vgl. www.awr.uni-hamburg.de (letzter Zugriff 26.10. 2010).

Willaime, J.-P. (2008) Bemerkungen zum „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Eine französische Sicht, in: W. Weiße (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster, New York, München, Berlin), 175-177.



Andreas Gloy

Die Bedeutung der Forschung für den Religionsunterricht in Hamburg. Eine Perspektive eines Lehrers im intensiv „erforschten“ RU für alle am Gymnasium Kirchdorf Wilhelmsburg.

Einleitung

Fast 2 Jahre hat Prof. Knauth, wie in seinem Beitrag geschildert, uns im Unterricht begleitet. Wir, das sind die ca. 26 Schüler_innen und der Lehrer eines 9. und dann 10. Klasse Wahlpflichtkurses Religion. Herr Knauth, Frau Gießbach, Herr Hussanein und weitere Forscher_innen haben uns intensiv begleitet, beobachtet, befragt, gefilmt, ja sogar mit uns Einsatz und Wirkung von Unterrichtsmaterialien, Methoden und Auftreten des Lehrers besprochen, untersucht und ausgewertet. Dafür sind wir alle sehr dankbar!

In äußerst sensibler und produktiver Weise hat besonders Thorsten Knauth in teilnehmender Beobachtung Vertrauen gewonnen, so dass die Forschung schnell von der Schüler_innen als selbstverständlich und interessant verstanden wurde. Die Forscher_innen gehörten nach kurzer Zeit einfach dazu. Wir merkten alle, dass wir davon auf vielfältige Weise profitierten. Es gab schon nach kurzer Zeit keine Berührungängste mehr. Dafür gab es Nachfragen, wenn sie ausnahmsweise mal nicht da waren und Trauer, als sie nach 2 Jahren ihre Untersuchungen beendet hatten.

Folgende Erkenntnisse aus diesen 2 Jahren möchte ich hier stichwortartig aufgreifen:

Bedeutung der Forschung aus Lehrersicht

Äußerst hilfreich für die Gestaltung von Schule, Unterricht und Lernprozessen, ist

- dass fundierte Informationen über Einstellungen der Jugendlichen zu Religion, Schule, Stadtteil, Freizeit und Unterricht gewonnen werden konnten
- dass Einstellungen zu Pluralität, Religion, Toleranz, Integration und ihre Zusammenhänge mit kulturellen und sozioökonomischen Familiensituationen erfasst wurden
- dass erforscht wurde, welche Unterrichtsinhalte, Methoden, zu welchen Ergebnissen führen
- zu wissen, wie Schüler_innen das empfinden, was im Unterricht gemacht wird
- aus einem bewertungsfreien Raum zu erfahren, was Schüler_innen wünschen, wo sie meinen, etwas zu lernen und wo nicht, was sie interessiert und welche Gestaltung von Unterricht sie bevorzugen.
- was sie an Lehrer_innen schätzen und was nicht
- was sie von ihren Mitschüler_innen wünschen
- dass durch die Forschung, fundiert erkennbar wird, welche Methoden, Unterrichtsinhalte und –organisationen, welches Lehrer_innenverhalten...
 - Dialogkompetenzen anbahnen,
 - die Fähigkeit zum Perspektivwechsel vergrößern,
 - Achtung und Akzeptanz fördern,
 - neugierig auf das vermeintlich Andere machen,
 - die Weiterentwicklung der persönlichen religiösen Identität ermöglichen,
 - in (religiös) heterogenen Lerngruppen individualisierte Unterrichtsformen einsetzbar machen,

- Schüler_innen dazu bringt, sie fördert, sie bestärkt und es für sie „spannend“ macht, ihre eigene religiöse Position, ihren Glauben, ihre Religion, ihr (religiöses) Selbstverständnis offen und sicher in den Unterricht einzubringen!

Kurzes Fazit

Durch meine Teilnahme an und Kenntnisse über die wissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen des Redco Projekts ist für mich noch klarer geworden, dass der Hamburger RU ein geeigneter Weg ist, religiöse Bildung in multikultureller Gesellschaft zu entwickeln. Das sehen auch die Schüler_innen so. Sie wollen diesen Unterricht. Unser subjektiver Eindruck ist nun durch o.g. wissenschaftliche Ergebnisse geschärft. Wir können Konsequenzen unabhängig von Vermutungen ziehen. Das tun wir in vielfältiger Weise.

Das Gymnasium Kirchdorf Wilhelmsburg hat sich zu einer Schule mit einem interreligiösen Profil entwickelt, dass schon jetzt, aber noch zunehmend in der Zukunft als modernes „Tor zur Welt“ Bildungszentrum von der Grundschule bis zum Schwerpunktfach im Abitur den RU für alle ins Zentrum rückt.



Geir Skeie

Religious Education in Norway and impulses for religious education in Hamburg and Europe

Introduction

The following reflections are intended both to inform about the development in recent Norwegian religious education and to spur discussion about this in a European perspective. Norway has in many ways experimented with religious education by reforming it drastically throughout the last 15 years. A closer look shows that this has not been unproblematic, and that more long-term developments are possible to trace in these new developments. I believe it to be interesting to take a closer look on the Norwegian situation, in light of the challenges that face countries all over Europe in these days, related to social cohesion, religious diversity, intercultural education and justice.



Background

Historically, the entire school system in Norway is based in religious education. In 1739

the Lutheran king of Denmark-Norway decided to establish a school system in order to secure knowledge of the Christian faith among his subordinates. The school teaching was preparing the children for Confirmation, which gave access to some basic rights as citizens. For about one hundred years this system was slowly developed, but from the middle of 19th century school curriculum started to broaden its scope including more subjects and educating for participation in society, by teaching general reading, writing and arithmetic, and later history, sciences etc. This process changed religious education into becoming one of several school subjects and when freedom of religion was formalised around 1850, also a right of exception was installed for those not members of the Church of Norway.

From 1850 and the next hundred years religious education as a confessional, Lutheran school subject was mostly unchallenged, but gradually its connection to the Church of Norway weakened, and its confessional character was replaced by a broadly Christian profile. In the 1950's the newly established Humanist Association started to challenge the privileges of confessional religious education, and suggested to replace this by a neutral subject focusing on 'life stances' (world views) including religions and ethics. In the early 1970's the government decided that there should be allowed to install parallel school subjects to the confessional religious education subject, when there were enough pupils to support such a subject. In practice only the 'life-stances' subject came into being, but this was gradually offered in most towns and cities during the next 20 years. The overall situation was therefore a system of parallel (confessional) religious education.

It must be underlined, though, that still today the 4,7 mill population of Norway is overwhelmingly Lutheran, with about 80% being members of the Church of Norway. The largest religious and world-view minorities today are other protestant churches including Pentecostal ones (200.000), then Muslims (150.000), Secular Humanists (90.000) and Catholics (50.000). There are also some 20.000 Buddhists, 10.000 Hindus and about 1000 Jews, just to mention some additional minorities.⁴ Apart from the protestant and Humanist minorities, most of the others have grown considerably in the last 30 years. This forms part of the background for the changes in Norwegian religious education in the 1990's.

Since 1960's the confessional Lutheran religious education had been criticised for preaching Christian religion especially by the Secular Humanists. Even if there was a right of full exemption, the critics considered that it was not justified that the Church of Norway should have its members nurtured in Christian religion in the public school system. In Norway only 2% of the pupils are in private schools. Part of this criticism was also related to an increasing critique of the state-church system dating back to the absolutist state. Even more important from a political point of view, was the increasing religious and cultural diversity in Norway following increased immigration from the 1960's and onwards. Partly there was concern about the lack of knowledge about religious plurality in the general population, and partly there was a concern about the pupils that did not receive any kind of religious education due to the right of exemption. Finally, it was thought by many, that in an increasingly

⁴ These figures are approximate, since formal membership does not always reflect the size of the group.

plural society, it was not a good signal to send the young generation that teaching about religion was something that split the pupils, not creating dialogue. In 1993, when a new general curriculum for primary, secondary and upper secondary education was designed, a committee was established to look into religious education. Their conclusion came in 1995, and suggested to establish a religious education subject for all, teaching about a broad range of religions and world-views, ethics and philosophy, and with only limited right of exemption. This was accepted with large majority in the Parliament and came into reality as part of the 1997 curriculum reform.

Changes in Norwegian religious education in 1997

The religious education subject established in 1997 was called 'Christianity with orientation about religions and world-views (KRL).⁵ It took a clear distance to a confessional religious education, and had a broad multi-faith curriculum, which also included philosophy and ethics. It came as part of a comprehensive curriculum change, and for the first time in Norway children would start in primary school at the age of 6. The curriculum was detailed, and formulations about the aims, teaching methods and content were nationally binding. In terms of content and aims Christianity was dominating the syllabus, however not with a strictly confes-

⁵ For this and the following see Haakedal, E. (2001). "From Lutheran Catechism to World Religions and Humanism: Dilemmas and Middle Ways through the Story of Norwegian Religious Education." *British Journal of Religious Education* 23(2): 88-97.

Skeie, G. (2007). Religion and Education in Norway. *Religion and Education in Europe : Developments, Contexts and Debates*. R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse and J.-P. Willaime. Münster, Waxmann: 221-242.

sional character. The flavour of the curriculum preamble was rather emphasising (Lutheran) Christianity as the national heritage, to the extent that this almost blurred the differences between being 'Norwegian' and 'Christian'. The new subject should both support and recognize the diverse religious background of pupils (called 'identity'), while at the same time encourage conversation between pupils from different backgrounds (called 'dialogue'). The earlier right to full exemption from religious education was removed, based on the rationale that there was no need for such exemption in a multi-faith subject. However, as a safety valve, and as a recognition that some parts of teaching could be interpreted as taking part in religious activities, it was set up a limited right of exemption. The basic idea was that teaching should present religions and world-views as living realities, not as dusty school knowledge, and that 'living religion' might be interpreted differently by some parents.



While the Church of Norway and other Christian denominations mostly greeted the new subject, it was attacked from the very begin-

ning by religious minorities and by secular humanists. They got no support from most political parties, but they supported each other, and a broad coalition of minorities criticised the subject from day one. Their critique was that the subject in terms of aims and content privileged Christianity and the space for other religions and world-views was very limited. They felt that this discrimination was reinforced by the formulations in school law and the state-church system, and that the curriculum ambitions in terms of active teaching methods focusing on involvement of pupils, supporting identity and dialogue, and learning from 'living religion' was working as a kind of Christian indoctrination and as lack of respect towards minorities. The minorities therefore demanded to have a right of full exemption, but this was not granted.

In retrospect and from a research perspective it is possible to understand the motivations of both the majority in favour of the limited exemption clause and the minority against. If the right to full exemption had been given, the controversial subject would have been destroyed from the very beginning. Minority groups would have used the right and then the subject would not have succeeded in becoming a common religious education for all. On the other hand, it is also possible to understand the minorities, who felt their children were forced to participate in a school subject against their convictions. This might have been solved if the subject had been constructed in a way that did not make Christianity dominate so much, on the other hand, that might have provoked reactions from a large segment of conservative Christians, who were afraid that their children should receive too much knowledge about other religions. Another interesting aspect regarding the 1997 curriculum, was

that it gave Christianity a major position in the curriculum based on its value as (national) cultural heritage, not mainly as personal faith. This also led to the indirect consequence that the state church could not rely on school to nurture its young members in Christian faith. The Parliament therefore decided that the Church of Norway as well as other religious and world-view organisations should get support for internal education (fostering) of children and youth according to membership numbers. This has resulted in major allocations improving the situation for both majority and minority groups.

To sum up the vital and important changes coming into effect in Norwegian religious education in 1997, it was related to both the aims, content, teaching and organising of RE. The aims and content were changes from a focus on knowledge about Christianity, to knowledge about Christianity, world religions, secular world views, ethics and philosophy. This was to be done with a basis in Christian and Humanistic values (foundation of the entire school system) and aiming at mutual understanding and dialogue. The broad content still had a main proportion devoted to the Christian religion, justified by this being the main and dominant historical religious tradition in Norway. The teaching should approach the religions and worldviews according to their uniqueness, but also try to use the same or equivalent pedagogical methods and principles across the board. Since the subject was considered to be knowledge-oriented, it was not seen as necessary to have a general exemption clause, only a limited one. It was rather seen as important that all children were taught together, rather than being separated when teaching about religion.

Developments 1997-2010

Already in 1997 the Norwegian government had asked a Human Rights lawyer to investigate whether the KRL subject was in accordance with international Human Rights conventions. The result was that even if the safest would have been to install a right of full exemption, it was probably not in conflict with Human Rights as long as the teaching practice in schools was correct. In order to secure this, it was made two different evaluations of the subject during the first years, and results from these were discussed in Parliament 2000/2001. The evaluations had different perspectives on the subject, but came up with several conclusions based on quantitative and qualitative studies, including observations in schools. The results showed that most parents and teachers were quite positive towards the subject, including also a majority of the pupils. It also showed that teaching practices varied a lot, and that there was a need to clarify content composition. Also the right of exemption was practiced differently. The result was a change in name (new: Knowledge about Christianity, religions and world-views), certain percentages were set for each subject content (55% Christianity, 25% other religions and world-views and 20% ethics and philosophy) and the practice of partial exemption was eased, including having better information produced in several languages.

The changes in 1997 were welcomed by a large majority of the population and in the parliament, but opposed by most religious and world-view minorities. In particular the lack of a general right to be exempted was criticized, since the subject was considered to be biased towards Christianity. Parallel to these developments some parents of young students challenged the curriculum and regulations made in 1997. With the support of

the national secular humanist' association they took the case to the highest court in Norway with no success. It was also tried by the United Nations Human Rights Court in Geneva, which ruled in 2004 that certain changes had to be made in Norwegian legislation. This was done by the Norwegian government in 2005, when reference to the religious education subject was removed from the school law preamble and an explicit mentioning of the duty to teach religions and worldviews in an impartial way was included in the clause referring to religious education. Finally, the exemption system was revised, making this easier for parents to use, and removing the obligation to justify the need for exemption explicitly.

A court case similar to the one raised before the United Nations Human Rights Court, was also put before the European Human Rights Court in Strasburg, and also here Norway was convicted (Haakedal 2001; Skeie 2007; Lied 2009; Valk, Bertram-Troost et al. 2009; Lippe 2010). This meant that Norway had to change religious education law and curriculum again in order to comply with international agreements. The verdict from the EHCR found that the Norwegian RE school subject violated the art. 2 of the Protocol 1 if the Convention of Human Rights:

“No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions”.

The court justified its verdict by referring to three main aspects of the Norwegian system; the Christian preamble in the school law regarding Norwegian public schools gave Christianity a privileged position, the

predominance of Christianity in the subject content (55%) enforced this and the practical difficulties with the right of limited exemption made the situation difficult for parents from non-Christian background. It was not the dominance of Christianity in the subject content per se that was considered to be problematic in itself. This was not seen as a violation of art. 2. The real problem was the relationship between a Christian preamble, Christian education act, and the predominance of Christianity within the subject as a total 'package'. This made the quantitative preference of Christianity into a qualitative difference. In short it was seen to be unclear how the purpose of the RE subject (to promote understanding, respect and dialogue between students with different beliefs) could be achieved within the present framework.

The ECHR also found the partial exemption in the subject to be challenging for several reasons. On the one hand the imbalance in the subject regarding different religions and worldviews could create need for exemption. On the other hand, the system for exemption created practical problems for parents. They also had to disclose their own religion or worldview to schools in order to achieve exemption, which might be seen to put them in a vulnerable position. The parents had to look closely into the topics and teaching methods in the subject in order to know if they had problems with this. The distinction between participatory activity and present observation is problematic to make clear. It was also seen to be difficult for parents to require differentiated education. All this could lead to a potential of tension and even conflicts between parents, teachers and school. While the Norwegian state argued the the right for parents to send their children to private schools if they were unsa-

tified with the public system, the ECHR said that the state cannot derogate from its obligation to ensure pluralism in state schools, because public schools should be open to all. All in all the court ruled that Norway has not sufficiently taken into account that information and knowledge about religion in school will be communicated on a sufficient objective, critical and pluralistic manner. This was a majority ruling of the ECHR, with dissent to the sentence (9 / 8).

At the time when this ruling was finalized, the curriculum had already been changed several times since the original court case started. It was also on the way curriculum changes resulting from a large educational reform in 2007, which mainly emphasized subject content knowledge, and short national curricula to be implemented locally by educational authorities in municipalities and the schools themselves. As part of this process, also the RE subject was changed, and since the school reform coincided with the decision in European Human Rights Court it was important for the government that sufficient changes were made in order to secure human rights in the RE subject. The result of this was in short; a new school law, new name of RE subject, easier principles and practice for partial exemption, emphasis on neutral, pluralistic and objective teaching and the removal of strict percentages in terms of content.

The new preamble in the school act from December 2009 emphasises human rights, which is a clear recognition of the direct influence of international obligations and law on Norwegian educational policies. The new preamble tries to balance between the cultural heritage and at the increasing cultural and religious diversity in Norwegian society:

The upbringing shall build on fundamental values in Christian and humanistic heritage and tradition, such as respect for human dignity and the nature, spiritual freedom, love of thy neighbour, forgiveness, equality and solidarity, values which also is present in other religions and worldviews and whom are anchored in human rights-

In addition to this preamble which deals with values and foundation of the entire public school system, the teaching of religious education is described in a separate paragraph in the law itself, not explicitly linked to the preamble:

Religion, worldview and ethics, is an ordinary subject which normally shall gather all students. The teaching shall not be proselytizing.

The teaching in Religion, worldview and ethics shall provide knowledge about Christianity, other world religions and worldviews, knowledge about the meaning of Christianity in the cultural heritage and in ethical and philosophical topics.

The teaching in Religion, worldview and ethics shall provide understanding, respect and skills to dialogue between people with different perceptions in questions related to belief and worldview.

The subject also changed name. Until 2008 it was officially called Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (Christian Knowledge and Religious and Ethical Education), "KRL". In 2008 this was changed to Religion, livssyn og etikk (Religion, worldview and ethics), "RLE". This change of name was done to clarify that the religions and worldviews shall be treated in qualitative equal manner. Another reason to change the name was to signalise to schools, pupils and parents that the subject now is in accordance with human

rights. The RLE curriculum itself was mainly changed as a result of the earlier mentioned changes in educational policies, but some other changes were also made, mainly in the introduction part and particularly reflecting the human rights concerns raised by the EHRC. This was partly intended to influence the teaching. It was expected that teaching from now on should mean more equal treatment of different religions and beliefs, that competence goals cannot be dislodged, but had to be met on each level, that all religions must be taught from 1st to 10th grade and that teachers must show great caution in the choice of teaching methods and activities observing objectivity and balance in content and methodology as an overall guideline. The three main content areas were kept as before: 1) Christianity, 2) Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and religious diversity, and 3) Philosophy and ethics.

In 2010 this is the curriculum regulating the Norwegian religious education subject, which is taught from 1st to 10th grade on an average two lessons each week. Religious education is also taught in the upper secondary schools, but has not been much affected by the debates referred to above. While the school law and the general core curriculum is regulating both the primary, secondary and upper secondary schools, the upper secondary schools have their own syllabus, and religious education is taught in the last of three years, usually one lesson a week.

Reflections on the Norwegian case

The major changes in Norwegian religious education policy and curriculum in 1997 reflected a long period of debate over religious education. For many years the criticism from the secular humanists was most prominent and got some voice through political parties,

especially on the left. The main criticism was that religious education was biased towards Christianity and even some times accused of teachers preaching to the pupils, and that school and Church of Norway had a too close relationship for a modern, secular society. This changed somewhat with the increasing religious plurality from the early 1970s and also main stream politicians started to worry about the lack of knowledge about religious diversity. The basic idea has been that knowledge about each other's religions and worldviews, is contributing to more tolerant attitudes as well. In addition to this knowledge argument, it was seen as counterproductive to dialogue and tolerance that pupils were separated by the exemption right. By splitting the pupils along religious division lines in parallel subjects the school sent a wrong signal, and in many cases groups of minority pupils did not have an alternative subject at all, so they virtually learned nothing about religions and worldviews in school. Finally, many argued that religious education was in need of a revitalisation in content and pedagogy, since many young people found it boring and of little relevance to their life.

From a researcher point of view, the 1997 reform tried to meet the different criticisms, but did not fully manage to do this in a balanced way. The revitalisation of the subject was easier to establish within the content area dealing with Christianity, because the religious education research had been most preoccupied with this in earlier years. The ideal that similar pedagogical methods could be used across religions and worldviews from early on was challenged both from the faith communities themselves and from professionals and researchers, especially those with a religious studies background. It took quite some time before the consequences of this was fully realised. In the meantime minority religions and

worldviews got very limited curriculum space, while the revitalised teaching about Christianity clearly ‘transformed’ this from being treated as a confession in earlier religious education into more of a (common) cultural tradition. The new common religious education subject for all was formally implemented by removing the right to full exemption, which turned out to be a major issue of debate. However, one can argue that if the full exemption had been implemented the subject might have collapsed from the start and never become the common subject it gradually has turned into.

The strong public debate that came in 1997 and has been part of public life and politics most of the time since has been dominated by stakeholders in religious and worldview groups, politicians and some researchers. This debate has, however, not necessarily reflected the views of parents and teachers at large. We also have limited knowledge about how students have perceived and reacted to the issues under debate. In general teachers have been rather positive about the changes in religious education, especially after the first years when the 1997 reform still was new. What teachers tell is also that the political interest in the subject has not been reflected by a similar priority on school level. It seems that religious education is low on the list when resources are distributed, it is often taught by non specialist teachers, and often placed on less preferable slots on the timetables of the school. It is also a fact that the major shift in content and aims of religious education in practice had to be implemented with a staff of teachers educated under the former system. Even if teacher education in RE was changed in the late 1990s, the vast majority of teachers more than ten years later got their teacher training in times when there was

minimal qualification in world religions and philosophy education which is a significant part of the post 1997 subject.

Especially the later curriculum changes after the international court cases have raised issues related to the role of law and legislation over against pedagogy in teaching about religions and worldviews in school. For many teachers it has been a challenge to live up to the main ideals formulated in the wake of the last curriculum changes. The emphasis on objective, pluralistic and impartial teaching has sometimes been interpreted as an ideal of ‘neutrality’, and some teachers are afraid that engaging, relevant and thought provoking teaching can be understood by parents as not being sufficiently neutral. Some even say that this urge to be neutral may bring back the earlier criticism from students of religious education as boring. In spite of increasing research into pupils’ perspectives, it has played little part of the debate. Many stakeholders speak on behalf of children and young people, but often there is a lack of reference to knowledge about their views. The REDCo project with its quantitative and qualitative investigation into young people’s views was an important contribution to the limited literature dealing with the perspectives of young people (Valk, Bertram-Troost et al. 2009; Lippe 2010). In Norway, some findings can be summarised like this:

- Students usually want to increase their knowledge about different religions
- Until recently the majority of students have been more interested in learning about non-Christian religions than Christianity
- Many students do not find religion important personally

- Religious students often feel marginalised
- On the surface students are tolerant, but prejudice are widespread
- There is a tendency towards 'Islamisation' of religion in classroom debates

Are there any lessons to be learned from Norway as an example?

An important aspect of the REDCo project was its European dimension. Investigation of young people's views on religion in their life, in school and in their surroundings was done in cooperation between researchers from different parts of Europe, and with a comparative perspective. The results are documented internationally as well as nationally, not the least through several volumes of the Religious Diversity and Education in Europe series by Waxmann Verlag, in articles in journals, and more is still to come.⁶ This is not the place to discuss REDCo findings, but the project itself shows that the national debates about issues related to religion in education may be better informed if international perspectives are taken into account. This is also one reason for discussing the Norwegian example at such length in a German context, and certainly the process of change that has happened in Norway would have benefited if more of the actors were aware of international developments.

Let us therefore return to the controversies about religious education in Norway in the last 15 years, and consider some interesting issues for debate coming out of the Norwegian experience that seem to be of relevance

to a larger European public. The first has to do with the overall aim of religion in education. Traditionally in Norway, religion in education was seen as confessional in the sense that it was closely related to the Lutheran Church of Norway in a combination of several interacting phenomena. The state church system justifies a special role for the 'national' confession and the fact that the overwhelming majority of the population nominally belongs to the Church of Norway gives it a 'democratic' aspect. It is also a fact that in spite of limited religious practice on the everyday level, the majority of the population still turns to the church of Norway for rituals when going through transitional phases of life; birth, confirmation, marriage and death. This forms an important background for the argument related to Christianity and (less so) Lutheranism as a unifying national heritage. While this religious dimension now is significantly tuned down in the overall school law preamble it is still present as foundational values of education and it is clearly visible in the emphasis on Christianity in the content of the religious education subject.

This raises a more general question for consideration in multifaith, intercultural and dialogical religious education; should aims of education be formulated in relation to basic values only, or should these values be linked to religious and worldview traditions? Further, the question arises about religious education proper; which role is there for 'national heritage' in relation to religious and worldview traditions? Is Christianity and Humanism equally 'national', and what about other religious traditions, are they also 'national' as long as they are represented in the population, or is there some kind of historical 'priority'?

⁶ See the special issue on REDCo, British Journal of Religious Education march 2011 (vol. 33, no 2).

While these questions of principle are mainly carried over from the past marked by modernisation processes and fed into the present situation of socio-cultural plurality, there are other issues showing that discussion about religion in education has changed as an effect of the present plurality. In Norway the debate about religious education as a school subject seems to focus strongly on the challenges of a multicultural and multi-religious society. When arguments about national heritage are invoked, this is mainly to prevent the young majority generation from forgetting their cultural background. Another argument is saying that minority groups benefit from learning about the majority tradition, because this will make it easier for them to understand the society they live in. These arguments are used to justify the emphasis on Christianity in the curriculum of religious education. The same arguments also occur when there are debates about schools going to the local church as a collective worship before Christmas or at the end of the school year. This is often considered by the majority of parents as a positive local tradition, but sometimes challenged, particularly by secular humanists.

Moving towards issues of pedagogy, a question arising from Norway could be to ask how much is a fair or appropriate emphasis to put on each faith and worldview tradition in the school curriculum? How much time and effort is needed in order to learn something valuable about these issues? What are the wider consequences of content size in terms of teaching and learning? Historically in Norway lesson time has been treated politically as a question of priority and partly ideology. This means that lesson time is seen to equal importance. But, looking from a pedagogical point of view, should not the discussion about percentages, lessons and

‘size’ be approached in different way? For teachers there may be other issues that are more prominent, like the following:

- How to talk about religions?
- How to talk about God in a classroom with religious and non-religious diversity?
- What is the role of personal commitment?
- How to create a basis for a trustful communication about these issues in the classroom?

One of the perspectives suggested by several religious educators in Norway to approach the ‘talking about religions’ is to differentiate between teaching perspectives. This could also be a way to address the question about personal commitment. The perspectives can be presented like this, using Islam and the Koran as an example:

Perspectives	From Within	From the Outside
Personal point of view	The Qur’an is the infallible word of God revealed to Muhammad by the angel Jibril.	Muhammad is not a true prophet. The message in the Qur’an is not the word of God, but Muhammad’s own teachings.
Academic point of view	Muslims believe the Qur’an is God’s infallible word given to Muhammad by the angel Jibril.	The Qur’an is based on Muhammad’s religious experiences, preaching and activities. The content shows the influence of Christian and Jewish tradition.

If we move from the classroom teaching to the school perspective, also the Norwegian example highlights some challenges that are internationally relevant. Firstly, the emphasis put on short, general curricula with little detail in learning achievements challenges schools to do a lot of work with their local curriculum. This is quite a lot of work, and

religious education is seldom the subject area with the highest priority. Secondly, the emphasis on right of partial exemption on basis of conviction and respect for human rights, challenges the schools to inform parents as well as possible about teaching content and teaching methods in all school subjects. In RE activities that can typically be perceived as non appropriate by some parents is the recitation of religious texts, singing of religious songs, dramatizing religious stories and excursions to religious places.

Another issue of concern is related to textbooks. Traditionally these have been very influential in Norwegian school teaching. A former national system of accreditation is long ago abandoned, and this places a large responsibility on the schools. One problem is to have money for new religious education textbooks reflecting the changes in the subject, another is to produce good textbooks. This should mean to presenting religions from various perspectives, including a clear academic approach and also taking into account the self-presentation of the religious and worldview traditions themselves. This is not always met, because the authors of textbooks are often not academics and researchers in the field, but experienced teachers and professional textbook writers. However, it is possible to meet some of the challenges by observing certain principles. In the presentation of traditions it is wise to move between closeness and distance, and to include both historical and contemporary perspectives. In addition to the core text, also there should be differentiated instructions for teachers and pupils, suggestions for variation and engaging activities, and throughout the entire book there should be an emphasis on students' thoughts and perspectives in order to encourage reflections and dialogue.

Textbooks are closely related to the practice of teachers and to teacher education. As already mentioned this has been changed in order to meet with the requirements of the new curriculum. These changes seem to be going in waves, and can be summarized like this: Traditionally, the teacher was seen as part of the school-church partnership, and until 1997-98, religious education was obligatory subject for all teacher training students, with right of exemption if you were not member of the Church of Norway. In 1998 the content was changed in direction of the RE subject in primary and secondary school and between 1998 – 2003 religious education training was a total of ½ year study (of 4) obligatory for all students (30 credits). As part of a limited reform in teacher education in 2003 the obligatory component was reduced to 1/3 year study (20 credits), and finally in 2010 religious education is not longer a compulsory part of the teacher training. The argument is that those teaching this subject like other subject areas, should be specialist teachers in the field. Today, therefore religious education is optional for teacher training students, with a minimum of ½ year (30 credits) for teaching in primary and lower secondary, and 1 year if you are teaching in the secondary or upper secondary school. The content of teacher training has not changed so much since 1998, it is mainly a combination of subject area studies of Religions, with particular emphasis on Christianity, history of philosophy, humanism, ethics and human rights. In pedagogy the content has focused on issues related to children and religion, questions of objectivity, criticism and pluralism combined with engaging methods, knowledge about exemption rights and practice and about pastoral care of students.

The discussion about teacher education reflects that there are different traditions of teacher training linked more or less to the different spheres belonging to primary and secondary school teachers on the one hand and upper secondary school teachers on the other. In general religious education teachers are expected to be as agents of societal integration. In terms of epistemology the conceptualisation of subject knowledge after 1998 has moved somewhat from theological to more multidisciplinary understanding of subject content, and towards more complex and diverse pedagogical perspectives. It has also been a marked increase in research within this field during the last 10 years. Still it must be said that educational policies with emphasis on testing (the ‘PISA-fication’) and on a ”back to basics” attitude threatens to marginalise religious education in educational debates.

Challenges for Europe and for Hamburg – some reflections

To sum up the reflections on Norway as a case for consideration in a European perspective I will point to the following overarching issues and questions for consideration:

- How can we teach about religion in an impartial way? Is this as question of neutrality, objectivity or something else?
- How should we evaluate the (increasing) ’legalisation’ of religious education? Is this in conflict with an understanding of teaching as a ’praxis’, meaning both ’craft’ and ’art’ as well as a critical and ethical enterprise?

- Is student motivation in RE possible to stimulate and if so, how do we balance the aims of education towards the demands for subjective relevance to the students?
- Should the strong political focus on RE’s role in creating social cohesion be seen as reflection of ideological interest in using religion in education for certain purposes, which is at the same time hiding a practical disinterest towards the subject?
- Does a longstanding experimenting with religious education regulations like we have seen in Norway cause vitalisation or exhaustion on the part of teachers and researchers?

The last question is also relevant for the Hamburg situation in particular, I believe. The collective support for the present religious education can both inspire and cause some exhaustion on the part of teachers. So, even if the background for pointing towards the questions above is related to the particular Norwegian situation, I think they can be recognized also in other settings. An interesting and also complex comparison could be done between Hamburg and Norway in terms of the overall system of religious education, including its legal basis. This cannot be done here, but I will point to some issues of interest.

In Hamburg, there has for years been a dialogical religious education based on cooperative efforts on the part of religious groups and also the political will to institutionalise this. In many ways the ethos of the Hamburg religious education seems to be close to the Norwegian system, but with a difference in the legal framework. In Hamburg the formal basis for the arrangement is the Constitution which allows for religious education based

on confessional background, and the protestant church acts as the formal 'host' of the dialogical and multi-faith religious education. Legally speaking this seems to be a fragile system, since the positive relationship between religious groups forms the basis for the entire setup. If tensions arise between the religious groups, the dialogical religious education may be in danger of collapsing.

It is therefore a challenge to the Hamburg system of religious education to preserve a good relationship between religions and also between religious communities the political leadership. On the other hand, the danger of a collapse in this relationship is a strong motivation for continuing dialogue not only in classrooms, but also in the community at large. In Norway we see a different trend, because the link between school and local community tends to be blurred and even disturbed. Even if religious communities have been consulted in the process of change in Norway, they are increasingly marginalised in their relationship to school. This seems to be happening because close cooperation between religious communities and school is considered to threaten the intended objectivity and impartiality of religious education in school. The process is not happening without counter reactions, but there is a lack of organisational framework and tradition for cooperative action among faith communities on the local level, which complicate matters a lot.

References

- Haakedal, E. (2001). "From Lutheran Catechism to World Religions and Humanism: Dilemmas and Middle Ways through the Story of Norwegian Religious Education." *British Journal of Religious Education* 23(2): 88-97.
- Lied, S. (2009). "The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg." *British Journal of Religious Education* 31(3): 263-276.

Lippe, M. S. v. d. (2010). *Youth, religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case.* Stavanger, University of Stavanger.

Skeie, G. (2007). *Religion and Education in Norway. Religion and Education in Europe : Developments, Contexts and Debates.* R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse and J.-P. Willaime. Münster, Waxmann: 221-242.

Valk, P., G. Bertram-Troost, et al., Eds. (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. Religious Diversity and Education in Europe.* Münster, Waxmann.



Jochen Bauer

Dialogkompetenz und ihr Erwerb im dialogischen Religionsunterricht für alle: Konkretisieren. Kontextualisieren. Individualisieren.

„Dialog“ meint mittlerweile mehr als ein Gespräch zwischen zwei oder mehreren Menschen. „Dialog“ ist zu einem politischen und pädagogischen Leitbegriff geworden. Als Gegenbegriff zu „Monolog“, „Kulturkampf“, „Parallelwelten“, als Alternative zu den Absolutismen und Fundamentalismen aller Art steht „Dialog“ für Offenheit und individuelle Freiheit, für einen Prozess, in dem gesellschaftliche Defizite friedlich überwunden werden. „Dialog“ ist heute ein Programm für eine offene, friedliche, pluralistische Gesellschaft.

In diesem Sinne sehen auch die REDCO Policy-Recommendations den interreligiösen Dialog als zentrales schulisches Lernfeld. Mit den Grundlinien des Religionsunterrichts für alle setzt Hamburg schon viele dieser Empfehlungen um. Die Entwicklungsaufgaben liegen von daher viel stärker im Detail. Insbesondere gilt es, das dialogische Konzept mit den aktuellen bildungs- und schulpolitischen Leitideen von Kompetenzorientierung, Beachtung von Heterogenität und Individualisierung zu verbinden – nicht, weil man sich einem neuen Sprachspiel anpassen muss, sondern weil sich diese Leitvorstellungen gut ergänzen.

Drei Aspekte scheinen mir für die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts von besonderer Bedeutung zu sein.

Wir sollten Dialogkompetenz und ihren Erwerb

- konkretisieren, d.h. deutlicher beschreiben, was Dialogkompetenz meinen kann und meinen soll, und genauer verstehen, wie sie erworben wird.
- kontextualisieren, d.h. stärker differenzieren, wie Dialogfähigkeit in verschiedenen zusammengesetzten Lerngruppen erworben werden kann.
- individualisieren, d.h. die Chancen individualisierter Lehr- und Lernformen für religiöses Lernen stärker nutzen.



Konkretisieren

Die bildungspolitische Entwicklung und Debatte der letzten Dekade über die Steuerungsmechanismen schulischer Lernprozesse führte u.a. zu folgendem formalen Schema:

Ziele, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, werden als zu erwerbende „Kompetenzen“ gefasst, die sich auf verschiedene Dimensionen (i.e. kognitive, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten und Bereitschaften) erstrecken.⁷

⁷ So die mittlerweile klassische Kompetenz-Definition von Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um

Kompetenzen werden in Teilkompetenzen aufgeschlüsselt, die wiederum in aufeinander aufbauenden Stufen erworben bzw. ausgebildet werden können. Diese Stufen können als jahrgangsspezifische Anforderung beschrieben werden und – wenn empirisch validiert – als Bildungsstandards gelten. Zentral für dieses Konzept ist die empirische Beschreibbarkeit: Bildungsprozesse werden nicht länger durch Input-Vorgaben gesteuert, sondern durch klar definierten und überprüfbaren Output.

Wie setzt Hamburg dieses Konzept im Bereich dialogischen Lernens um?

Dialogkompetenz wird definiert als „Fähigkeit, am (inter)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen“⁸, und in 6 Teilkompetenzen aufgegliedert (vgl. Tabelle 1). Eine dieser Teilkompetenzen ist z.B. die Fähigkeit, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen, erläutern und angemessen kommunizieren“ zu können. Diese Fähigkeit sollen die Schülerinnen und Schüler in aufeinander aufbauenden, schulformspezifisch definierten Stufen erreichen bzw. vertiefen (vgl. Tabelle 2). Es obliegt nun den einzelnen Schulen – und hier insbesondere den Fachkonferenzen – festzulegen, an welchen (im Rahmenplan ebenso genannten verbindlichen) Inhalten und mit welchen

Methoden diese (Teil-)Kompetenzen auf der vorgegebenen Niveaustufe erworben werden sollen. Auf der Basis der vom Rahmenplan vorgegebenen jahrgangsspezifischen Anforderungen können sie dann konkrete Kompetenzraster für einzelne Unterrichtsvorhaben etc. entwickeln.

Die Fülle an Einzelanforderungen mag den Betrachter zunächst erschlagen (in der Zusammenschau aller Jahrgänge und Schulformen werden es nach der erneuten Überarbeitung mehr als 300 sein!). Für die Lehrkraft im Unterricht sind es dann aber i.d.R. nur knapp 30 Anforderungen, die die Schülerinnen und Schüler im Verlauf von 2 Jahren erreichen sollen – eine durchaus handhabbare Anzahl an Steuerungsvorgaben und -zielen.



die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, Franz.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, 2002, S. 27.

⁸ Diese Definition findet sich wortgleich in den Rahmenplänen aller Schulformen, vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Rahmenplan Religion Primarschule, S.11. [alle Rahmenpläne stehen unter www.hamburg.de/bildungsplaene zum Download zur Verfügung]

Tabelle 1: Teilkompetenzen der Dialogkompetenz

Dialogkompetenz = Fähigkeit, am (inter)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen	
Dia A	religiöser und weltanschaulicher Vielfalt sensibel und dialogorientiert begegnen
Dia B	Respekt, Verständigungsbereitschaft, wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung von Differenz als Kriterien in dialogischen Situationen berücksichtigen
Dia C	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen, erläutern und angemessen kommunizieren
Dia D	ein und denselben Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachten
Dia E	die Perspektive eines anderen einnehmen und von dort aus den eigenen Standpunkt reflexiv betrachten
Dia F	sich aus der Perspektive des eigenen Glaubens/der eigenen Weltanschauung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen

Tabelle 2: Jahrgangsspezifische Anforderungsprogression am Beispiel einer Teilkompetenz im Dialogbereich

Dia C: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen, erläutern und angemessen kommunizieren		
Anforderung am Ende von Jahrgangsstufe...	Primarschule	
	Stadtteilschule (grundlegendes Niveau)	Gymnasium (erhöhtes Niveau)
... 3 (Regelanford.)	<u>benennen an Beispielen</u> (z.B. Feste, Entstehungsgeschichten der Welt) Gemeinsames und Unterschiedliches in den Religionen und Kulturen	
... 6 jeweils Übergang in die ... (Mindestanford.)	<u>benennen an mehreren Beispielen zentrale</u> Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Religionen und Kulturen (z.B. Glaube an Gott, Bedeutung von Abraham oder Jesus, heilige Räume, Schöpfungsverständnis)	<u>stellen an exemplarischen Beispielen zentrale</u> Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen und Kulturen <u>dar</u> (z.B. Glauben an Gott; Schöpfungsverständnis, Bedeutung von Abraham oder Jesus, heilige Räume)
... 8 (Mindestanford.)	<u>stellen an Beispielen</u> (z.B. vorbildhaften Menschen; Propheten, Religionsgemeinschaften) <u>erarbeitete</u> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen, Konfessionen und Kulturen <u>dar</u>	<u>arbeiten an Beispielen</u> (z.B. vorbildhafte Menschen; Propheten, Religionsgemeinschaften) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen, Konfessionen und Kulturen <u>heraus</u>
... 10 (Mindestanford.) mittlerer Bildungsabschluss	<u>erläutern an erarbeiteten Beispielen</u> (z.B. Lehrern der Religionen) <u>zentrale</u> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen	
... 10 (Gym) ... 11 (StS) (Mindestanford.)	<u>stellen zentrale</u> Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen <u>dar</u> (z.B. in deren Verständnis von Heiliger Schrift oder im Umgang mit dem Tod) und <u>erläutern</u> diese <u>eigenständig an Beispielen</u> (z.B. anhand von Textauszügen, theologischen Vorstellungen)	<u>stellen zentrale</u> Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen <u>dar</u> (z.B. in ihrem spezifischen Verständnis ihrer großen Lehrer; im Umgang mit dem Tod) und <u>erläutern</u> diese <u>eigenständig an Beispielen</u> (z.B. anhand von Textauszügen, theologischen Vorstellungen)
Anmerkung: Die Unterstreichungen markieren die Operatoren und Begriffe, mit deren Hilfe die Anforderungsprogression beschrieben wird. Nicht alle Anforderungsniveaus sind hier dargestellt. Quelle: Rahmenpläne Religion Primarschule, Stadtteilschule und Gymnasium 2010. Zur Zeit erfolgt eine Anpassung der Anforderungsniveaus an die neue Schulstruktur, u.a. durch Einführung von Anforderungsniveaus für Ende 2 und 4.		

Die weitgehend formal beschriebenen Kompetenzen erleichtern es, dialogische Lernprozesse in einem Religionsunterricht für alle zu steuern: Sie ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft und Religionsangehörigkeit die gleichen Kompetenzen an durchaus unterschiedlichen konkreten Inhalten erwerben – obwohl sie in der gleichen Lerngruppe sind. So kann eine christlich geprägte Schülerin vom Beispiel „Jesus“ her, das sie vertieft bearbeitet hat, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen erläutern (vgl. Anforderung Ende Klasse 10), während ein muslimisch geprägter Schüler aus dem gleichen Unterricht dies vom seinem schwerpunktmäßig erarbeiteten Beispiel „Muhammad“ herkommend leisten kann, wobei beide aber für den Vergleich auf den jeweils anderen angewiesen sind.

Aus der Arbeit an den Rahmenplänen ergeben sich Aufgaben für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg.

Die *religionspädagogische Forschung* müsste die in den Rahmenplänen getroffenen Annahmen und Setzungen überprüfen, um zu religionspädagogischen Standards zu gelangen: Verlaufen die Lernprozesse wirklich so, wie sie die Progressionsstufen skizzieren? Stimmen die Differenzierungen zwischen den Stufen und zwischen den Schulformen? Spiegeln sich entwicklungspsychologische Stufen in der Anforderungsprogression angemessen wider?

In der *Aus- und Fortbildung* spielt die Vermittlung kompetenzorientierter Unterrichtsplanung mit ihrer neuen Art der Zielsteuerung eine herausgehobene Rolle. Lehrerinnen und Lehrer sollten zudem noch vertrauter mit „diagnostischen“ Fertigkeiten und Techniken werden, mit denen sie Ausgangslage und Kompetenzerwerb wahrnehmen und beschreiben können. Ob allerdings die vielschichtigen religionspädagogischen Kompe-

tenzen (in einem Zweistundenfach!) mit der gleichen Präzision „gemessen“ werden können wie mathematische oder grammatikalische Fertigkeiten mag bezweifelt werden.

Für die *Unterrichtsentwicklung* gilt es, Materialien und Aufgabenformate zu entwickeln, die sich zum gezielten Erreichen einzelner Anforderungen eignen, wie auch komplexe Aufgabenstellungen, die mehrdimensionalen Kompetenzerwerb ermöglichen.

Nur wenn die einzelnen *Schulen*, und hier insbesondere die Fachkonferenzen, die Rahmenpläne als Planungs- und Steuerungshilfe für sich entdecken, werden sie nicht als überflüssige zusätzliche Belastung empfunden, die angesichts allgemeiner Überarbeitung hintan gestellt werden. Keinesfalls darf die Arbeit mit den kompetenzorientierten Rahmenplänen zu einem formalisierten Abhaken abstrakter Anforderungslisten führen und die - die Schülerinnen und Schüler eigentlich motivierenden - Inhalte und Methoden auf einen Seitenaspekt reduzieren.

Kontextualisieren

Seit nunmehr 20 Jahren wird der dialogische Religionsunterricht für alle in Hamburg konzeptionell ausgestaltet und wissenschaftlich begleitet. Modellhafte schulische Einzelprojekte wurden entwickelt und viele Lehrerinnen und Lehrer realisieren das dialogische Konzept in ihrem Unterricht. Bislang gibt es jedoch weder eine groß angelegte Erhebung noch repräsentative Stichproben, die untersuchen, wieweit das Konzept in der Fläche umgesetzt wird. Vereinzelt Erhebungen und viele Beobachtungen weisen jedoch darauf hin, dass es hier noch erhebliche Umsetzungsdefizite gibt. Warum wird das Konzept des dialogischen Religionsunterrichts für alle, das theoretisch und politisch so große Zustimmung erfährt, aber nicht überall realisiert? Hierfür gibt es sicherlich vielfältige Gründe, insbesondere Defizite in der Lehrer-

ausbildung und Materiallage. Ein weiterer Grund, den ich im Folgenden eingehender analysieren werde, liegt in einer spezifischen Zuspitzung des Konzepts.

Die meisten Untersuchungen und Praxisbeispiele für den Religionsunterricht für alle beziehen sich auf Lerngruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler aus mehreren verschiedenen Religionen und Kulturen kommen. Es ist die „gut gemischte Multi-Kulti-Klasse“, die im Zentrum der Betrachtung stand und steht. Diese Fokussierung entstand, weil in diesen Lerngruppen die Konzeptionen für den traditionellen, konfessionell getrennten Religionsunterricht sich als nicht mehr tragfähig erwiesen und man hier zuerst nach Alternativen suchen musste. Allerdings gibt es auch in Hamburg viele Lerngruppen, die nicht stark gemischt sind: Lerngruppen, in denen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler christlich-säkular geprägt sind, in denen es muslimische Mehrheiten gibt, oder Lerngruppen, in denen eine signifikante Minderheit von ca. 5 (häufig muslimischen) Schülerinnen und Schülern mit einer christlich-säkularen Mehrheit zusammen ist.⁹ Die Zusammensetzung der Lerngruppe spiegelt die soziokulturellen Milieus im Einzugsgebiet der jeweiligen Schule wider. Wo Lerngruppen vergleichsweise homogen sind, distanzieren sich Lehrende häufiger von einer interreligiös-dialogischen Unterrichtskonzeption oder betrachten sie zumindest als inadäquat für ihre Arbeit.¹⁰ Dies ist leicht nachvollziehbar,

9 eine idealtypische Charakterisierung unterschiedlicher Lerngruppenzusammensetzungen findet sich bei Bauer, Jochen: Im Praxistest. Die Zukunft des Religionsunterrichts in Hamburg aus schulorganisatorischer Sicht, in: Wolfram Weiße (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann, 2008, S.135-146.

10 Lehrerinnen und Lehrern von Schulen, in denen solche Lerngruppen dominieren, äußerten mir gegenüber z.B.: „Das betrifft mich gar nicht, das ist bei mir nicht nötig“ oder „Das geht bei mir gar nicht“.

wenn unter dialogischem Religionsunterricht der interreligiöse Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen im Klassenraum verstanden wird, wie das häufig durch den im Konzept vorherrschenden Bezug auf Multi-Kulti-Lerngruppen suggeriert wird. Ohne religiöse Vielfalt in der Lerngruppe kann dieser Dialog so aber nicht stattfinden. Entsprechend gering sind dann hier interreligiöse Unterrichtskonzepte.

Der Erwerb (interreligiöser) Dialogkompetenz darf jedoch nicht auf jene Schulen beschränkt bleiben, an denen religiöser Pluralismus dominiert. Für eine pluralisierte Gesellschaft in einer globalisierten Welt ist (interreligiöse) Dialogfähigkeit eine Schlüsselkompetenz. Alle Schülerinnen und Schüler leben in einer Stadt, in der mittlerweile knapp die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund haben (auch wenn sich dies nicht gleichmäßig verteilt) und müssen lernen, dieser Vielfalt dialogisch zu begegnen. Gerade Kinder aus Stadtvierteln mit geringer religiöser Vielfalt erleben diese nicht in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld und brauchen deshalb umso dringender den Erwerb von Dialogkompetenz im schulischen Unterricht. Allerdings sind in homogenen Lerngruppen didaktisch und methodisch anders gestaltete Lernprozesse notwendig als in religiös stark heterogenen. Deshalb bedarf es stärker kontextualisierte Konzepte für interreligiös-dialogisches Lernen.

Der empirischen *religionspädagogischen Forschung* stellt sich die Frage, wie Dialogkompetenz bei verschiedenen Lerngruppenzusammensetzungen erworben wird.¹¹

Die *Unterrichtsentwicklung* muss Modelle interreligiös-dialogischer Lernprozesse für

11 Teilaspekte könnten z.B. sein, ob Minderheiten Dialogkompetenz anders erwerben als Mehrheiten oder welche Rolle jeweils die Medien spielen.

unterschiedliche Lerngruppenzusammensetzungen anbieten. Eine besondere Herausforderung ist, wie man interreligiöse Dialogkompetenz vermittelt, wenn es in der Lerngruppe kein unmittelbarer Dialogpartner mit anderem religiösen Hintergrund gibt.

Schule und Aus- und Fortbildung benötigen eine stärkere Wahrnehmung, dass interreligiöse Dialogkompetenz für alle Schülerinnen und Schüler zentral ist.

Individualisieren

Interreligiöse Lernprozesse stehen und standen berechtigterweise bei der Entwicklung des dialogischen Religionsunterrichts für alle bislang im Zentrum. Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler, die weitgehend säkular aufwachsen und nur eine vage religiöse Identität haben, die „eigene“ Religion im Unterricht erlernen können, spielte eine geringere Rolle.¹² Als Antwort wird häufig auf zwei Lernprozesse verwiesen: zum einen, dass in und aus der Begegnung mit Anderem heraus die Suche nach dem Eigenen entsteht und sich das Eigene dann konstituiert; zum anderen, dass die im Unterricht behandelten Themen und Religionen immer exemplarisches Lernen ermöglichen, was dann von Schülerinnen und Schülern für ihre „eigene“ Religion angewendet werden kann. Beide Antwortansätze überzeugen insofern, als sie wichtige Elemente religiösen Lernens und religiöser Identitätsbildung aufgreifen und in das Zentrum dialogischen Unterrichts stellen. Der Dialog mit anderen wird von den Schülerinnen und Schülern als zentral für ihre eigenen Identitätssuche erlebt.

¹² Dies mag zunächst an der schwierigen Begriffsbestimmung des „Eigenen“ liegen. Eine weitere Ursache hierfür liegt wohl auch hier in der primären Bezugnahme auf „Multi-Kulti-Lerngruppen“, in denen säkularisierte Schüler kein dominantes Phänomen sind. Auch dürfte die Kategorie des „Eigenen“ bewusst wenig beachtet worden sein, weil diese für simple und weltfremde Beheimatungsforderungen zentral ist.

Beide Lernprozesse sind jedoch nicht hinreichend, weil zu der im Dialog entstandenen Suchbewegung auch inhaltliche Deutungsangebote kommen müssen und Schülerinnen und Schüler für die Übertragung exemplarischen Lernens in „ihre“ Religion zumeist auch Hilfestellungen benötigen. Ohne inhaltlich-materielle Angebote in jeweils ihrer Religion bleiben die angestoßenen Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler unbefriedigend. Wie aber können diese differenzierten Lernprozesse analytisch erfasst und unterschiedliche inhaltlich-materielle Angebote für Schülerinnen und Schüler verschiedener Religion geboten werden?

Ein guter Lösungsansatz stellt das Individualisierungsparadigma mit der auf ihm aufbauenden neuen Lehr-Lernkultur dar. Dabei wird Individualisierung in zweifacher Weise verstanden. Zum einen als Analysebegriff und Steuerungsmittel für das Phänomen, dass jeder Schüler im gleichen Unterricht trotz gleicher Materialien und Aufgabenstellungen – abhängig von persönlichem Hintergrund, Voreinstellung etc. – sehr wohl Unterschiedliches und auf unterschiedliche Art lernt. Diese variierenden Lernprozesse und –ergebnisse werden nicht als Störung oder Defizite, sondern als jedem Lernen innewohnende Eigenschaft bewertet, gefördert und für weitere Lernprozesse genutzt. Damit meint Individualisierung, zum zweiten, auch ein Prinzip der Unterrichtsgestaltung: Einzelnen Schülerinnen und Schülern können im Rahmen großer Fragestellungen unterschiedliche Aufgaben, Themen und Materialien gegeben werden, die verschiedene Lernergebnisse ermöglichen. Das Individualisierungsparadigma ermöglicht es, im Religionsunterricht für alle die jeweils spezifischen religiösen Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft und Religion zu berücksichtigen und zu fördern

und den Einzelnen besondere inhaltliche Deutungsangebote in ihrer Religion anzubieten. Um diese Möglichkeiten nutzen zu können, bedarf es jedoch erheblicher Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen:

Die *Unterrichtsentwicklung* muss Materialien und Aufgabenformate für den Religionsunterricht entwickeln, die individualisierte Lernprozesse ermöglichen, und die *Aus- und Fortbildung* die entsprechen Lehr-Lern Techniken für individualisiertes Unterrichten noch stärker vermitteln.

Ein wesentliches Element wird das angestrebte Gemeinschaftsprojekt der Akademie der Weltreligionen, des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung und des Pädagogisch-Theologischen Instituts zur Entwicklung interreligiös-dialogischer Unterrichtsmaterialien sein.



Mara Sommerhoff

Welche Kompetenzen brauchen die Lehrerinnen und Lehrer, um den Hamburger Religionsunterricht für alle umzusetzen? Wie können Aus-, Fort- und Weiterbildung diese Kompetenzen vermitteln?

1. Vorbemerkungen

Wenn nach den Kompetenzen der Religionslehrerinnen und -lehrer gefragt ist, müssen wir v.a. auf die spezifischen Kompetenzen schauen, die der RU, in Hamburg insbesondere der dialogische RU erfordert. Es geht dabei um die Frage, was RU-Lehrende wissen und können müssen und welche Haltungen sie haben sollten, um den Hamburger RU für alle umzusetzen.

Jochen Bauer hat in seinem Vortrag schon aufgezeigt, wie er das entscheidende Element des Hamburger RU, den Dialog, mit den aktuellen bildungspolitischen Leitbegriffen verbinden möchte.

Ich meine, dass das Dialogkonzept des Hamburger RU nur in einem kompetenzorientierten Unterricht angemessen umgesetzt werden kann. Nur wenn wir auf die Schülerinnen und Schüler vor Ort in unserer spezifischen Lerngruppe schauen und den Unterricht entsprechend konzipieren, können wir die heterogenen Schülerinnen und Schüler dialogfähig machen.

Kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten stellt hohe Anforderungen an Lehrende. Kompetenzen beinhalten drei Dimensionen, die des Wissens, des Könnens und der Haltungen. Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet darauf zu schauen, was am Ende eines Bildungsgangs „herauskommt“, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben. Dabei gilt es in der Planung zunächst, eine Anforderungssituation zu identifizieren. Entscheidend ist dann die Diagnose der Ausgangslage, d.h. davon auszugehen, was die Schülerinnen und Schüler schon wissen und was sie können, um diese Situation zu bewältigen.

Erst in einem dritten Schritt können wir also identifizieren, welches Wissen und welche Fähigkeiten zu erwerben sind, um die Anforderungssituation zu bewältigen, und wie der Unterricht darauf bezogen zu planen ist.

Kompetenzorientierung lenkt den Blick also auf das, was die Schülerinnen und Schüler schon können und das, was sie nach dem Unterricht mehr können (sollen). Der Blick auf die Lernenden ist hier also nicht defizitär, sondern geht vom Vorhandenen (Wissen und Können) aus und baut darauf auf. Hier wird auch die Notwendigkeit der Individualisierung noch einmal ganz deutlich, da unterschiedliche Schülerinnen und Schüler natürlich ganz unterschiedliche Ausgangslagen haben.

Wenn wir in der Lehrerfortbildung nun auf die Lehrenden und ihre Kompetenzentwicklung blicken, ist es hier genauso entscheidend, keinen defizitären Blick zu haben: Der Blick der Aus- und Fortbildner auf Lehrerinnen und Lehrer darf nicht ein defizitärer sondern muss ein unterstützender sein. Kompetenzorientierung bedeutet auch in der Lehrerbildung eben nicht eine Orientierung an dem „was fehlt und was man nicht

kann“ sondern vielmehr an dem „was erforderlich ist, welche Situationen bewältigt werden müssen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die einzelnen mitbringen und wie man das erreichen kann“.

Hier soll im Folgenden also danach gefragt werden, wie die Aus-, Fort- und Weiterbildung die systematische Kompetenzentwicklung der Religionslehrerinnen und –lehrer unterstützen können.



2. Analyse:

Was ist die Anforderungssituation für Religionslehrerinnen und –lehrer?

Die Anforderungssituation für Lehrerinnen und Lehrer sieht folgendermaßen aus.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen u.a. (kein Anspruch auf Vollständigkeit!)

- Unterricht planen, durchführen und auswerten
- Schülerinnen und Schüler fördern und pädagogisch verantwortet begleiten,

- das Schulleben gestalten und Schule aktiv mit entwickeln,
- mit Kolleginnen und Kollegen kooperieren und den Unterricht weiterentwickeln
- die eigenen Kompetenzen ständig weiterentwickeln und Unterstützungssysteme nutzen

In Bezug auf religiöse Lernprozesse müssen die Lehrerinnen und Lehrer über folgend Kompetenzen verfügen:

Diagnosekompetenz	die vielgestaltige Religiosität und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie deren individuelle religiöse Lernprozesse wahrnehmen, analysieren und auf sie eingehen können
Theologische Kompetenz (in Bezug auf Weltreligionen) (→RP: Didakt Prinzipien: Traditionsorientierung, Authentizität, Wissenschaftsorientierung)	die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Traditionen kennen, mit ihnen wissenschaftlich verantwortlich umgehen und sie ihrem Selbstverständnis angemessen in den Unterricht einbringen können
Didaktische (Analyse-)Kompetenz	bereit und in der Lage sein, den Schülerinnen und Schülern religiöse Traditionen als etwas zu vermitteln, das für ihre Lebensführung bedeutsam ist
Dialogkompetenz	den Dialog mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen selbst führen, anstoßen und moderieren können
Selbstreflexion / Rollenklarheit	in der Lage sein, sich mit ihrer eigenen reflektierten Position pädagogisch verantwortlich in das Gespräch einzubringen
Methodenkompetenz	Kenntnis adäquater Methoden

Quelle: Aufruf der Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer, 1999

Darüber hinaus geben uns die REDCo-Empfehlungen Hinweise auf die Anforderungssituation für Lehrende des Hamburger RU. Hier wird die Förderung des friedlichen Zusammenlebens als zentrale Aufgabe betont. Dazu gehören die Förderung des Umgangs mit Vielfalt und die Einbeziehung von religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen. Das Konzept des HamburgerRUs beinhaltet dies schon an verschiedenen Stellen und wir können in der Praxis vielfach sehen, wie Lehrerinnen und Lehrer danach streben, dies umzusetzen.

3. Diagnose: Wie sieht die Ausgangslage aus, d.h. welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben Religionslehrerinnen und -lehrer?

Die Ausgangslage bei Hamburger RU-Lehrenden ist, wie bei den Schülerinnen und Schülern auch, sehr heterogen. Es muss hierbei zwischen Fachkollegen und fachfremden Kollegen unterscheiden. Bei theologisch ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern kann man davon ausgehen, dass sie über breite fachwissenschaftliche Kenntnisse v.a. im Bereich der christlichen Theologie verfügen und auch pädagogisch gut ausgebildet sind.

Hier fehlen v.a. Fachkenntnisse im Bereich der anderen Religionen. Lehrende beschreiben hier oft große Unsicherheiten im Umgang mit anderen religiösen Traditionen.

Zudem fehlen adäquate Unterrichtsmaterialien, die entsprechend interreligiös bzw. dialogisch ausgerichtet sind. Hamburger RU-Lehrende stellen sich ihre Materialien oft in großer Eigenleistung selber her.

Weiterhin fehlen oft eigene Dialogerfahrungen (da dies nicht Teil der Ausbildung war

und je nach Stadtteil auch nicht nachgeholt wird / werden kann).

Und: Ungeachtet dessen wie gut jemand informiert ist und wie tief die Kenntnisse einer anderen Religion gehen, kann derjenige nicht eine authentische Binnenperspektive liefern.

Fachfremde Kolleginnen und Kollegen machen einen großen Teil der RU Lehrenden aus, an einigen Schulformen werden sogar 70-80% des RU fachfremd erteilt.

Einige der fachfremden Kollegen generieren ihre Fachkenntnisse aus Eigenstudien, andere greifen auf fertige Materialien zurück, viele nehmen an Qualifizierungsmaßnahmen des LI und des PTI teil.

Fachfremde Kollegen benötigen sowohl fachliche Unterstützung auf der Ebene des Wissens, als auch methodisch-didaktische Kenntnisse der Gestaltung des RU insgesamt.

4. Planung: Wie können Aus-, Fort- und Weiterbildung die Entwicklung der Lehrerkompetenzen weiter unterstützen?

Um Dialogkompetenzen und praktische Toleranz bei Lernenden zu entwickeln benötigen die Lehrerinnen und Lehrer

- Fundiertes theologische Kenntnisse aus verschiedenen religiösen Traditionen
- gute Materialien und Aufgaben, die komplex genug sind und auf individuelle Unterrichtssettings übertragbar sind
- konkrete Vorschläge möglicher Unterrichtsmodelle für den dialogischen RU, die den Erwerb der Dialogkompetenz in

verschiedenen Lerngruppenszusammensetzungen ermöglichen

- Unterstützungssysteme und Strukturen (Fortbildungen, Ansprechpartner und Adressen, Zeit an der Schule, Unterstützung durch SL) für die Begleitung des kontinuierlichen eigenen Lernens.

Wie können Schritte in der Aus- und Fortbildung aussehen, die die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Bedürfnissen unterstützen? Die Fortbildungsangebote sollten von den zu erwerbenden Kompetenzen her konzipiert werden, theologisches Fachwissen und Dialogkompetenz stehen dabei in Hamburg z.Zt. im Vordergrund.

Auf der Ebene des Wissens ist das Ziel ist der Erwerb vertiefter Sachkompetenzen; dies bedeutet v.a. vertiefte Kenntnisse in den Weltreligionen. Dies wird in Hamburg durch folgende schon bestehende oder geplante Maßnahmen unterstützt:

- Projekt interreligiöse Materialien (Entwicklungsphase)
- Projekt Heilige Räume interreligiös (Entwicklungsphase)
- Integration von religiösen Experten um Realbegegnungen zu ermöglichen
- Einsatz authentischer, interreligiöser Materialien in Seminaren der Aus-, Fort- und Weiterbildung
 - z.B. in Modulen der Referendarsausbildung
 - z.B. in Fortbildungsseminaren am LI
 - in Zertifizierungskursen für fachfremd Unterrichtende LI / PTI

Auf der Ebene der Fähigkeiten / Fertigkeiten ist das Ziel v.a. der Erwerb methodischer,

kommunikativer und sozialer Kompetenzen, wie z.B. Dialog- und Interaktionsfähigkeit, Empathie, Rücksichtnahme, Transparenz, Gesprächsführung, aktives Zuhören, Vermitteln zwischen Positionen, Reflexions- und Evaluationsfähigkeit. Dies wird in Hamburg folgendermaßen unterstützt:

- Die Angebote der Aus- und Fortbildung müssen die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer ernst nehmen
 - z.B. Reflexion des eigenen Unterrichts
 - z.B. Konzepte entwickeln für den eigenen Unterricht
- Die Reflexion der eigenen Dialogerfahrungen und Realbegegnungen ist ein notwendiger Bestandteil von Fortbildungsveranstaltungen.

Auf der Ebene Haltungen wird versucht Ziele wie Empathie, Toleranz, Offenheit, Klarheit, Eigenreflexion und –evaluation über folgende Maßnahmen zu erreichen:

- Reflektierte eigene Dialogbegegnungen machen erst Haltungsänderungen möglich
- Dialogkompetenz muss als zentrales Ziel des RU erkannt und akzeptiert werden
- Anregungen und Bausteine zur Persönlichkeitsentwicklung
- Nachhaltige Kompetenzentwicklung bei Lehrenden durch Sequenzierung der Fortbildungsangebote
 - z.B. ist ein mögliches Fortbildungsformat eine Reihe von 3-5 Veranstaltungen (je 3 h) die modular verbunden und für Neuhinzukommende offen sind.

5. Ausblick: Anfragen und Wünsche

Verbindlichkeit der Fortbildungsangebote?

Es wäre zwar wünschenswert, dass alle RUL an den Fortbildungsangeboten teilnehmen, doch nachhaltiges Lernen wird mit verordneten Fortbildungen nicht erreicht. Vielmehr müssen die Angebote so attraktiv und unterstützend wie möglich zugeschnitten werden.

Wirksamkeit der Aus- und Fortbildungsangebote?

- Die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahmen auf den Unterricht sollte in den Blick genommen werden (die genauere Evaluation der Wirksamkeit gestaltet sich jedoch als schwierig).
- Wie stelle ich am Ende fest, ob Lehrende in einer Fortbildung auch wirklich die angestrebten Kompetenzen erreicht haben? Sollten und könnten die Lernfortschritte und ihre Auswirkungen auf die Praxis evaluiert werden? Dabei sind aber die folgenden Punkte zu beachten:
 - Die Autonomie und Selbstständigkeit der Lehrenden muss respektiert werden.
 - Fort- und Weiterbildung muss in langfristigen Zeiträumen von mehreren Jahren denken, da nachhaltiges Lernen, das Kompetenzen erweitert und vernetzt viel Zeit benötigt.
 - Mögliche Instrumente sind: Gespräche, Lerntagebücher, Feedbackbögen

ihres Berufslebens vor allem durch Erprobung und Reflexion der Erprobung lernen und ihre Kompetenzen erweitern. Hierzu wären die Ansätze von Altrichter / Posch zur Aktionsforschung in der Lehrerbildung heranzuziehen. Ein bloßes Literaturstudium zeigt nur wenige Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität. Es geht hier um reflektierte Praxis, die in einer Reflexionsspirale stets erweitert wird.

Reflektierte Praxis als Ziel

Verschiedene Ansätze der Erforschung des Lehrerlernens zeigen, dass Lehrer im Laufe

Birgit Kuhlmann

Auf dem Weg zu einem Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung¹³

1. Anlässe für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle (RUfa) in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit

Die Weiterentwicklung der Verantwortungsstruktur des RUfa war notwendig geworden, weil ein RUfa in alleiniger evangelischer Verantwortung zunehmend nicht mehr plausibel erscheint. Es werden Schüler und Schülerinnen aller Religionen und Weltanschauungen gemeinsam beschult.¹⁴ Der Hamburger Weg ist interreligiös; wieso soll eigentlich nur die Evangelische Kirche diesen Religionsunterricht verantworten? Wieso nicht auch die anderen Religionsgemeinschaften? Und in Verbindung damit: wieso sollen eigentlich nur Christen unterrichten dürfen und nicht auch Angehörige anderer Religionsgemeinschaften? Zu Recht wird dieser Wunsch inzwischen auch von Gesprächspartnern verschiedener Religionsgemeinschaften geäußert; sie möchten nicht nur an der Gestal-

¹³ Folgende Überlegungen sind im Pädagogisch-Theologischen Institut Nordelbien – Arbeitsstätte Hamburg – und im Gespräch mit dem zuständigen Dezernenten entwickelt worden. Das Konzept ist sowohl den Bischöflichen Personen, der Landeskirchlichen Beauftragten der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche (NEK) bei der Stadt Hamburg als auch dem Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht vorgestellt worden. Es handelt sich allerdings nicht um die Position der NEK, da noch kein innerkirchlicher Abstimmungsprozess stattgefunden hat.

¹⁴ Damit wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass die Schüler und Schülerinnen in Hamburg mehr als 100 verschiedenen Religionsgemeinschaften angehören und nur noch ca. 35% der Hamburger Bevölkerung Mitglied einer der beiden „großen“ christlichen Kirchen sind.

tung des RU, sondern auch an der Verantwortung und Durchführung beteiligt sein.

Ein weiterer Anlass sind die aktuellen Verhandlungen über Staatsverträge zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg einerseits und den muslimischen Verbänden sowie den Aleviten andererseits. Diese Verhandlungen betreffen u. a. auch Fragen des Religionsunterrichts.

Der dritte Anlass ist das zunehmende gesamtgesellschaftliche Interesse an einem Religionsunterricht, der einen gleichberechtigten Dialog fördert. Im gesamten Bundesgebiet und darüber hinaus in einigen europäischen Ländern findet der Hamburger Weg des RUfa immer mehr Beachtung, weil er für wegweisend gehalten wird, um angemessen auf den multireligiösen und globalisierten gesellschaftlichen Kontext zu reagieren. Nachdem lange Zeit im öffentlichen Diskurs eine zunehmende Säkularisierung konstatiert worden ist und Religion als „Auslaufmodell“ galt, hat sich der Diskurs in den letzten Jahren gewendet. In Hamburg sieht das so aus, dass inzwischen sogar die politischen Parteien, die sich traditionell eher religionsfern zeigen, Interesse am RUfa und an seiner Weiterentwicklung bekunden. Sie halten es für außerordentlich wichtig, dass interreligiöser Dialog an den Schulen gefördert wird und eine Gleichberechtigung im Unterricht und in der Verantwortungsstruktur hergestellt wird – nicht zuletzt, um auch auf diesem Weg zum Frieden in der Stadt beizutragen.

2. Verantwortungsstruktur des RUfa in gemeinsamer Verantwortung

(s. auch Grafik unten)

In allen unseren Überlegungen sind wir gebunden an Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes: „Der Religionsunterricht ist in den

öffentlichen Schulen ... ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht **in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften** erteilt. ...“ Dies galt bisher als Begründung für den Religionsunterricht für alle in **evangelischer** Verantwortung. Bei der Entstehung des Grundgesetzes hatten die Verfasser ausschließlich die evangelische und die katholische Kirche als Religionsgemeinschaften im Blick. Lange Zeit ist dieser Artikel des Grundgesetzes auch als Argument gegen den RUfa herangezogen worden. Deswegen ist vor einigen Jahren ein Rechtsgutachten von Prof. Dr. jur. Christoph Link, einem Staats-, Verwaltungs- und Kirchenrechtler, eingeholt worden, das herausstellt, dass der Religionsunterricht für alle in Hamburg konform mit dem Grundgesetz ist, solange es heißt: „in evangelischer Verantwortung“.

Nun ist es an der Zeit, einen Schritt weiter zu gehen und wiederum ein verfassungsrechtliches Gutachten einzuholen, um zu klären, ob nicht eine noch weitergehende Interpretation von Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes möglich ist. Einige Juristen sehen aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten dort Bewegungsspielraum. In Bezug auf die rechtliche Struktur hatten wir zunächst erwogen, prüfen zu lassen, ob es möglich ist, dass alle Religionsgemeinschaften, die einen Staatsvertrag abgeschlossen haben oder dieses anstreben, **einen gemeinsamen Vertrag** mit der Stadt abschließen, in denen die Dinge des Religionsunterrichts geregelt werden. Dies stellte sich aber schnell als zu kompliziert und langwierig heraus. Deshalb haben wir ein neues Modell entwickelt: Die verschiedenen Religionsgemeinschaften schließen **jeweils einen eigenen Vertrag** mit der Stadt. Um zu gewährleisten, dass in den ver-

schieden Verträgen Vergleichbares zum RUfa niedergeschrieben wird, schließen die Religionsgemeinschaften unterhalb dieser Ebene einen gemeinsamen multilateralen Vertrag, der Folgendes regeln muss:

1. Standards für Aus- und Fortbildung

An dieser Stelle müsste z.B. festgehalten werden, dass ein universitärer theologischer und pädagogischer Abschluss unabdingbare Voraussetzung für die Erteilung des RUfa ist.

2. Verabredung eines Verfahrens zur Erstellung gemeinsamer Rahmenpläne

Die Absprachen zur Erstellung der Rahmenpläne – in Kooperation mit der Behörde für Schule und Berufsbildung – funktionieren auch unter den aktuellen Bedingungen sehr gut. Sie werden getroffen im Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht¹⁵, haben aber insofern informellen Charakter, als die Mitglieder kein offizielles Mandat ihrer Religionsgemeinschaft haben, dieses Verfahren rechtlich nicht geregelt ist und lediglich auf dem Kooperationswillen aller Beteiligten beruht. Die NEK hat sich für einen dialogischen RU ausgesprochen und ermöglicht daher durch den GIR allen am RUfa beteiligten Religionsgemeinschaften, ihre Anliegen, Inhalte und Perspektiven in die Rahmenpläne einzutragen.

3. Verabredung einer Organisationsstruktur auf der Schulebene (s. unter 3.)

4. Verabredung der Funktionsweisen eines Steuerungsgremiums

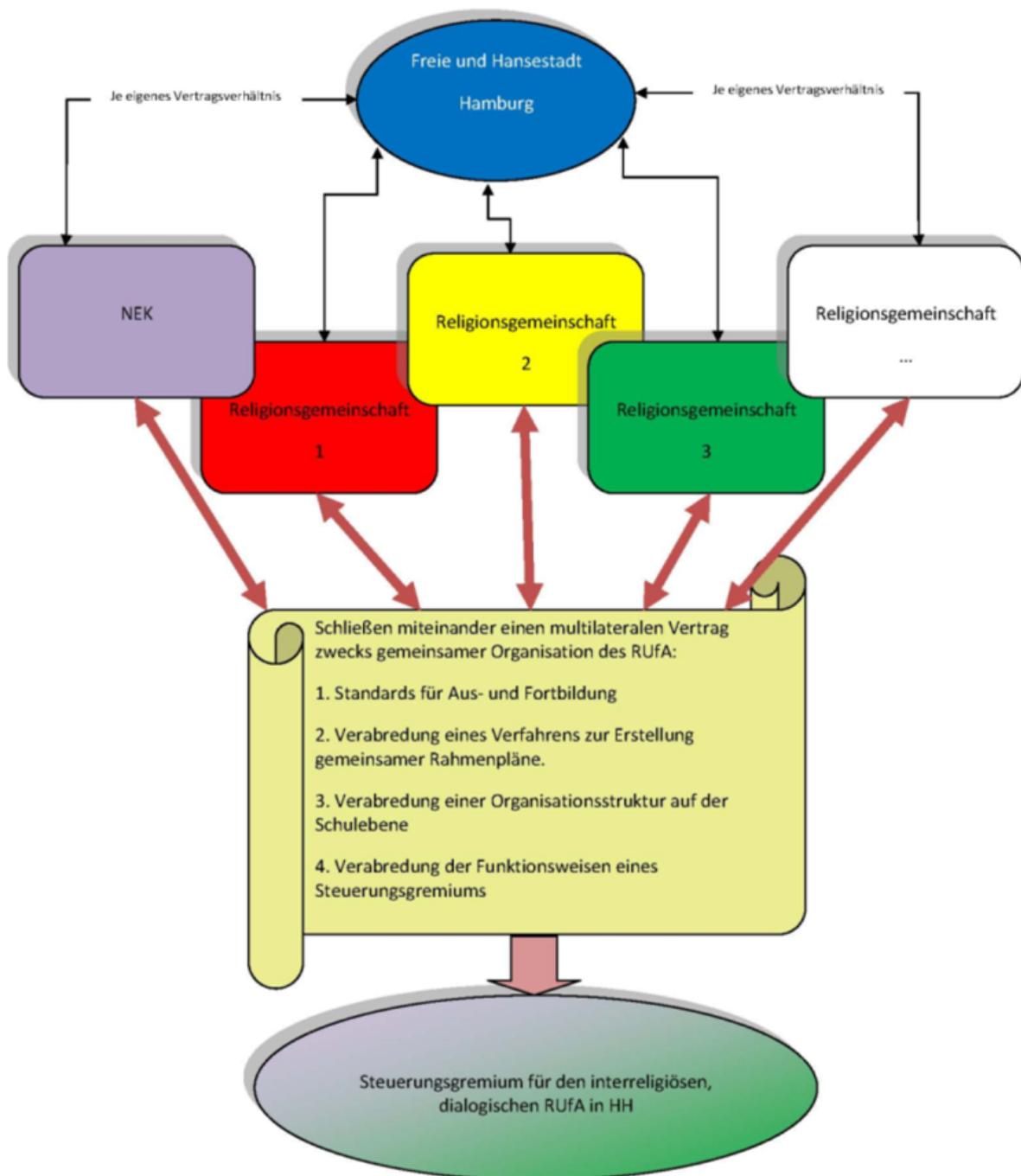
Das Steuerungsgremium für den interreligiösen dialogischen RUfa in Hamburg sollte aus den mandatierten Mitgliedern der Vertragspartner bestehen. Da aber Vertragspartner

¹⁵ Im Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht (GIR) sind z. Zt. Muslime, Aleviten, Juden, Hindus, Buddhisten, Bahai und Christen vertreten.

nur diejenigen Religionsgemeinschaften sein können, die einen Staatsvertrag mit der Freien und Hansestadt Hamburg geschlossen haben und im GIR zur Zeit auch Religionsgemeinschaften vertreten sind, die keinen Staatsvertrag anstreben, ist es sinnvoll, auch Mitglieder aus weiteren Religionsgemeinschaften zu berufen. Die neue Verantwortungsstruktur sollte im Blick auf die Beteiligung der Vielzahl der Religionsgemeinschaften keinen Rückschritt bedeuten.



Grafik zu Verantwortungsstruktur des RUfA in gemeinsamer Verantwortung¹⁶



16 Grafik: Hans-Ulrich Keffler, Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Nordelbien und des Hauptbereichs 1 Aus- und Fortbildung der NEK

3. Zur Organisationsstruktur auf der Ebene der Schule

Die mögliche Organisation der verantwortlichen Beteiligung mehrerer Religionsgemeinschaften am RUfa auf Schulebene hat sich beim Durchspielen verschiedener Konkretisierungen als äußerst schwierig herausgestellt. Die Anfangsidee, dass die Anzahl der Stunden des Einsatzes von Lehrkräften aus unterschiedlichen Religionen den prozentualen Teil der Religionszugehörigkeiten der Schüler und Schülerinnen einer Klasse widerspiegeln sollte, hat sich als zu kompliziert erwiesen. Außerdem ist ein häufiger Wechsel der Lehrkraft, der bei diesem Ansatz in stark multireligiösen Klassen notwendig wäre, auch pädagogisch nicht sinnvoll. Es müssen einfache und sinnvolle Wege gefunden werden, die auch stundenplantechnisch und innerhalb einer Schule gut zu realisieren sind. Sie müssen der Grundidee Rechnung tragen, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit den RUfa erteilen und alle Schüler und Schülerinnen im Laufe ihrer Schullaufbahn Lehrkräfte verschiedener Religionen erleben.

Zur Organisationsstruktur auf der Schulebene haben wir folgende Grundsätze festgehalten:

- Es soll dabei bleiben, dass der Religionsunterricht weiterhin im Klassenverband erteilt wird.
- Alle beteiligten Religionsgemeinschaften kommen mit authentischer Stimme im Klassenzimmer zu Wort.
- Es muss gewährleistet sein, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schuljahre Lehrer und Lehrerinnen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit im RU erleben.
- Jede Lehrkraft ist Bürgin für die dialogische Grundstruktur des RUfa.

- Ein möglicher Ort für die interreligiöse Vernetzung in der Schule könnte die Fachkonferenz Religion sein.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Gordon Mitchell

Prioritäten für die künftige Entwicklung des Hamburger Religionsunterrichts: Fünf Wünsche

1. Weitermachen

Der Hamburger Religionsunterricht hat beeindruckende Ressourcen:

- eine Schülerschaft, die einen interreligiösen Ansatz für sehr wichtig hält (so die empirischen Forschungsergebnisse),
- ausgebildete und oft sehr motivierte Lehrerinnen und Lehrer
- eine Lehrerfortbildung durch das PTI und LI, die immer relevant und dynamisch bleibt,

und wir haben ...

- Theoriebildung von bedeutender Qualität

So weitermachen!

2. Schülorientierung

Ein zweiter Wunsch: mehr Aufmerksamkeit für die hohe Kreativität von Lehrern und Schüler/innen. Ihr äußerst vielfältiges und innovatives Engagement war immer der Wegweiser für die konzeptuelle sowie strukturelle Weiterentwicklung von Religionsunterricht in Hamburg. Es wäre wichtig, diese Entwicklungen ständig zu dokumentieren, darüber zu reflektieren und sie weiter bekannt zu machen. Unsere Aufgabe ist, Räu-

me zu schaffen, Räume zu schützen, wo junge Menschen sich mit den großen Fragen unserer menschlichen Existenz beschäftigen. Ich wünsche mir und uns, dass unsere Überlegungen als Religionspädagogen in der Lebenserfahrung von jungen Menschen verortet bleiben - als Ausgangspunkt und Ziel.

3. Mehrperspektivität

Unterwegs zu sein bedeutet, immer neugierig zu bleiben und bereit zu sein, etwas anderes auszuprobieren. Die Diskussion in den vergangenen 18 Monaten über geeignete Strukturen eines Religionsunterrichts "in gemeinsamer Verantwortung" ist ein Beleg dafür. Mehrperspektivität und Dialog haben Chancen wie nie zuvor. Es ist eine Chance, Ideen zu entwickeln (Rahmenpläne, Unterrichtsmaterialien, Lernstrategien), die die Religiosität verschiedener Religionsgemeinschaften repräsentieren. Ich wünsche uns einen mehrperspektivischen Religionsunterricht, wo die Bandbreite religiöser Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern, Insidern und Outsidern als Bereicherung verstanden wird.

Ich wünsche uns einen mehrperspektivischen, dialogischen Religionsunterricht.

4. Gemeinsames Lernen

Religionsunterricht für alle gibt es schon lange in Hamburger Schulen.

An der Universität haben wir jetzt neue Möglichkeiten einer katholischen, islamischen und evangelischen Religionslehrerausbildung durch die Ausschreibung von Stellen in Katholischer Theologie und Islamischen Studien. Ich hoffe, dass diese neuen Möglichkeiten bedeuten werden, dass mehr Studierende auch in religiös heterogenen Lerngruppen studieren werden. Seit mehr als 10 Jahren haben wir sehr gute Erfahrungen ge-

sammelt mit konfessions- und religionsübergreifenden Seminaren im Lernbereich Religion als Teil der Grundschulpädagogik. Ich wünsche uns, dass wir in Bewegung bleiben: eine Religionspädagogik für alle, auch an der Universität.

5. Wegweisende Projekte

Religionsdidaktische Projekte haben für die Konzeptentwicklung in Hamburg immer eine wichtige Rolle gespielt. Sie bilden eine Brücke zwischen religionspädagogischer Theoriebildung und Unterrichtspraxis. Solche wegweisenden Projekte sind zum Beispiel:

- Das Hamburger Hungertuch
- Feste Feiern
- Konfliktstoff Kopftuch
- Globales Lernen
- Theologisieren mit Kindern
- Kirchenpädagogik
- Moscheepädagogik

Diese Projekte sind international und interdisziplinär. Kinder und Jugendliche sind aufgefordert, gemeinsam zu schreiben und im Austausch zu lernen, zu spielen, zu überlegen, zu beobachten, zu forschen, zu erzählen, zu malen – sich einzusetzen für das, was ihnen wichtig ist.

Die meisten dieser Wegweiser oder Leuchttürme sind schon fünf oder zehn Jahre alt.

Wir brauchen noch mehr solche fachdidaktischen Experimente.

Ich wünsche uns, dass wir immer fit, selbstkritisch und neugierig bleiben!



Regine Hartung

Thesepapier zum interkulturell-interreligiösen Lernen in Hamburg

1. Hamburg verfügt seit 1990 über eine gute Zusammenarbeit im Bereich Interkultureller und Interreligiöser Lehrerfortbildung.

2. Für ein positives interkulturell-interreligiöses Miteinander in Hamburgs Schulen – die produktive Kooperation zwischen dem Pädagogisch-Theologischem Institut und dem Institut für Lehrerfortbildung von 1990-1998:

„Highlights“ der Zusammenarbeit waren zunächst die vielen Produkte und Aktivitäten bei der Kooperation des Pädagogisch-Theologischen Instituts (Folkert Doedens) und der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Institut für Lehrerfortbildung (Gudula Mebus):

>>> Zur Sensibilisierung der Kollegien fand eine mehrtägige Schulleiterfortbildung statt, in die eine Exkursion in die Niederlande eingebaut war. Ziel war das Kennenlernen von interkulturell aktiven Schulen und deren Trägerinstitutionen, vor allem in der Lehrerbildung und in der Anne-Frank-Stiftung.

>>> Das Projekt „Das sind wir“ in Kooperation mit der Anne-Frank-Stiftung Amsterdam stellte das erste Schulbuchprojekt dar, in dem 1995 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Protagonisten über universelle Themen wie „Freundschaft“, „Heimweh“, „Konflikt mit den Eltern“, „Um-

zug“ uvm. porträtiert wurden. Das dazugehörige Lehrerhandbuch enthielt viele neue Methoden und regte zum fächerübergreifenden Unterricht an. „Das sind wir“ war Ausgangspunkt für weitere Materialien für andere Zielgruppen „Das sind wir II“ und „Das bin ich“, die heute alle noch vom Anne-Frank-Zentrum Berlin vertrieben werden (www.annefrank.de)

>>> Die Gründung des Interkulturellen Arbeitskreises der Lehrerbildner/innen in den Bundesländern (INKA) geht auf den Kontakt mit der Anne-Frank-Stiftung zurück. INKA steht für

- die Vernetzung der interkulturellen Lehrerbildner/innen über die Grenzen der Bundesländer hinweg, aber auch europaweit,
- für die Arbeit an gemeinsamen Projekten,
- Lobby-Arbeit und
- vor allem den Jahrestagungen, die einem aktuellen Schwerpunktthema sowie dem Kennenlernen der Arbeit vor Ort gewidmet sind.

Vielen ist die erste Hamburger INKA-Tagung von 1998 noch im Gedächtnis, bei der von den Tagungsteilnehmern interkulturell-interreligiöse Erkundungsprojekte „vor Ort“ durchgeführt wurden – von der Erkundung des Buddhistischen Zentrums bis zum Interview von Teppichhändlern in der Speicherstadt.

(zu INKA heute vgl.: www.inka.lehrerfortbildung.de)

>>> Das Hamburger Kulturenatelier verfolgte diesen Ansatz weiter: In mehreren projektorientiert angelegten, gemeinsamen Jahresseminaren IfL und PTI erarbeiteten Kolleginnen und Kollegen Themenkisten zu Themen wie Einwanderung, Auswanderung,

den vier Weltreligionen, aber auch zu übergreifenden Themen wie „Das ist mir heilig“ uvm. Anknüpfend an Materialien (in den transportablen Holzschränken) entwickelten die Lehrergruppen projektorientierte Aufgaben für Schüler/innen, die sie interkulturell/interreligiös, fächerverbindend und selbst forschend angehen konnten.

>>> 1996 wurde die KMK-Empfehlung zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule verabschiedet. In Hamburg wurde Interkulturelle Erziehung als Aufgabengebiet (also als Querschnittsaufgabe in Fächern, Schulleben und Projekten) ins Schulgesetz aufgenommen und die erste Generation der Rahmenpläne für Interkulturelle Erziehung in Hamburg erschien seit 2003

(mehr Informationen zu all diesen Punkten unter: www.li-hamburg.de/bie)

Zielrichtung aller Aktivitäten ist es, Interkulturelle Erziehung für alle in einer globalisierten Welt zu vermitteln. Interkulturelle Erziehung wird in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht.

„Er fordert von allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.“

3. Der 11. September, aber auch eine Wende in der Integrationspolitik hinterlassen ihre Spuren – eine subjektive Rückschau auf interkulturell-interreligiöse Aktivitäten von 2000-2010:

>>> Mit dem 11. September veränderten sich auch die Themen, die die gesellschaftlichen Diskurse beeinflussen: Aus „ausländi-

schen Mitbürgern“ werden nun „Muslime“, die sich stigmatisiert, ausgegrenzt und z.T. islamophob behandelt fühlen. Zugleich beschreibt Schiffauer (2006) die zunehmende „Selbstethnisierung“ der Schüler mit Migrationshintergrund als „Ausländer“, „Türken“, Muslime.

>>> Der Film „Nix deutsch – eine Schule kämpft um Integration“ von 2004 über die Schule Slomanstieg, der nur die Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund darstellt (Teilnahme an Klassenfahrten, Sexualerziehung, Sportunterricht sei problematisch, keine Kooperation mit den Eltern mit Migrationshintergrund, keine „Integration“), ist Anlass für weitere gemeinsame Aktivitäten – hin zum gemeinsamen Dialog:

>>> Der Arbeitskreis „Schule und Islam“, den der Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehung mit verschiedenen Vertretern von LI, PTI, BSB, außerschulischen Vertretern von Migrantenselbstorganisationen gründete. Die Diskussionen dort führten zur Bildung eines interreligiös zusammengesetzten Redaktionsteams, das die Publikation „Vielfalt in der Schule“ zu Herausforderungen in der Schule mit pädagogischen Lösungen und Unterstützungen erarbeitete und bis heute Fortbildungen zum Thema anbietet.

(www.li-hamburg.de/bie unter Praxismaterialien)

>>> Die Publikation „Islam im Klassenzimmer“ entsteht auf der Grundlage des gleichnamigen Wettbewerbs der Körber-Stiftung und wird von INKA-Vertretern fachlich beraten

(<http://www.koerber-stiftung.de/edition-koerber-stiftung>)

>>> Die 12. INKA-Jahrestagung wird wieder in Hamburg ausgerichtet. Die Mitglieder widmeten sich zum einen der Entwicklung von Qualitätsstandards für die Interkulturelle

Bildung und übernahmen zum anderen in der Fachtagung der Körber-Stiftung „Islam im Klassenzimmer“ eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung der Tagung

(www.inka.lehrerfortbildung.de)

>>> Der Hamburger Senat verfügte im Juni 2006 die Einrichtung der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung, um in Fällen von interkulturell-interreligiösen Konflikten pädagogisches Personal an Schulen zu unterstützen. Hier war nun die enge Zusammenarbeit insbesondere der Bereiche Religion und Interkulturelle Erziehung am LI und in der BSB gefragt, da Schulen seit diesem Angebote einen großen Bedarf an Beratung zu Fragen haben. Ein gemeinsam von den Gestaltungsreferenten für Religion und Interkulturelle Erziehung herausgegebene „Feiertagsbrief“ an alle Schulen, der über den Umgang mit den Feiertagen der Religionen informiert und auch die oben erwähnte Vielfalt-Broschüre flankieren diese Beratungsangebote.

>>> Die Verabschiedung des Hamburger Handlungskonzeptes zur Integration von Zuwanderern im Jahre 2007 befördert ein größeres Bewusstsein der Funktionsträger für die Notwendigkeit von Maßnahmen im interkulturellen Bereich.

(www.hamburg.zuwanderung.de)

>>> Hieraus entstanden auch Angebote wie das „Interkulturelle Kompetenztraining / Anti-Bias-Training des LI“ – ein Ausbildungskurs zum Erwerb interkultureller Kompetenzen auf Lehrerebene mit dem Ziel, diese auch in Schüleraktivitäten umzusetzen. Seit 2007 sind Lehrerinnen und Lehrer aus 15 Schulen in Hamburg ausgebildet worden, die dieses Training als Projektwoche, AG oder im Fachunterricht umsetzen – mit Erfolg für die Verbesserung der Klassen- und Schulatmosphäre sowie einem großen Interesse der

Schülerinnen und Schüler an dem Kurs, auch in Hinblick auf das eigene Bewerbungsportfolio.

Hierbei stellten wir fest, dass sich immer wieder Religionslehrerinnen und Religionslehrer unter den Teilnehmern befanden, die vermutlich einen besseren Zugang zum Thema haben.

(www.li-hamburg.de/bie unter Veranstaltungen)

4. 2010 – wo stehen wir jetzt?

Wie sich im letzten Abschnitt zeigte, lag in den letzten 10 Jahren die Zusammenarbeit eher „fallbezogen“ zwischen den Bereichen Religion und Interkulturelle Erziehung am LI sowie in einzelnen Fortbildungen zwischen PTI und LI.

Aus Sicht der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung haben wir eine bessere personelle und strukturelle Ausgangslage als vor 10 Jahren, denn Hamburg verfügt über

- die Akademie der Weltreligionen und somit bald auch über Lehrstühle für die Weltreligionen durch ihre Vertreter,
- das Materialienprojekt des LI und Kooperationspartner in Hinblick auf nicht-christliche Religionen,
- neue Rahmenpläne, die nun kompetenzorientiert formuliert sind,
- seit November 2010 auch über ein „Handlungskonzept zur interkulturellen Öffnung des LI“, das 2011 operationalisiert und umgesetzt werden soll und Interkulturelle Bildung als Querschnittsthema im LI ansieht,
- Teamverstärkung in der interkulturell-interreligiösen Lehrerfortbildung durch zusätzliche Vertreter der jungen Lehrergeneration in der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung sowie im Bereich Re-

ligion am LI, der BSB und dem PTI. Hervorzueben ist dabei, dass in der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung nun Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund als pädagogische Mitarbeiter tätig sind. Das im Oktober gegründete „Netzwerk der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ wird – wie schon in anderen Bundesländern geschehen – einen weiteren Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Schulen durch mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund leisten.

- Interesse der Lehrerschaft an neuen Formaten der Lehrerfortbildung (z.B. niedrigschwellige Angebote wie ein „Rundgang durch das muslimische St. Georg mit anschließender Moscheeführung“ oder „Fachtag Islam in der Moschee“ u.a.)

5. Welche Bedarfe sieht die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung?

Die Erfahrung aus Fortbildungen zeigt – es bleiben Herausforderungen wie folgende:

>>> eine Großzahl von jungen Lehrerinnen und Lehrern hat wenig Wissen über die Lebenswelten von Schülern mit Migrationshintergrund, insbesondere aus bildungsbenachteiligten Familien, und auch wenig Kontakt zu diesen Lebenswelten - insbesondere zu muslimischen - die oft nicht differenziert gesehen werden.

>>> Insbesondere in Hinblick auf den Religionsunterricht gibt es junge Kolleginnen und Kollegen, die fachfremd Religion unterrichten, selbst säkular geprägt sind, jedoch in multikulturellen Klassen unterrichten und unsicher in Bezug auf den Umgang mit der multikulturellen Schülerschaft sind.

>>> Die vielen negativen Einstellungen von Deutschen, die in Studien in Bezug auf Muslime festgestellt werden (Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2008, Studie von Heitmeyer von 2010), machen natürlich auch vor der Gruppe der Lehrkräfte nicht halt und beeinflussen ihre Haltung gegenüber muslimischen Schülerinnen und Schülern. Dabei spielen insbesondere Medien eine gewichtige Rolle.

>>> Interkulturelle Bildung ist noch kein verbindliches Element der Ausbildung in der 1. bzw. 2. Phase der Lehrerbildung, so dass nicht von allgemeinem Grundlagenwissen der Studierenden ausgegangen werden kann



Perspektiven und Wünsche:

Dennoch zeigen die oben aufgezeigten Punkte, dass Hamburg über die Strukturen und die Personen verfügt, um auf diese Herausforderungen einzugehen. Es sollte die Vorteile nutzen, die es als Stadtstaat mit seinen kurzen Kommunikationswegen hat. Hilfreich wären Strukturen, die regelmäßigen

Austausch gewährleisten, um gemeinsam Herausforderungen zu erörtern und an Wegen zu arbeiten, um diese zu lösen. Das am 18./19.11.2010 veranstaltete Symposium der Akademie der Weltreligionen in Hamburg stellte eine erste Möglichkeit dar, um Universität, Lehreraus- und -fortbildung, Behörden und andere wichtige Kooperationspartner im interkulturell-interreligiösen Bereich in Hamburg und nationale und internationale Experten zusammenzubringen.

Im folgenden einige Arbeitsfelder, in denen die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung ihre Zusammenarbeit anbietet:

- Gemeinsame Planung/ Entwicklung neuer Formate von Veranstaltungen im interkulturell-interreligiösen Bereich
- Bekanntmachung von Veranstaltungen im Newsletter der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung
- Erstellung eines gemeinsamen Referentenpools für interkulturell-interreligiöse Fragen
- Unterstützung beim neuen Materialienprojekt für den Religionsunterricht für alle
- Zusammenarbeit auf Bundesebene mit dem INKA (interkultureller Arbeitskreis der LehrerbildnerInnen in den 16 Bundesländern)
- Ggf. gemeinsame europäische Projekte, auch in Form von COMENIUS-Lehrerfortbildungen

Peter Schreiner

Kommentar zu Verlauf und Ergebnissen der Fachtagung

„Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes für alle in Hamburg“ (18./19. November 2011)

Zur Zielsetzung der Tagung

Angestrebt war eine produktive Verschränkung europäischer Perspektiven mit den Prioritäten für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes für alle in Hamburg. Dies ist in Ansätzen gelungen durch die immer wieder hergestellte Verbindung zwischen „Hamburger Ergebnisse“ im Rahmen des REDCo Projektes, dem Einbeziehen des Kontextes Norwegen und eine Spiegelung durch die vergleichende Sicht auf die REDCo Ergebnisse insgesamt. Der Verlockung, aus empirischen Forschungsergebnissen unmittelbar Schlüsse für die Verbesserung von Praxis ziehen zu wollen, und nicht die Distanz zwischen Theorie und Praxis zu wahren, die allenfalls „Anregungspotential“ von Theorie für Praxis ermöglicht, wurde im Rahmen der Tagung nicht nachgegeben. Stattdessen wurden theoretische Erkenntnisse und praktische Erfordernisse z.B. im Blick auf Dialogkompetenz der SuS und Lehrerkompetenz konstruktiv ohne gegenseitige Vereinnahmung aufeinander bezogen und diskutiert.

Zu Beiträgen der Tagung

Ergebnisse empirischer Forschungen zum Hamburger Religionsunterricht wurden vorgestellt. Aus den Innensichten der Schüler/innen zu Religion lassen sich drei Struk-

turtypen erkennen: »Religion ist mein Leben« (1), »Religion als Ressource für bestimmte Situationen« (2) und »Religion ist für mich unwichtig« (3). Die Erkenntnis, dass sich für die Schüler/innen die Erfahrung interreligiöser Verständigung auf den RU beschränkt und ansonsten der soziale Raum entlang ethnischer und religiöser Linien geteilt ist, hebt die Bedeutung des dialogisch orientierten RU und lässt zugleich Bescheidenheit wachsen, nicht die sozialen Probleme des größeren Kontextes im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten des RU an der Schule „lösen“ zu wollen. Ja, die Bedeutung interkultureller Verständigung im geschützten Raum Schule wird durch diesen Kontrast unterstrichen. Freilich braucht die Entwicklung von Dialogkompetenz Zeit und lässt sich nachhaltig nicht durch kurzatmig angelegte Prozessen fördern.

Eine zentrale Rolle spielen beim dialogisch orientierten RU für alle die Lehrkräfte. Ihre Aufgabe beinhaltet, »vertrauensbildende Maßnahmen« zu fördern, in denen der Umgang mit der Mehrperspektivität zentral ist. Das lässt die Frage nach den dafür notwendigen Kompetenzen wichtig werden.

Die formulierten Voraussetzungen für einen gelingenden „Dialog im RU“ sind über die Erfahrungen in Hamburg hinaus wegweisend für jeglichen Ansatz des Religionsunterrichtes:

- (1) Dialog braucht Einübung und Entwicklung. Es geht nicht um vorschnelle „Erfolge“, sondern um auf Dauer angelegte Prozesse, deren Wirkung oft nicht unmittelbar zu erschließen ist.
- (2) Dialog braucht einen geschützten Raum. Dies gilt für vertrauensbildende Prozesse, in denen Konflikte weder ausgeblendet noch harmonisiert werden, sondern in denen sie Gegenstand des Dialogs

werden und Gegensätze „ausgehalten“ werden können.

- (3) Dialog braucht religionspädagogische Kompetenz. Ein Wechsel dialogischer Formen und eine reichhaltige Kenntnis dialogfördernder Methoden sollten zum Repertoire der Lehrkräfte gehören, ebenso wie ihre Fähigkeit der Selbstreflexivität und unterschiedlichen Rollen, die sie im Dialog wahrnehmen.
- (4) Prozesse und Entwicklungen weg von „Selbstethnisierung“ hin zu individueller Wahrnehmung sind im dialogorientierten Unterricht zu fördern.



Lernen von Norwegen?

Das Beispiel Norwegen diene als vergleichender Referenzrahmen, bereits bewährt in der REDCo Kooperation. Die Darstellung von Ergebnissen der Studien in Norwegen zeigte interessante Aspekte im Blick auf die Bedeutung von Religion bei Schüler/innen. Für 44% der Befragten war Religion nicht wichtig, 28% waren unbestimmt und für 28% war Religion wichtig bzw. sehr wichtig. Daraus auf eine zurückgehende Religiosität zu schließen, sollte nicht vorschnell geschehen, sondern eine Beurteilung sollte den Kontext und die Lebenssituation der Befragten mit einbezie-

hen, die Bedingungen der Lebenswelt „außerhalb der Schule“ kennen und berücksichtigen.

Lehren in Norwegen ist generell schülerorientiert ausgerichtet und weniger an Themen und Inhalten der jeweiligen Fächer. Als notwendig für die Lehrkräfte werden angesehen: context knowledge and content knowledge, leadership skills, secure space, respect for worldviews of young people and their right to deepen and to change their position.

Vermittlung von Dialogkompetenz für alle Schüler/innen.

Diese Zielsetzung ist übergreifend und anschlussfähig an die Situation in anderen Bundesländern und in anderen europäischen Ländern. Die vergleichenden Ergebnisse aus dem REDCo Projekt zu Fragen von Heterogenität weisen in vielen Ländern eine indifferente Einstellung zu der Frage aus, ob religiöse Leute weniger tolerant gegenüber anderen sind. Es könnte durchaus daraus geschlossen werden, dass Religion nicht als entscheidendes Merkmal im Blick auf Toleranz gesehen wird.

Auf unterschiedliche Lerngruppen angepasste Unterrichtsmodelle sind erforderlich. Wir können nicht von einer idealtypischen multi-religiösen Lerngruppe ausgehen, es gibt auch homogene Gruppen, in denen die ebenfalls Dialogkompetenz gefördert werden sollte. Wie kann dies geschehen, ohne dass eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe als konstitutive Voraussetzung gesehen wird?

Lehrerkompetenzen fördern

RufA bedarf der Weiterentwicklung und besseren Fundierung z.B. in der Lehramtsausbildung, Weiterbildung und Fortbildung sowie bei den Unterrichtsmaterialien. Die Lehr-

amtsausbildung sollte den Focus auf Erkennen von Heterogenität intensivieren, in Fort- und Weiterbildung sollte auf die Stärkung von Dialogorientierung und interkulturelle Kompetenz geachtet werden und die Unterrichtsmaterialien sollten der Situation und dem Bedarf multireligiöser Lerngruppen entsprechen. Bei diesen Initiativen ist ein Dialog „auf Augenhöhe“ zwischen Vertreter/innen der verschiedenen Religionen anzustreben.

Anzeige aus dem Landesinstitut: Kompetenzentwicklung bei Lehrenden ist zu intensivieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht die Kompetenzen im Unterricht motivieren, sondern interessante Inhalte.

Ergebnisse des Forschungsprojektes REDCo und die Hamburger Situation

Ein Focus lag auf der Bedeutung religiöser Vielfalt. Sie wird von der Mehrheit der Schüler/innen geschätzt, wenngleich auch eine Reihe von Vorurteilen geäußert wurde. Damit wird der Wunsch verbunden, dass Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft friedlich zusammen leben sollen. Die Tatsache, dass im Blick auf die wichtigen Informationsquellen zu Religionen die Familie vor der Schule rangiert, sollte im schulischen Kontext berücksichtigt werden.

Die Erkenntnis, dass die befragten Schüler/innen in der Regel das Modell des Religionsunterrichtes bzw. der religiösen Bildung bevorzugen, mit dem sie vertraut sind, sollte vorschnelle Übertragungsversuche von Modellen kritisch befragen. Im Rahmen des REDCo Projektes wird dieser Situation Rechnung getragen in der Empfehlung, dass die Umsetzung von Empfehlungen etwa des Europarates oder der OSZE „im Blick auf das jeweilige Bildungssystem ein bestimmtes Maß von Differenzierung erfordert“ (Emp-

fehlungen, S. 3). Nationale Traditionen, Normen, Rechtssysteme und pädagogische Herangehensweisen differieren in erheblichem Umfang. Übergreifend kann festgehalten werden, dass strittige Themen in jeder Form des Religionsunterrichtes ihren Platz haben müssen und dass auch ein bekenntnisgebundener konfessioneller Religionsunterricht Möglichkeiten braucht, Dialogkompetenz zu fördern.

Die auf der Grundlage der Ergebnisse des REDCo Projektes formulierten Empfehlungen gilt es, kontextuell weiter auszubuchstabieren:

- (1) Förderung des friedlichen Zusammenlebens. Von einer abstrakten (passiven) zu einer praktischen (aktiven) Toleranz.
- (2) Förderung des Umganges mit Vielfalt. Religiöse Vielfalt schätzen und fördern.
- (3) Einbeziehen von religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen. Religiöse Überzeugungen dürfen für Schüler/innen kein Hindernis in ihrer Bildungslaufbahn werden. Einbeziehen der religiösen Dimension in die allgemeine interkulturelle und politische Bildung und Menschenrechtserziehung.
- (4) Professionelle Kompetenz. Einbeziehen von Lehrkräften verschiedener Fächer, bislang nicht im Blick in Hamburg. Methodentraining im Blick auf Dialogkompetenz und Differenzkompetenz erwünscht.

Die von Gordon Mitchell für den Hamburger RUfA formulierten Eigenschaften: „fit“, „neugierig“ und „selbstkritisch“ zu werden bzw. zu bleiben, den eigenen Kontext zu klären und zu stärken und dafür andere Erfahrungen dialogisch einzubeziehen, können Perspektiven für weitere Dialoge vermitteln.

Claudia Lenz

Ausblick der REDCo-Tagung: Hamburg und Europa

Am Ende von zwei Tagen, die von einer außerordentlich kooperativen und konstruktiven Atmosphäre geprägt waren, habe ich den Eindruck, dass die Akteurinnen und Akteure, die das „Religionslernen für alle“ in Hamburg mittragen und voran bringen, in einem sehr guten Dialog untereinander stehen. Die unterschiedlichen Perspektiven werden angehört und tragen dazu bei, das Modell weiter zu entwickeln. Als vordringliche Anliegen eben dieser Weiterentwicklung habe ich gehört,

- dass es möglich werden soll, LehrerInnen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit in den Religionsunterricht einzubeziehen;
- dass Fortbildungsformate geschaffen werden sollen, in denen LehrerInnen die für das interreligiöse Lernen notwendigen Kompetenzen entwickeln können;
- dass Lern- und Lehrmodelle und Materialien entwickelt werden sollen, die auf unterschiedliche Lernkontexte – insbesondere im Hinblick auf die Zusammensetzung von Klassen/ Majoritäts- und Minoritätshintergründe von SchülerInnen – zugeschnitten sind.

Im Hinblick auf diese Fragen könnte der Austausch mit KollegInnen aus anderen Europäischen Ländern sehr fruchtbar sein. Meiner Ansicht nach wäre es sehr lohnenswert, die Hamburger Praxis mit KollegInnen aus anderen Ländern zu diskutieren – sowohl solchen, in denen integriertes Religionslernen praktiziert wird (wie Norwegen, worüber wir in diesen Tagen einiges gehört haben) als auch

solchen, in denen Religionsunterricht konfessionsgebunden durchgeführt wird, aber LehrerInnen dennoch daran interessiert sind, im Rahmen der Schule Dialog zwischen den SchülerInnen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit zu ermöglichen. Vor allem wäre es lohnenswert, Konzepte, Methoden und Erfahrungen mit unterschiedlichen Minoritäts-Majoritäts-Konstellationen zu sammeln und zu vergleichen. Das „Hamburger Modell“ hat ohne Zweifel zu einem solchen Erfahrungsaustausch Vieles beizutragen – und es hat viel zu gewinnen: neue Impulse, Inspiration und vielleicht auch Kooperationen über nationale Grenzen hinaus!



Religion in der Bildung: Beitrag zum Dialog

Policy recommendations des Forschungsprojektes REDCo

Von: REDCo (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries)

Finanzierung durch die Europäische Kommission

Gesamtleitung: Prof. Dr. Wolfram Weisse, Universität Hamburg, Deutschland

Nationale Projektleiter: Prof. Dr. Wolfram Weisse, Prof. Dr. Thorsten Knauth, Universität Hamburg, Deutschland; Prof. Dr. Robert Jackson, Universität Warwick, England; Prof. Dr. Jean- Paul Willaime, EPHE Sorbonne, Paris, Frankreich; Prof. Dr. Siebren Miedema, Dr. Ina ter Avest, Universität Amsterdam in Kooperation mit Prof. Dr. Cok Bakker, Universität Utrecht, Niederlande; Prof. Dr. Geir Skeie, Universität Stavanger, Norwegen; Dr. Pille Valk, Universität Tartu, Estland; Prof. Dr. Muhammed Kalisch, Dr. Dan-Paul Jozsa, Universität Münster, Deutschland; Prof. Dr. Vladimir Fedorov, Prof. Dr. Fedor Kozyrev, Russian Christian Academy for Humanities, St. Petersburg, Russland; Prof. Dr. Gunther Dietz, Dr. Aurora Alvarez-Veinguier, Universität Granada, Spanien.

An: EU-Institutionen (Parlament, Kommission, Ministerrat), Europarat, Vereinte Nationen (UNESCO, Generalversammlung, Allianz der Zivilisationen), Nationale Bildungsinstitutionen der EU-Mitgliedstaaten, Einrichtungen der Bildungsforschung, Nichtregierungsorganisationen, Religiöse Organisationen, Universitäten und Schulen innerhalb der Europäischen Union.

I. Einleitung

Überall auf der Welt werden sich die Menschen zunehmend über die Auswirkungen der erneuten Bedeutung bewusst, die Religion sowohl für Individuen als auch Gesellschaften in der nationalen und internationalen Politik und im öffentlichen Diskurs hat. Durch die zunehmende religiöse Vielfalt ist das Thema von neuer Dringlichkeit und entsprechend ist der soziale Zusammenhalt ein häufig genanntes politisches Ziel, wenn es um die Rolle von Religion in europäischen Gesellschaften geht. Dies wird besonders in der Aufmerksamkeit gegenüber religiöser Bildung als Teil interkulturellen Lernens und politischer Bildung offenbar und kommt in internationalen Dokumenten wie in dem vom Europarat herausgegebenen *White Paper on Intercultural Dialogue* (Europarat 2008) und in dem von der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa herausgegebenen *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE 2007) deutlich zum Ausdruck.

Beide Dokumente betonen die Bedeutung von Dialog zwischen Menschen mit verschiedenen Glaubensrichtungen und Überzeugungen im Rahmen des interkulturellen Lehrens und Lernens. Dies ist auch der Fokus von **REDCo** (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries), ein europäisches vergleichendes Forschungsprojekt über die Ansichten junger Menschen zu Religion, religiöser Vielfalt und die Möglichkeiten von Dialog und Interaktion im Klassenzimmer sowie Unterrichtsstrategien von Lehrkräften.

REDCo ist das erste groß angelegte Forschungsprojekt zu Religion und Bildung, das von der Europäischen Kommission finanziert wird. Seine Laufzeit ist vom 1. März 2006 bis 31. März 2009. Im Rahmen dieses Projektes wurden qualitative and quantitative Untersuchungen in acht Ländern durchgeführt (Deutschland, England, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Estland, Russland, Spa-

nien), wobei besonderes Augenmerk auf der Religion im Alltags- und Schulleben von Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren lag. Die Schüler äußerten sich zu ihren Einstellungen zur persönlichen Erfahrung mit Religion, der sozialen Dimension von Religion und Religion in der Schule. Die REDCo-Ergebnisse können die Entwicklung von weiteren Handlungsperspektiven im Bildungswesen sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene unterstützen.

II. Ergebnisse des Forschungsprojektes REDCo

- Die Mehrheit der Schüler schätzt die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft, wenngleich auch eine Reihe von Vorurteilen geäußert wurde.
- Die wichtigste Informationsquelle zu Religionen und Weltanschauungen ist in der Regel die Familie, gefolgt von der Schule.
- Unter den Schülern findet sich eine signifikante Minorität, die Religion in ihrem Leben für wichtig erachtet, eine ebenso signifikante Gruppe, die sie als unwichtig einschätzt, und eine dritte Gruppe, die sich mit einer Reihe von zeitweise fluktuierenden Position zwischen diesen Polen bewegt.
- Unabhängig von ihren Ansichten zur Religion hält die Mehrheit der Schüler es für wichtig, Religionen im Schulunterricht kennen zu lernen.
- Schüler sind mit religiöser Vielfalt sehr wohl vertraut und sie erleben sie vor allem innerhalb, aber auch außerhalb der Schule.
- Trotz einer generellen Offenheit gegenüber religiöser Verschiedenheit in ihrem Umfeld tendieren Schüler dazu, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, die den gleichen Hintergrund wie sie selbst haben, auch wenn sie in Gegenden leben, die durch religiöse Vielfalt gekennzeichnet sind.
- Schüler äußern häufig tolerante Einstellungen eher auf abstrakter als auf praktischer Ebene. Die Toleranz, die bei Diskussionen im Klassenzimmer geäußert wird, spiegelt sich nicht immer in ihrem Alltagsleben wider.
- Jugendliche, die in der Schule über religiöse Vielfalt unterrichtet werden, sind eher bereit dazu, sich auf Gespräche über Religionen und Weltanschauungen mit Schülern aus anderen Hintergründen einzulassen, als diejenigen, die diese Lernmöglichkeit nicht haben.
- Schüler wünschen sich ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft und meinen, dass dies möglich ist.
- Schüler glauben, dass die wesentlichsten Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Religionen gegenseitiges Wissen über die jeweiligen Religionen und Weltanschauungen, geteilte Interessen und gemeinsame Aktivitäten sind.
- In den meisten Ländern befürworten die Schüler, gläubigen Mitschülern das Recht auf einen gemäßigten Ausdruck ihres religiösen Glaubens in der Schule zuzugestehen. Beispielsweise lehnen sie das Tragen von *unauffälligen* religiösen Symbolen oder *freiwillige* Gottesdiensthandlungen für Schüler in der Schule nicht ab.
- Schüler, für die Religion wichtig in ihrem Leben ist, respektieren eher den religiösen Hintergrund von anderen und schätzen die Rolle von Religion in der Welt generell positiv ein.
- Die meisten Schüler möchten, dass sich der Schulunterricht hauptsächlich dem Lernen über verschiedene Religionen widmet, statt einen bestimmten religiösen Glauben oder eine Weltanschauung zu propagieren.
- Schüler wünschen sich, dass das Lernen über Religionen in einer sicheren Umgebung im Klassenzimmer stattfindet, geregelt durch vereinbarte Modi der Kommunikation und Diskussion.

- Schüler möchten allgemein Konflikte über religiöse Themen vermeiden, und einige der religiös überzeugten Schüler fühlen sich in dieser Hinsicht besonders verletzbar.
- Dialog ist eine bevorzugte Strategie von Lehrern zum Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer. Allerdings sehen Schüler dies eher ambivalent, da nicht alle von ihnen mit der Art und Weise, wie Vielfalt in der Schule in der Praxis gehandhabt wird, zufrieden sind.
- Die Schüler ziehen generell das Modell des Religionsunterrichtes bzw. der religiösen Bildung vor, mit dem sie bereits vertraut sind.

III. Empfehlungen für den öffentlichen Bereich

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse von REDCo unterstützen wir die politischen Empfehlungen des Europarats und die Toledo Guiding Principles. Wir schlagen allerdings vor, dass die Umsetzung auf nationaler Ebene im Blick auf das jeweilige Bildungssystem in ein bestimmtes Ausmaß von Differenzierung erfordert.. Dies ist unter anderem auf die starke Ausprägung nationaler Traditionen, Normen, Rechtssysteme und pädagogischer Herangehensweisen an Religion in der Schulbildung zurückzuführen. Alle nationalen Strukturen müssen bei der Umsetzung der Empfehlungen berücksichtigt werden. Auf europäischer Ebene befürworten wir mehr Raum zum Dialog über und zwischen Religionen und Weltanschauungen im Klassenzimmer. Mit Blick auf die Ergebnisse unserer Studie möchten wir besonders die Bedeutung des Dialogs zwischen Schülern über ihre eigenen, verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ansichten betonen. Auf der Grundlage dieser generellen Annahmen müssen die folgenden Punkte sowohl auf der jeweiligen nationalen als auch auf der europäischen Ebene berücksichtigt werden:

1.) Förderung des friedlichen Zusammenlebens

In der Entwicklung und Einführung von Maßnahmen der Bildungspolitik muss die Transformation von abstrakter (passiver) hin zu praktischer (aktiver) Toleranz im Mittelpunkt stehen.

Maßnahmen:

- Stereotypen Bildern von Religion entgegenwirken und komplexe Bilder entwerfen, die die Beiträge von Religion für die Gesellschaft und das Individuum zeigen.
- Fähigkeiten für interreligiösen Dialog zwischen Schülern entwickeln und stärken.
- Gelegenheiten für den Dialog mit verschiedenen Weltanschauungen und Religionen (einschließlich der Kooperation mit lokalen Gemeinschaften, um den Austausch zwischen religiösen und nicht-religiösen Gruppen zu erhöhen) sowie für interreligiöse Begegnungen zwischen Schülern schaffen.

2.) Förderung des Umganges mit Vielfalt

Politische Bildung tendiert dazu, das Augenmerk auf Homogenität zu richten. Mit einem Wechsel von passiver zu aktiver Toleranz ist es aber notwendig, religiöse Vielfalt in der Schule und Universität zu schätzen und zu fördern.

Maßnahmen:

- Schülern Möglichkeiten und Raum bieten, um über Religionen zu lernen und zu diskutieren.
- Innovative Ansätze des Lernens über Religionen nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in anderen relevanten Fächern wie Geschichte und Literatur, aber auch in den Naturwissenschaften entwickeln.
- Schülern während ihres Schullebens religiöse Bildung ermöglichen, die Verständigung und Toleranz betont und ihren unterschiedlichen Bedürfnissen im Verlauf ihrer Entwicklung gerecht wird.
- Universitäten darin unterstützen, religiöse Vielfalt stärker in Forschung und Lehre einzubeziehen.

3.) Einbeziehung von religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen

Die Schule ist ein Ort, an dem alle Schüler respektiert werden müssen, ungeachtet ihrer Weltanschauung oder religiösen Überzeugung. Religion ist für einige Schüler wichtig und ihre Überzeugungen dürfen kein Hindernis in ihrer Bildungslaufbahn werden.

Maßnahmen:

- Einbeziehung unterschiedlicher religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen in ihrer Komplexität und inneren Vielfalt in den Lernprozess.
- Einbeziehung der religiösen Dimension in die allgemeine interkulturelle und politische Bildung und Menschenrechtserziehung.

4.) Professionelle Kompetenz

Ohne das pädagogische Fachpersonal und die erforderlichen Kompetenzen seinerseits können im Bildungswesen keine Veränderungen realisiert werden. Maßnahmen zur Entwicklung dieser Kompetenzen sind sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung erforderlich.

Maßnahmen:

- Angemessene Vorbereitung von Pädagogen verschiedener Fächer auf die Aufgabe, religiöse Themen zu behandeln, die in ihrem Fach relevant sind; um Schüler ungeachtet ihrer religiösen oder nicht-religiösen Überzeugung mit einzubeziehen.
- Pädagogen in Methoden trainieren, um Schüler zum Umgang mit Differenz zu unterstützen und zu ermutigen, und sich über die Vielfalt ihrer persönlichen Erfahrungen auszutauschen.
- Die Entwicklung der Fähigkeit in die Lehramtsausbildung einzubeziehen, um Debatten zu strittigen religiösen Themen in der Schule zu organisieren und zu moderieren und mit möglichen weltanschaulichen oder religiösen Differenzen umzugehen.

Weitere Informationen:

<http://www.redco.uni-hamburg.de>

Kontakt:

Prof. Dr. Wolfram Weiße, Email: weisse@erzwiss.uni-hamburg.de

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- Jochen **Bauer**, Gestaltungsreferent und Fachseminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg für das Fach Religion.
- Andreas **Gloy**, Referent für Religionsunterricht in der Sekundarstufe I am Pädagogisch-Theologischen Institut in Hamburg und Lehrer am Gymnasium Kirchdorf-Wilhelmsburg in Hamburg.
- Regine **Hartung**, Leiterin der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung und Gestaltungsreferentin für das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.
- Birgit **Kuhlmann**, stellvertretende Leiterin des Pädagogisch-Theologischen Instituts in Hamburg und Referentin für Religionsunterricht an Beruflichen Schulen und in der Sekundarstufe II.
- Dr. Claudia **Lenz**, Forschungskordinatorin am European Wergeland Centre in Oslo.
- Dr. Gordon **Mitchell**, Professor für Religionspädagogik an der Universität Hamburg.
- Peter **Schreiner**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts in Münster mit einem Schwerpunkt auf Bildung und Religionsunterricht in Europa.
- Dr. Geir **Skeie**, Professor für Religionsdidaktik in Stockholm (Schweden) und in Stavanger (Norwegen).
- Mara **Sommerhoff**, Referentin für die Fortbildung und Weiterbildung im Fach Religion am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.
- Dr. Wolfram **Weiß**, Professor für Religionspädagogik und internationale Theologie, Direktor der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg.

Impressum

© Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg
Hamburg 2011

Prof. Dr. Wolfram Weiße
Universität Hamburg
Akademie der Weltreligionen
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
+49 (0)40 42838 2131

weisse@erzwiss.uni-hamburg.de

Links

www.awr.uni-hamburg.de

www.redco.uni-hamburg.de

www.zwid.uni-hamburg.de

