

Religionspädagogische Forschung in europäischer Perspektive

Transnationale Praktiken religiöser Bildung und die Pfadabhängigkeit des gesellschaftlichen Wandels

David Käbisch

Wie jede Wissenschaft ist die Religionspädagogik auf eine Strategie der Komplexitätsreduktion angewiesen, wenn sie sich mit Europa beschäftigt: Denn Europa ist groß und unübersichtlich. Derzeit liegen 46 Nationen ganz oder teilweise in Europa. 28 sind Mitglieder der Europäischen Union, aber mit Zypern gehört ein Mitglied der Union geographisch nicht zu Europa, sondern zu Asien. Neben den geographischen und politischen Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Nationen unterscheiden sich bekanntlich die politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen, religiösen und schulischen Rahmenbedingungen für die religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ohne Komplexitätsreduktion würde die Religionspädagogik daher an einer Art Reizüberflutung zugrunde gehen, da die aus »Europa« einströmenden Daten ohne wirksame WahrnehmungsfILTER nicht verarbeitet werden könnten. Jede politische Karte ist das Ergebnis einer enormen Vereinfachung: Denn die Farben suggerieren die innere Einheit und statische Abgeschlossenheit von Nationalstaaten, die der inneren Pluralität und grenzüberschreitenden Dynamik moderner Gesellschaften nicht gerecht werden.

Auch in der Religionspädagogik lassen sich Strategien im Umgang mit dieser Komplexität beobachten. Die einfachste und zugleich heikelste ist die der bewussten oder unbewussten Ausblendung anderer europäischer Länder. Dies war beispielsweise in den ersten sechs Auflagen des 1984 erstmals erschienenen *Religionspädagogische[n] Kompendium[s]* von Gottfried Adam und Rainer Lachmann der Fall.¹ Eine zweite Strategie bietet die Komparatistik, auf die in diesem Beitrag ausführlich einzugehen ist. Diese ist in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften u. a. wegen ihres »methodologischen Nationalismus« und

¹ GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*. Ein Leitfadens für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984, ⁶2003. Erst die siebente Auflage erhält einen von Bernd Schröder verfassten Beitrag zu Europa. BERND SCHRÖDER, *Religionsunterricht in Europa*, in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage 2012, 175–190.

ihrer komplexitätsreduzierenden Hermeneutik der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in die Kritik geraten.² Eine dritte Strategie zeigen solche Veröffentlichungen, in denen das Ausland lediglich als Vor- oder Feindbild für die eigene Theorie und Praxis religiöser Bildung dient. Solche Veröffentlichungen verstärken nicht selten nationale Stereotype, z. B. »Das finnische Schulsystem ist das beste der Welt.« oder »In russischen Schulen werden Schülerinnen und Schüler wie in der früheren Sowjetunion gedrillt.«³

In diesem Aufsatz steht mit dem Begriff der transnationalen sozialen Praxis eine Forschungsperspektive im Fokus, welche die komplexen Beziehungen zwischen europäischen Ländern zu analysieren sucht. Diese Forschungsperspektive spielt in der Religions- und Bildungsforschung eine wachsende Rolle: Wie nehmen Menschen andere Nationen, Religionen und Konfessionen wahr, und wie bestimmen diese Wahrnehmungspraktiken ihr Denken und Handeln? Welche transnationalen Beziehungen lassen sich in Familien, Gemeinden und Schulen beobachten? Wie verändert die globale Mobilität die Praxis religiöser Erziehung? Und welche transnationalen Praktiken bestimmen die Religionspädagogik als Wissenschaft?

Die Attraktivität einer Theorie sozialer Praktiken besteht für die Beantwortung dieser Fragen darin, dass sie »einen quasi-ethnologischen Blick auf die Mikrologik des Sozialen«⁴ ermöglicht und »transnationale soziale Räume als grenzübergreifende Strukturen«⁵ beschreibt. Darüber hinaus ist sie anschlussfähig an die u. a. von David Martin formulierte Forderung, der historischen Pfadabhängigkeit des religiösen Wandels mehr Beachtung in der soziologischen

² In der an Globalisierungsfragen orientierten Geschichtsschreibung wurde zudem ein »tiefsitzender Eurozentrismus« diagnostiziert. Dazu ROLAND WENZLHUEMER, *Globalgeschichte schreiben. Eine Einführung in 6 Episoden*, Konstanz 2017, 9, mit Verweis auf SEBASTIAN CONRAD, *What is Global History?*, Princeton 2016, 3f.

³ Vgl. FLORIAN WALDOW, *Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 / 3 (2016), 403–421.

⁴ ANDREAS RECKWITZ, *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (2003), 282–301, hier 298. Ferner FRANK HILLEBRANDT, *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden 2014; ROBERT SCHMIDT, *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin 2012; FRANKA SCHÄFER u. a. (Hg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld 2015; HILMAR SCHÄFER (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld 2016.

⁵ MARGIT FAUSER / THOMAS FAIST / EVELINE REISENAUER, *Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung*, Weinheim / Basel 2014, 22.

Religionsforschung zu schenken.⁶ Der folgende Beitrag plädiert daher für eine stärkere Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik.⁷

1. Die Wahrnehmung anderer Länder als positive oder negative Referenzgesellschaften

Die Wahrnehmung anderer Menschen, Länder, Religionen und Konfessionen bestimmt das soziale Miteinander. Daher bietet es sich an, die Beschreibung transnationaler sozialer Praktiken mit der Wahrnehmung anderer Länder zu beginnen. Wie auch in anderen Lebensbereichen ist dabei mit nationalen Stereotypen zu rechnen. Sie sind eine wirksame Strategie, die mit der Chiffre »Europa« verbundene Komplexität zu reduzieren: *Die* Deutschen sind ordentlich, *die* Italiener sind unpünktlich und *die* Griechen werden das von der EU erhaltene Geld wohl nie zurückzahlen. Populistische Parteien nutzen bekanntlich solche Stereotype, um auf Stimmenfang zu gehen. Auf die soziale Funktion solcher Zuschreibungen muss an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Das Darstellungsinteresse richtet sich vielmehr auf nationale Stereotype in der bildungspolitischen und religionspädagogischen Diskussion, wie sie Florian Waldow in seinen Thesen zur Bedeutung positiver und negativer Referenzgesellschaften in der Allgemeinen Pädagogik analysiert hat.

These 1: »Nationale Stereotype spielen eine wichtige Rolle bei der Auswahl und Konstruktion von negativen (und positiven) Referenzgesellschaften«⁸.

Politische Gruppen, die wie die Landesarbeitsgemeinschaft Laizismus in Nordrhein-Westfalen die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts fordern,⁹ beziehen sich regelmäßig auf Frankreich und die dortige Trennung von Staat und Kirche. Dabei wird in der Regel stillschweigend vorausgesetzt, dass Laizität eine notwendige Voraussetzung für »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« in einer pluralistischen Gesellschaft sei. Frankreich dient hier als po-

⁶ DAVID MARTIN, *The Future of Christianity. Reflections on Violence and Democracy, Religion and Secularization*, Farnham 2011.

⁷ Dazu bereits DAVID KÄBISCH / HENRIK SIMOJOKI, *Säkularisierung, Globalisierung und die Pfadabhängigkeit des religiösen Wandels. Zur Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik*, in: Thomas Heller (Hg.), *Religion und Bildung in interdisziplinärer Perspektive (Studien zur religiösen Bildung)*, Leipzig 2018, 271–291.

⁸ WALDOW, *Das Ausland als Gegenargument* (Anm. 3), 406.

⁹ www.laizismus-dielinke-nrw.de/ [Lesedatum: 27. Januar 2018].

sitive Referenzgesellschaft für die Gegner des Religionsunterrichts in Deutschland. Da dieser Bezug auf Frankreich von den dortigen Integrations- und Religionskonflikten absieht und das Nachbarland so sieht, wie es sich (zumindest in der Vergangenheit) selbst gern gesehen hat, kann von einem nationalen Stereotyp gesprochen werden.¹⁰

These 2: »Negative Referenzgesellschaften dienen der Plausibilisierung von (negativen) bildungspolitischen Szenarien und der Delegitimierung von bildungspolitischen Agenden«¹¹.

In diesem Sinn kann Frankreich auch als negative Referenzgesellschaft für die Befürworter des Religionsunterrichts dienen. Dies ist beispielsweise bei dem Tübinger Kirchenrechtler Martin Heckel der Fall, dessen Expertise in zahlreiche bildungspolitische Texte der EKD eingeflossen ist. Laizistische Konzeptionen in Frankreich wirken seiner Wahrnehmung nach

»freiheitsfeindlich, weil sie die Religionsfreiheit wesentlich auf die Negation der Religion verengen und die öffentliche Rechtsordnung danach ausrichten. Sie wirken gleichheitswidrig, weil der Agnostizismus nicht die Basis aller Bürger ist und nicht als Ziel und Maßstab zur allgemeinen Rechtsgestaltung taugt. [...] Sie sind nicht pluralistisch, sondern »nivellieren« die religiöse Vielfalt und Verschiedenheit«¹².

Diese Wahrnehmung der Situation in Frankreich grundiert Stellungnahmen der EKD u. a. zur politischen Kultur in Deutschland oder zur Notwendigkeit eines islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen in Deutschland.¹³

¹⁰ Dazu ausführlich LAURA WEIDLICH, Frankreich als Argument in religionspädagogischen Debatten, in: Peter Gemeinhardt / Bernd Schröder / Werner Simon (Hg.), »Rezeption« und »Wirkung« als Phänomene religiöser Bildung. Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien (Studien zur religiösen Bildung 18), Leipzig 2018, 101-112, und LAURA WEIDLICH, Konzeptionen religiöser Bildung an staatlichen Schulen in Deutschland und Frankreich. Der Ansatz der Kulturtransferforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 69 (2017), 107-117.

¹¹ WALDOW, Das Ausland als Gegenargument (Anm. 3), 410.

¹² MARTIN HECKEL, Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen »Staatskirchenrechts« oder »Religionsverfassungsrechts«, in: Archiv des öffentlichen Rechts 134 (2009), 309-390, hier 134. Dazu DAVID KÄBISCH, Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz, in: Philippe Buettgen / Antje Roggenkamp / Thomas Schlag (Hg.), Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz (Studien zur religiösen Bildung 13), Leipzig 2017, 45-65.

¹³ Als Beispiel seien zwei EKD-Texte aufgeführt: CHRISTENTUM UND POLITISCHE KULTUR. Über das Verhältnis des demokratischen Rechtsstaates zum Christentum. Eine Erklärung des

These 3: »Wissen über die vermeintliche Herkunft von bildungspolitischen Reformagenden ersetzt Wissen über die Reformagenden selbst«¹⁴.

Dieser Country-of-origin-Effekt ist heute vor allem aus der Werbung vertraut. Er wird dort gezielt eingesetzt, um Kaufentscheidungen zu beeinflussen. So gilt dänisches und italienisches Eis als das beste der Welt. Ein US-amerikanischer Lebensmittelkonzern hat daher den Kunstnamen »Häagen Dasz« erfunden, was irgendwie dänisch klingt und aussieht. Ähnlich verhält es sich mit dem Label »Made in Germany«, das der Käufer eines VW-Diesels in Madrid werbewirksam auf dem Auto kleben sieht. Wissen über die vermeintliche oder tatsächliche Herkunft eines Produkts ersetzt in beiden Fällen das Wissen über die genaue Beschaffenheit des Produkts.

Solche Country-of-origin-Effekte lassen sich auch in der religionspädagogischen Literatur beobachten. So führt die Stichwortsuche in Online-Zeitschriften des Fachs zu dem Ergebnis, dass Finnland häufig als Vorbild genannt wird, wenn es um Ganztagsangebote an Schulen und erfolgreiche Modelle der Inklusion geht.¹⁵ Dagegen ist prinzipiell nichts einzuwenden. Es fällt jedoch auf, dass pauschale Verweise auf andere Länder meist den Zweck verfolgen, die eigene ohnehin schon feststehende Position zu stärken. Im Fall von Finnland haben

Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 1997, 13: »Das Grundgesetz kennt keinen laizistischen Auftrag. Bei der Verfassungsgebung waren Verfassungsalternativen mit einem solchen Auftrag wohl bekannt. Sie wurden in Deutschland nicht eingeführt, besonders nicht in der Schule. [...] Schon im revolutionären Umbruch 1919 gab es in einigen Ländern Bestrebungen, die Schule von der christlichen Tradition zu trennen. Gegen die Verbannung des christlichen Elements aus der Schule und gegen die Diskriminierung des Religionsunterrichts erhob sich massiver politischer Widerstand, der sich nicht zuletzt am fast allseits abgelehnten Beispiel des laizistischen Frankreich orientierte.« Vgl. zudem: KLARHEIT UND GUTE NACHBARSCHAFT. Christen und Muslime in Deutschland, hrsg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2007, 23: »Im Gegensatz zu Ländern mit laizistischer Ordnung - wie beispielsweise Frankreich - gewährt und fördert der Staat die Eigenständigkeit und die zivilgesellschaftliche Rolle der Religionsgemeinschaften«.

¹⁴ WALDOW, Das Ausland als Gegenargument (Anm. 3), 411.

¹⁵ Zum Beispiel bei ANITA MÜLLER-FRIESE, Religiöse Bildung in Förderschulen. Beitrag zum Projekt »schulformspezifische Religionsdidaktik«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 166–193, hier 167: »In Italien, Norwegen und Portugal etwa werden weniger als 1 % aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in eigenständigen Förderschulen unterrichtet. Auffallend ist die Quote sonderpädagogischer Förderung in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland. So erhalten in Finnland über 21 % aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere irgendwann einmal eine sonderpädagogische Unterstützung. Diese Förderung findet aber überwiegend in der Regelschule statt«.

beispielsweise Befürworter von Ganztagschulen in Deutschland wiederholt einen Zusammenhang zwischen dieser Schulform und dem guten Abschneiden Finnlands beim ersten PISA-Test hergestellt, was bei genauer Recherche falsch ist: Denn zur Zeit der PISA-Datenerhebung gab es zwar eine Diskussion um Ganztagschulen in Finnland, aber noch keine Ganztagschulen selbst.

These 4: »Negative und positive Referenzgesellschaften können sich gegenseitig stabilisieren bzw. verstärken«¹⁶.

In diesem Zusammenhang sei auf das *International Handbook of Protestant Education* verwiesen, das von US-amerikanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verfasst wurde. Das Handbuch umfasst sieben Einzelbeiträge zu den Vereinigten Staaten und sieben Beiträge zur *Protestant Education in Europe*, darunter vier Länderberichte zu Deutschland, England, den Niederlanden und Russland. In dem Länderbericht zu Deutschland fällt zunächst auf, dass Fred W. Beuttler, der an der Carroll University in Wisconsin lehrende Verfasser, keine einzige deutsche Quelle und keine deutsche Literatur zitiert.¹⁷ Seine 30-seitige Darstellung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Im deutschen Schulsystem sei besonders Martin Luthers Zwei-Reiche-Lehre wirksam geworden. Durch die dadurch bedingte Trennung von Staat und Kirche konnte im Staat ein religiöses Vakuum entstehen, das im 20. Jahrhundert auf verheerende Weise vom Nationalsozialismus und anschließend vom Kommunismus gefüllt wurde. Die Argumentation läuft darauf hinaus, dass das amerikanische Modell der *civil religion* dieses Problem vermeide, zivilisatorische Rückfälle wie der Nationalsozialismus und Kommunismus in den USA also undenkbar seien. Bemerkenswert ist, dass Beuttler beständig auf Frankreich Bezug nimmt, um seine Argumentation zu untermauern. Zum Ersten: Aufgrund der Kleinstaaterei habe Deutschland im Vergleich zu Frankreich (und Österreich) ein Modernitätsdefizit im Staatsaufbau gehabt.¹⁸ Zum Zweiten: Im Vergleich zu Frankreich sei der gefühlsbetonte Pietismus in Deutschland weit verbreitet gewesen, so dass der friedensdienliche Rationalismus nicht den Einfluss wie in Frankreich gewinnen

¹⁶ WALDOW, Das Ausland als Gegenargument (Anm. 3), 413.

¹⁷ FRED W. BEUTTLER, »Rendering to the Kaiser«: Protestantism, Education, and the State in German History, in: William Jeynes / David W. Robinson (Hg.), *International Handbooks of Religion and Education*, Band 6, 2012, 163–193.

¹⁸ BEUTTLER, »Rendering to the Kaiser« (Anm. 17), 173: »While the historiographical narrative usually focuses on the rise of absolute monarchy and the early modern state, especially in France and Austria, the German states were devastated beyond modern comprehension.«

konnte.¹⁹ Und zum Dritten: Der Pietismus in Deutschland habe die für Frankreich typische Säkularisierung im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche verhindert.²⁰ Solche und weitere Aussagen verweisen nicht nur auf wichtige Themen der historischen Religions- und Bildungsforschung, sondern zeigen auch, wie sich negative und positive Referenzgesellschaften zugunsten einer eingängigen Argumentation verstärken können.²¹

2. Transnationale Beziehungen in Familien, Gemeinden, Schulen und Universitäten

Der transnationale Ansatz wurde in den vergangenen Jahren u.a. in der Migrationsforschung erfolgreich erprobt und weiterentwickelt.²² Wie die neuere Migrationsforschung analysiert die transnationale Religions- und Bildungsforschung soziale Praktiken, die die Grenzen einer Nation überschreiten. Gegenüber der komparativen Religionspädagogik setzt sie damit einen anderen Akzent: Im Zentrum stehen weder die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen nationalen Rechts-, Religions- und Bildungssystemen noch die vielfältigen Theorien und Praktiken religiöser Bildung *in* den untersuchten Ländern; im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen vielmehr die vielfältigen individuellen und institutionellen Beziehungen *zwischen* Menschen, die über Ländergrenzen hinweg miteinander interagieren.

Der transnationale Ansatz vermag auch in der Religionspädagogik die gegenwärtigen Modernisierungsdynamiken präziser als statische Ländervergleiche zu analysieren. Natürlich spricht nichts dagegen, die Rechts-, Religions- und Bildungssysteme in Griechenland, der Türkei oder Syrien mit denen in Deutschland zu vergleichen. Methodisch anspruchsvoller als Systemvergleiche ist jedoch die Frage, welche Ideen und Praktiken religiöser Erziehung türkische oder syrische Migranten aus ihrem Herkunftsland mitbringen, wie sich diese im

¹⁹ BEUTTLER, »Rendering to the Kaiser« (Anm. 17), 175: »Pietism remained strong in the German states, among intellectuals, as well as among the population, and contrasted with the intense rationalism influenced by France.«

²⁰ BEUTTLER, »Rendering to the Kaiser« (Anm. 17), 176: »The strength of Pietism in the Protestant Germans lands, however, did not allow for the complete secularization of society, as was the case in France, however.«

²¹ Die fünfte von Waldow aufgestellte These variiert das bisher Gesagte, so dass auf sie nicht eigens eingegangen werden soll: »Als negativ wahrgenommene Aspekte des eigenen Bildungssystems werden auf negative Referenzgesellschaften projiziert«. WALDOW, Das Ausland als Gegenargument (Anm. 3), 414.

²² Zum Beispiel MARGIT FAUSER / THOMAS FAIST / EVELINE REISENAUER, Transnational Migration, Cambridge/Malden 2013.

europäischen Kontext wandeln und welche religiösen Praktiken in transnationalen Familien gepflegt werden. Anschaulich werden diese Forschungsperspektiven in den Interviews, die Studierende unter Federführung von Manfred Pirner mit zwölf Jugendlichen an einer Nürnberger Berufsschule geführt haben:

- »Djamal, 20, Muslim aus Syrien und Annie, 11, Christin aus Armenien sagen, dass sie in Deutschland ihre Religion nicht mehr so konsequent leben.
- Rana, 13, Muslima aus Syrien gibt an, nicht mehr zu beten und das Kopftuch nicht mehr tragen zu wollen.
- Omar, 17, Muslim aus Äthiopien, betet weniger als im Heimatland.
- Mohammed, 18, Muslim aus Pakistan, betet häufiger zu Hause als in der Moschee (weil es zu wenige gibt).
- Emanuel, 19, orthodoxer Christ aus Eritrea, betet häufig, würde aber gern noch öfter in den orthodoxen Gottesdienst gehen (zu Hause ging er häufiger).
- Für die Muslima Selma (17) aus Syrien ist Religion noch wichtiger geworden, seit sie in Deutschland ist.«²³

Familiale Bindungen und Beziehungen bestehen auch dann fort, wenn Familienmitglieder an zwei oder mehreren Orten in unterschiedlichen Nationalstaaten leben. Ein Beispiel dafür bieten türkische Migranten in Deutschland:

»Typisch für die erste Migrantengeneration sind transnationale Familien, in denen ein Familienmitglied nach Deutschland migriert ist, um den Lebensunterhalt der Familie in der Türkei zu sichern. In einer zweiten Phase gehen transnationale soziale Räume über die Migrationsbeziehungen der ersten Generation hinaus und entwickeln ein Eigenleben. Die zweite Generation führt nicht einfach die bestehenden Beziehungen ihrer Eltern fort, sondern bildet eigene Bindungen in die Türkei aus.«²⁴

In zahlreichen Interviews mit türkischen Migranten in der ersten, zweiten und dritten Generation wird zudem deutlich, dass transnationale familiäre Beziehungen vor allem in vier Lebensbereichen relevant sind. Zum Ersten bei der Erziehung der Kinder, zum Zweiten bei der Suche nach einem Lebenspartner, zum Dritten bei der Pflege der Großeltern und schließlich bei den mit Geburt, Hochzeit und Beerdigung verbundenen religiösen Festen im Lebenslauf.²⁵ Ge-

²³ MANFRED L. PIRNER, Religion – Ressource oder Risiko? Sozialisations- und Integrationserfahrungen von Flüchtlingsjugendlichen im religionspädagogischen Horizont. Ergebnisse einer empirischen Befragung und Konsequenzen für öffentliche Bildung, unveröffentlichte Präsentation, 4. Juli 2017.

²⁴ EVELINE REISENAUER, Transnationale persönliche Beziehungen in der Migration. Soziale Nähe bei physischer Distanz, Wiesbaden 2017, 50.

²⁵ Vgl. dazu auch die Beispiele bei BARBARA PUSCH, Transnationale Familienkontexte von MigrantInnen in der Türkei, in: Christine Hunner-Kreisel / Manja Stephan (Hg.), Neue

nannt sei zudem die grenzüberschreitende Verbundenheit durch religiöse Feste im Jahreskreis. Zahllose Reisebüros in deutschen Großstädten, die für günstige Busreisen in türkischer und arabischer Sprache werben, zeugen von diesen transnationalen sozialen Praktiken.

Am Beispiel Frankfurt am Main lassen sich ferner zahlreiche transnationale soziale Praktiken in Kirchen- und Moscheegemeinden identifizieren, darunter allein 24 Gemeinden von Katholiken mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Hier können u. a. Arbeitsmigranten aus Kroatien, Korea, Polen und Indien Gottesdienste in ihrer Muttersprache feiern, familiäre Netzwerke pflegen und an Geburtstags-, Hochzeits- und Trauerfeiern in der eigenen grenzüberschreitenden Community Anteil nehmen.²⁶ Die Frage der Konstitution und Konstruktion religiöser Zugehörigkeit in Migrationsprozessen lässt sich auch auf das vitale religiöse Leben in Frankfurter Synagogen- und Moscheegemeinden beziehen.²⁷ Für die Religionspädagogik besonders relevant sind die Auswirkungen einer von transnationalen Beziehungen geprägten Gesellschaft auf die Schule.

Im Jahr 2016 hatte jeder zweite Frankfurter einen Migrationshintergrund, und bei Kindern unter sechs Jahren beträgt der Anteil bereits 68%.²⁸ Die beschriebenen transnationalen Praktiken in Familien und Gemeinden bestimmen daher schon heute die Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler in Ballungsräumen wie Frankfurt. Ausgehend von diesem Befund beschreiben Almut Küppers, Barbara Pusch und Pinar Uyan Semerci das »transnationale Bildungskapital«²⁹ von Kindern und Jugendlichen als Brücke zwischen den Kulturen. Schulen sollten dieses transnationale Bildungskapital nutzen, indem sie neben dem Deutschunterricht auch den Unterricht in Migrantensprachen fördern und bilinguale Angebote ausbauen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die von Manfred Pirner dokumentierten Versuche zu einem bilingualen

Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel, Wiesbaden 2013, 89–106, hier 100.

²⁶ Vgl. BRIGATA SASSIN, Gemeinden von Katholiken anderer Muttersprache in Frankfurt. Entwicklungen in den letzten fünf Jahren, in: Mechtild M. Jansen u. a. (Hg.), Religion, Migration und Gesellschaft, Bad Homburg 2010, 105–115.

²⁷ Zu dieser Forschungsperspektive vgl. MINNA-KRISTINA RUOKONEN-ENGLER, Transnational positioniert und transkulturell verflochten. Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen, in: Kerstin Kazzazi / Angela Treiber / Tim Wätzold (Hg.), Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse, Wiesbaden 2016, 243–261.

²⁸ <http://www.fr.de/frankfurt/integrationsbericht-jeder-zweite-hat-migrationshintergrund-a-454912> [letzter Zugriff: 22.02.2018].

²⁹ ALMUT KÜPPERS / BARBARA PUSCH / PINAR ÜYAN-SEMERCI, Mapping out the transnational educational space between Germany and Turkey, in: Dies. (Hg.), Bildung in transnationalen Räumen, Wiesbaden 2016, 1–34.

Religionsunterricht, der das transnationale Bildungskapital von Kindern und Jugendlichen zu fördern sucht.³⁰ Einen unmittelbaren Religionsbezug hat auch das von der EKD geförderte Projekt *schools500reformation*, das der Frage nachgeht, wie evangelische Schulen in einer von Migration und Globalisierung geprägten Gesellschaft als transnationale Bildungsräume profiliert werden können. Dafür zeigen Henrik Simojoki und Annette Scheunpflug zahlreiche kommunikative und interaktive Wege auf, um eine transnationale Kommunikation des Evangeliums (im Bereich des grenzüberschreitenden gemeinsamen Feierns, Helfens und Lernens) über das Internet anzubahnen und im Religionsunterricht zu thematisieren.³¹

Transnationale Netzwerke bestimmen zunehmend die Arbeit der wissenschaftlichen Religionspädagogik. Hier gibt es heute eine Reihe an Forschungsverbänden, die sich mit der Theorie und Praxis religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in Europa beschäftigen. Mit Frankfurt verbunden ist das 1999 u. a. von Hans Günter Heimbrock mitbegründete *European Network for Religious Education through Contextual Approaches* (ENRECA), das für einen lebendigen Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus England, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Wales und weiteren Ländern gesorgt hat – und heute noch sorgt. Ohne die vielfältigen Verflechtungen aufzeigen zu können, sei zudem auf das *International Seminar on Religious Education and Values* (ISREV) sowie die *International Academy for Practical Theology* (IAPT) verwiesen, unter deren Dach auch religionspädagogische Fragen thematisiert werden.³² Die beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen bilden transnationale Netzwerke, die auf Tagungen und Projekttreffen für einen grenzüberschreitenden Austausch an Menschen und Ideen sorgen. Die genannten Forschungsverbände sind damit Paradebeispiele für transnationale Wissenschaftspraktiken in der Religionspädagogik. Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten teilen die genannten Institutionen darüber hinaus die Gemeinsamkeit, dass sie eine international-ver-

³⁰ Vgl. dazu MANFRED L. PIRNER, Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den »normalen« Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 42–52 (Online abrufbar unter www.theo-web.de). Siehe auch MANFRED L. PIRNER, Religion, in: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hg.), Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning, Seelze 2013, 324–331.

³¹ Vgl. HENRIK SIMOJOKI / ANNETTE SCHEUNPFLUG / SIMONE KOHLMANN, Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts »schools500reformation«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), 327–339.

³² Dazu bereits FRIEDRICH SCHWEITZER, Begegnung in der Wissenschaft. Internationalisierung und Vergleichende Religionspädagogik. Überblick und Zukunftsperspektiven, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 21 (2005), 189–206.

gleichende Forschungslogik favorisieren. Im dritten Teil sollen demgegenüber Forschungsperspektiven vorgestellt werden, die das bewährte Instrumentarium der international-vergleichenden Religionspädagogik erweitern können.

3. Thematische und methodische Anregungen für die international-vergleichende Religionspädagogik

Empirische Ländervergleiche zeichnen sich dadurch aus, dass sie die zum Vergleich benötigten Texte und Daten erst in anspruchsvollen und aufwendigen Verfahren generieren. Als ein Beispiel sei dazu die von Martin Rothgangel, Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer durchgeführte explorative Studie mit semi-strukturierten Interviews zum konfessionellen bzw. religionskundlichen Unterricht in Österreich, der Schweiz und in Deutschland angeführt.³³ Im Zentrum der Interviews mit je zwei Lehrkräften aus den beteiligten Ländern steht die Frage, wie diese das Unterrichtsthema »Islam« behandeln, ergänzt um Interviews mit beteiligten Schülerinnen und Schülern zu ihrer Wahrnehmung dieses Unterrichts. Der Vergleich soll zudem die Bedeutung der rechtlichen, gesellschaftlichen, demographischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Ziele der Lehrenden und die Einschätzungen der Lernenden deutlich machen.

Eine qualitative und quantitative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus europäischen Ländern bietet ferner das maßgeblich von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße verantwortete REDCo-Projekt,³⁴ ferner die von Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel durchgeführte Lehrerbefragung mit empirischen Daten aus 16 Ländern³⁵ sowie die federführend von Friedrich Schweitzer initiierte Konfirmationsstudie u. a. mit Daten aus Deutschland, der Schweiz und Österreich sowie den vier skandinavischen Staaten.³⁶ Bei allen Unterschieden im Forschungsdesign haben die dazugehörigen Veröffentlichungen in der Regel eine zweigliedrige Struktur: In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der beteiligten Länder

³³ MARTIN ROTHGANGEL / THOMAS SCHLAG / FRIEDRICH SCHWEITZER, Didaktische Gestaltungen des Themas »Islam« aus LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive. Konfessioneller und religionskundlicher Unterricht im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), 4-20.

³⁴ Vgl. DAN-PAUL JOZSA / THORSTEN KNAUTH / WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009.

³⁵ Vgl. GEORG ZIEBERTZ / ULRICH RIEGEL (Hg.), How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries, Berlin / Münster 2009.

³⁶ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER / THOMAS SCHLAG / HENRIK SIMOJOKI / KATI TERVO-NIEMELÄ / WOLFGANG ILG (Hg.), Confirmation, faith and volunteerism. A longitudinal study on Protestant adolescents in the transition towards adulthood. European perspectives, Gütersloh 2017.

separat dargestellt, und in einem zweiten Schritt werden auf einer abstrakten Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert. Transnationale soziale Praktiken und die dynamischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Transferprozesse zwischen Ländern sind nicht Gegenstand komparativer Studien.

Angesichts der Bedeutung transnationaler Beziehungen spricht daher nichts dagegen, das thematische Spektrum der empirischen Religionspädagogik um entsprechende Forschungsperspektiven zu ergänzen. Zu denken ist hier vor allem an empirische Analyse transnationaler Beziehungen und Transfers durch Mobilität und Migration, aber auch an die Analyse nationaler Stereotype und andere Wahrnehmungsprozesse. Empirische Zugänge stoßen allerdings dort an Grenzen, wo wir es mit Texten und Daten zu tun haben, die nicht unter empirischen Laborbedingungen entstanden sind. Landesverfassungen, Schulordnungen, didaktische Konzepte und Unterrichtsmedien seien hier als Beispiel genannt. Das »Ergebnis« des Vergleichs besteht hier nicht selten in der Aussage, dass die nationalen Rechts-, Religions- und Bildungssysteme ebenso wie die darauf bezogenen Einstellungen von Lehrenden und Lernenden aufgrund eines fehlenden *tertium comparationis* überhaupt nicht vergleichbar seien. Da die Komparatistik mit der Annahme eines *tertium comparationis* steht und fällt, sind mit dieser Feststellung auch die Grenzen der Komparatistik benannt.³⁷

Historische Ländervergleiche in der Religionspädagogik bedienen sich in der Regel soziologischer oder sozialphilosophischer Modernisierungstheorien, um danach fragen zu können, wie die untersuchten Länder auf die Herausforderungen der Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung, Ökonomisierung, Urbanisierung und Beschleunigung aller Lebensbereiche reagieren. Oddrun Bråten geht beispielsweise in ihrer von Robert Jackson betreuten Dissertation zu Norwegen und England von einer Reihe »supranationaler« Entwicklungen wie die der Pluralisierung, Individualisierung und Ökonomisierung aus, um deren historischen »impact« auf akademische Debatten und die Bildungspolitik auf nationaler Ebene

³⁷ Stärker als andere Empiriker im Feld der international-vergleichenden Religionspädagogik haben u. a. Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel und Friedrich Schweitzer die »Difficulties for comparative interpretation and evaluation« dargelegt. Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER / ULRICH RIEGEL / HANS-GEORG ZIEBERTZ, Europe in a comparative perspective: religious pluralism and mono-religious claims, in: Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel (Hg.), How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, Berlin / Münster 2009, 241 – 256, hier 242–246. Als Probleme erwähnt das Autorenteam u. a. die komplexitätsreduzierende Typisierung von Modellen religiöser Bildung, die Ausblendung historischer Faktoren, die Vernachlässigung der länderinternen Pluralität, das Übersetzungsproblem und die Verwendung von Begriffen, die einem spezifischen nationalen Kontext entstammen. Die transnationale Religions- und Bildungsforschung, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt wird, versteht sich als ein Beitrag, diese methodologischen Probleme zu lösen.

beschreiben zu können.³⁸ Zudem unterscheidet sie eine subnationale Ebene, auf der u. a. danach gefragt wird, wie Lehrkräfte und Schüler die Entwicklungen auf der nationalen und supranationalen Ebene wahrnehmen.³⁹

In Abgrenzung zu diesem Top-Down-Modell des Ländervergleichs setzt die transnationale Religions- und Bildungsforschung andere Akzente, indem sie stärker nach Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozessen in unterschiedlichen Länderkonstellationen fragt.⁴⁰ Zudem hat die transnationale Geschichtsschreibung ebenso wie die neuere Religionssoziologie die Erschließungskraft klassischer Modernisierungstheorien infrage gestellt, was sich leicht an einem Vergleich religiöser Praktiken in Ländern Asiens, Afrikas und Europas zeigen ließe. Modernisierungstheorien sind daher nur eingeschränkt als *tertium comparationis* für historische Ländervergleiche geeignet.⁴¹

Systematische Ländervergleiche werden daher notwendig, wo wir es mit empirisch generierten Daten und historisch kontingenten Texten in verschiedenen Sprachen zu tun haben. Der Vergleich beginnt hier bereits bei den länderbezogenen Detailinformationen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene und schenkt dem Übersetzungsproblem besondere Aufmerksamkeit.⁴² Die Vergleichbarkeit der Rechts-, Religions- und Bildungssysteme in den Ländern wird

³⁸ ODDRUN MARIE HOVDE BRÅTEN, *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*, Münster / New York / München / Berlin 2013.

³⁹ Richard R. Osmer und Friedrich Schweitzers Studien zu den religionspädagogischen Reformbewegungen in den USA und Deutschland lassen sich ebenfalls dieser Vergleichsform zuordnen, da verschiedene Modernisierungstheorien als *tertium comparationis* (bzw. als »common background for the understanding«) dienen und so die Vergleichbarkeit der untersuchten Phänomene in den Ländern gewährleisten. RICHARD R. OSMER / FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*. Grand Rapids 2003. Vgl. dazu bereits RICHARD R. OSMER / FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization*, in: *International Journal of Practical Theology* 1 (1997), 227–254.

⁴⁰ Dazu ausführlich JOHANNES WISCHMEYER, *Transnationale Bildungsräume – methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik*, in: Antje Roggenkamp / Michael Wermke (Hg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*, Leipzig 2014, 317–329.

⁴¹ Dazu KÄBISCH / SIMOJOKI, *Säkularisierung* (Anm. 7).

⁴² Diesem Forschungsprogramm lassen sich u. a. die auf Frankreich, Israel und Deutschland bezogenen Analysen Bernd Schröders zuordnen. Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung BERND SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 388–404 (§ 25).

hier weder vorausgesetzt noch durch eine vorgegebene, meist äußerlich bleibende Gliederung von Länderberichten konstruiert.⁴³

In diesem Zusammenhang sind u.a. die *Translation Studies* als eine weiterführende Forschungsperspektive ins Spiel zu bringen. Ebenso wie die Rezeptions-, Wirkungs- und Transferforschung stehen diese im Forschungskontext von Textwissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft, Anglistik etc.). Es stellt sich daher die Frage, ob die *Translation Studies* überhaupt auf religionspädagogische Texte und textbasierte Bildungsmedien (im engeren Sinn) sowie die ›Lektüre‹ und ›Übersetzung‹ sozialer Praktiken (in einem weiteren Sinn) bezogen werden können. Auch wenn die Übertragbarkeit dieses Konzepts in die wissenschaftliche Religionspädagogik diskutiert werden kann,⁴⁴ besteht eine Stärke des Ansatzes darin, kulturelle Kontakte und transnationale soziale Praktiken handlungsanalytisch zu beschreiben. Es werden insbesondere Akteure untersucht, die sich dem Problem der Übersetzung in konkreten historischen Situationen stellen mussten. *Translation Studies* bieten damit einen gut operationalisierbaren Zugang, systematische Ländervergleiche um die Analyse transnationaler Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Austauschprozesse zu erweitern.⁴⁵

4. Transnationale Geschichte und die Pfadabhängigkeit des gesellschaftlichen Wandels

Empirische, historische und systematische Ländervergleiche in der Religionspädagogik haben unser Wissen über die Theorie und Praxis religiöser Bildung in Europa in einem erfreulichen Maß erweitert und die Diversität nationaler Rechts-

⁴³ Zu diesem Verfahren vgl. DIETMAR WATERKAMP, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch, Münster 2006, 202. Zum Vergleich als Konstruktionsprozess siehe ferner PETER V. ZIMA, Vergleich als Konstruktion. Genetische und typologische Aspekte des Vergleichs und die soziale Bedingtheit der Theorie, in: Peter V. Zima / Reinhard Kacianka / Johann Strutz (Hg.), Vergleichende Wissenschaften. Interdisziplinarität und Interkulturalität in den Komparatistiken, Tübingen 2000, 15–28.

⁴⁴ Vgl. zu diesem Problem JOHANNES WISCHMEYER, Rezeption und Wirkung – methodologische Überlegungen aus kirchen- und theologiegeschichtlicher Perspektive, in: Peter Gemeinhardt / Bernd Schröder / Werner Simon (Hg.), »Rezeption« und »Wirkung« als Phänomene religiöser Bildung. Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien, Leipzig 2018, 15–28.

⁴⁵ Dazu ausführlich DAVID KÄBISCH, Religionspädagogik und *Translation Studies*. Die Bedeutung des Übersetzens für die Theorie und Praxis religiöser Bildung, in: Andrea Schulte (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht (Studien zur Religiösen Bildung 15), Leipzig 2018, 71–87.

Religions- und Bildungssysteme vor Augen geführt. Die u. a. von Martin Rothgangel und Martin Jäggle herausgegebene Reihe *Religious Education at Schools in Europe* versteht sich in diesem Zusammenhang als eine komparative Gesamtdarstellung unter Einbeziehung zahlreicher Vorarbeiten aus der empirischen, historischen und systematischen Religionspädagogik.⁴⁶ Die Herausgeber suchen die Vergleichbarkeit der 46 europäischen Länder vor allem durch eine gleichartige Gliederung der Länderberichte zu gewährleisten. Besonders verdienstvoll sind die Darstellungen des Religionsunterrichts in Osteuropa, das auch drei Jahrzehnte nach der Friedlichen Revolution ein weitgehend unbekanntes Terrain darstellt.

Die Stärke der von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren auf Deutsch oder Englisch veröffentlichten Länderberichte besteht darin, dass sie einen verlässlichen Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen, die religiöse Landschaft und die Modelle des Religionsunterrichts in diesen Ländern geben. Eine Schwäche dieser Vergleichsform zeigt sich jedoch darin, dass die Berichte in ihrem Quellenbezug sehr unterschiedlich ausfallen und die historische Pfadabhängigkeit des gesellschaftlichen und religiösen Wandels lediglich andeuten. Auf der Basis der Länderberichte zu den vier Visegrád-Staaten (Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn) und im Rahmen eines komparativen Forschungssettings kann daher nur allgemein konstatiert werden, dass die ehemals kommunistischen Länder bis 1989 / 90 unter dem Einfluss der Sowjetunion standen, trotz einer scheinbar gemeinsamen Ausgangslage unterschiedliche Rechts-, Religions- und Bildungssysteme ausgebildet haben und hinsichtlich ihrer religiösen Vitalität stark differieren.⁴⁷

⁴⁶ Bisher sind erschienen MARTIN JÄGGLE / MARTIN ROTHGANGEL / THOMAS SCHLAG (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016; MARTIN ROTHGANGEL / ROBERT JACKSON / MARTIN JÄGGLE (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, Göttingen 2014; MARTIN ROTHGANGEL / GEIR SKEIE / MARTIN JÄGGLE (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, Göttingen 2014. Siehe auch die Länderberichte in ROBERT JACKSON / SIEBREN MIEDEMA / WOLFRAM WEIBE / JEAN-PAUL WILAIME (Hg.), *Religion and education in Europe. Developments, contexts and debates*, Münster / New York / München / Berlin 2007.

⁴⁷ Vgl. dazu den Beitrag von Martin Rothgangel im vorliegenden WGT-Tagungsband, mit Bezug auf LUDMILA MUCHOVÁ, *Religious Education at Schools in the Czech Republic*, in: Martin Jäggle / Martin Rothgangel / Thomas Schlag (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016, 89–114; MÓNKA SOLYMÁR, *Religious education at schools in Hungary*, in: Martin Jäggle / Martin Rothgangel / Thomas Schlag (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016, 149–184; CYPRIAN ROGOWSKI, *Religious Education at Schools in Poland*, in: Martin Jäggle / Martin Rothgangel / Thomas Schlag (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016, 185–208; TIBOR REIMER, *Religious education at schools in Slovakia*, in: Martin Jäggle / Martin Rothgangel / Thomas Schlag (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016, 223–248.

Eine weiterführende Analyse transnationaler Transformationsprozesse in postkommunistischen Ländern (einschließlich Ostdeutschlands) ist daher auf Methoden der transnationalen Geschichte angewiesen. Sowjetische Vorstellungen eines modernen Rechts-, Religions- und Bildungssystems wurden in den kommunistischen Staaten nicht einfach importiert und realisiert, sondern in sehr spezifischer Weise angeeignet und transformiert. Unterschiedliche Akteure vor Ort nutzen ihre Handlungsspielräume, um die kommunistische Ideologie ihren Vorstellungen und den lokalen Gegebenheiten anzupassen oder sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu verweigern. Nach dem Ende der sowjetischen Herrschaft wurde zudem sehr unterschiedlich mit dem kommunistischen Erbe umgegangen. Hinzu kommen unterschiedliche religionskulturelle Voraussetzungen und regionale Mentalitäten, welche die historische Pfadabhängigkeit des gesellschaftlichen und religiösen Wandels anschaulich vor Augen führen.

Um regionale und nationale Entwicklungen zu verstehen, hat bereits David Martin auf die Bedeutung der historischen Pfadabhängigkeit verwiesen und am Beispiel Ostdeutschlands konkretisiert.⁴⁸ Ihm geht es u. a. darum, die Spezifität der ostdeutschen Entwicklung aufzuzeigen, die sich nicht nur von Westdeutschland und Dänemark, sondern auch von den ehemals kommunistischen Nachbarn Polen und Tschechien unterscheidet. In diesem Sinn lässt sich u. a. an der Rezeption sowjetischer Erziehungsvorstellungen im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR aufzeigen, dass lokale Akteure ihre Handlungsspielräume bei der Gestaltung von Lehrplänen und Lehrbüchern nutzen.⁴⁹ Auch an Liederbüchern für den Musikunterricht in der DDR kann deutlich werden, dass zwar sowjetisches Liedgut (etwa im Umfeld des Jolkafests) implementiert wurde, dabei aber vielfältige Prozesse des sprachlichen Übersetzens und der kulturellen Aneignung (zum Beispiel bei der Interpretation von Weihnachten als sozialistisches Friedens- bzw. neutrales Winterfest) wirksam wurden.⁵⁰ Die in der Schule forcierte Säkularisierung geschah in einer Region, in der bereits vor dem Ersten Weltkrieg distinktive Säkularisierungsdynamiken zu beobachten sind, so dass die Religionspolitik der DDR-Ära bereits bestehende Säkularisierungstendenzen verstärkte. Martins Beispiel macht damit deutlich: Eine Analyse der historischen Pfadabhängigkeit des

⁴⁸ DAVID MARTIN, *East Germany: The World's Most Secular Society*, in: David Martin, *The Future of Christianity. Reflections on Violence and Democracy, Religion and Secularization*, Farnham 2011, 149–164.

⁴⁹ Zur DDR-Pädagogik, die sich im Wesentlichen an der Sowjetunion orientierte, vgl. ANJA KIRSCH, *Weltanschauung als Erzähkultur. Zur Konstruktion von Religion und Sozialismus in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*, Göttingen 2016, 82.

⁵⁰ Vgl. FRIEDERIKE LEPETT, *Weihnachten – ein sozialistisches Friedensfest? Christliche Motive und Traditionen im Musikunterricht der DDR am Beispiel des Weihnachtsfestes*, Leipzig / Berlin 2006.

gesellschaftlichen und religiösen Wandels ist mit soziologischen Mitteln im Rahmen eines komparativen Forschungssettings allein nicht zu leisten.

5. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag spricht sich dafür aus, die international-vergleichende Religionspädagogik um Methoden der transnationalen Religions- und Bildungsforschung zu erweitern. Insbesondere die in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften geübte Kritik an der Komparatistik hat bislang kaum Eingang in die Religionspädagogik gefunden. Letztendlich fehlen quellenbasierte Vorarbeiten für eine Gesamtdarstellung religiöser Bildung in Europa, die der historischen Pfadabhängigkeit des gesellschaftlichen und religiösen Wandels gerecht werden – eine Beobachtung, die freilich auch für die noch junge transnationale Religions- und Bildungsforschung zutrifft. Der Beitrag plädiert zudem dafür, gesellschafts- und geschichtswissenschaftliche Zugänge in der Religionspädagogik stärker miteinander zu verschränken. Die beschriebenen transnationalen Praktiken in Familien, Gemeinden, Schulen und Universitäten stellen dafür ein lohnendes Forschungsfeld dar.

Die Beschäftigung mit Fragen religiöser Bildung in Europa bedarf darüber hinaus einer globalhistorischen Kontextualisierung. In Übereinstimmung mit der Globalgeschichtsschreibung relativiert die transnationale Religions- und Bildungsforschung insbesondere »die Festlegung auf den Nationalstaat als primären (mitunter einzigen) Beobachtungsrahmen und den damit einhergehenden »methodologischen Nationalismus« sowie einen tief sitzenden Eurozentrismus«⁵¹. Globalgeschichtliche Studien zu religiöser Bildung würden nicht nur die derzeitigen, an soziologischen Modernisierungstheorien orientierten Globalisierungsdiskurse in der Religionspädagogik differenzieren, sondern auch das Gespräch mit der Globalgeschichtsschreibung beleben.⁵²

⁵¹ WENZLHUEMER, Globalgeschichte schreiben (Anm. 2), 9.

⁵² Anmerkung: Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts »Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten« an der Goethe-Universität Frankfurt / Justus-Liebig-Universität Gießen.