

Religionsunterricht in Flandern zwischen heute und morgen

Text: **Bert Roebben**

Religionsunterricht wird in der flämischen Gemeinschaft in öffentlichen Schulen als Wahlfach und in privaten (hauptsächlich katholischen) Schulen als Pflichtfach erteilt.

Die flämische Region, gelegen im Norden Belgiens, unterscheidet sich politisch gesehen von dem südlich gelegenen Wallonien und der zentral gelegenen hauptstädtischen Region Brüssel.

Kulturell-sprachlich unterscheidet sich die flämische, niederländischsprachige Gemeinschaft von der Französisch sprechenden Gemeinschaft im Süden und der deutschsprachigen Gemeinschaft in den sogenannten Ostkantonen. Dieser Beitrag legt den Fokus auf den Religionsunterricht in der flämischen Gemeinschaft, der in öffentlichen (Staats- und Gemeinde-)Schulen als Wahlfach und in privaten (hauptsächlich katholischen) Schulen als Pflichtfach erteilt wird. In den öffentlichen Schulen in Flandern (ungefähr 30% aller Schulen) gibt es ein Angebot von sieben unterschiedlichen weltanschaulichen Fächern: katholisch, evangelisch, islamisch, jüdisch, anglikanisch, orthodox und nicht-konfessionelle Ethik. In Flandern besuchen ungefähr 70% aller SchülerInnen eine private, katholische Schule, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Sie

haben katholischen Religionsunterricht als Pflichtfach (*Derroitte u.a.; Roebben 2001*).

Diese Organisation des Bildungswesens in Belgien bzw. Flandern und die spezifische Einbindung des Religionsunterrichts stammen aus den 1950er-Jahren (*De Maeyer/Wynants*). Die Population war zu dieser Zeit ideologisch aufgeteilt in Katholiken und Nicht-Katholiken. Von Andersgläubigen war damals noch nicht die Rede, diese kamen mit der ersten Migrationswelle aus Griechenland, Italien, Marokko, Spanien und der Türkei am Anfang der 60er-Jahre. So wie überall in Westeuropa war dies auch die Zeit der Säkularisierung, die dafür sorgte, dass die Kirche ihren Einfluss auf das traditionelle Netz aus Kirche, Schule und Jugendarbeit in Flandern verlor.

Begründet durch die Einsichten des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) und unter anderem inspiriert von der Implementierung dieser in der Würzburger Synode (1971–1975), wurden zwei wichtige Tendenzen in der flämischen Schullandschaft sichtbar. Einerseits wur-

den die katholischen Schulen weltoffener: »Weil die Kirche eine Weltkirche und keine Winkelkirche ist, darf die Schule [...] kein ›Getto‹, kein falsch verstandener ›hortus conclusus‹, kein ›Treibhaus‹ mit wohltemperierter Luft sein [...]. Kirche in der Welt ruft nach einer Schule in der Welt« (*Declaratio de educatione christiana* 387). Andererseits entwickelte sich der Religionsunterricht von kerygmatischer Katechese hin zu religiöser Identitätsbildung. Auffallend dabei war die starke korrelationsdidaktische Ausrichtung des Faches, die vor allem der Übersetzungsarbeit des Leuener Religionspädagogen *Jef Bulckens* zu verdanken ist. Er orientierte sich stark an deutschen katholischen Autoren, wie *Englert*, *Feifel*, *Halbfas*, *Hemel*, *Hilger*, *Mette*, *Stachel*. Da in Flandern nur ein einziger Lehrstuhl für Religionspädagogik vorhanden ist, konnte *Bulckens* auf die Professionalisierung des Fachgebiets mit einer eigenen Lehramtsausbildung und eigenen Weiterbildungsangeboten an der KU Leuven, mit einer eigenen Zeitschrift (»Tijdschrift voor Catechese«, später »Korrel«) und vor allem einer Reihe religionspädagogischer und religionsdidaktischer Handbücher (z.B. *Bulckens*) Einfluss nehmen.

Systematische Durchblicke

Das deutsche korrelationsdidaktische Modell der 70er-Jahre hat die Debatte um die Lehrpläne und die tatsächliche Implementierung des Religionsunterrichts in Flandern tiefgehend geprägt. Der gut strukturierte Religionsunterricht in der Schule konnte jedoch dem Leerlauf der Kirchen und der geschrumpften religiösen Sozialisation in den Familien in Flandern nicht trotzen. Die spontane Korrelation von Kirche und Schule, von christlicher Tradition und menschlicher Erfahrung war nicht mehr vorhanden. Auch in Flandern kam die Korrelationsdidaktik »am Ende ihrer Epoche« (*Rudolf Englert*). In ihrem Schreiben von 1996 erkennen und bewerten die flämischen Bischöfe die neue Situation: Die wachsende Enttraditionalisierung der Gesellschaft hat eine starke Auswirkung auf die

Gemeinden und demzufolge auf den Religionsunterricht. An der Schule sollte dieses Fach neu als ein Dienst an Jugendlichen verstanden werden, damit diese in einer säkularisierten Gesellschaft kritisch ihre Haltung zu Religion und Glaube bewerten können. Der christliche Glaube bildet dazu den Maßstab: Im katholischen Religionsunterricht wird diese präferenzielle Option vergegenwärtigt, als Standard für die persönliche religiöse Identitätsentwicklung.

Das deutsche korrelationsdidaktische Modell der 70er-Jahre hat die Debatte um die Lehrpläne und die tatsächliche Implementierung des Religionsunterrichts in Flandern tiefgehend geprägt.

Im selben Zeitraum setzt sich das Phänomen der Pluralisierung der Gesellschaft durch. Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten und dritten Generation werden nicht nur in öffentlichen, sondern allmählich auch in katholischen Schulen mit Religionsunterricht eingeschult. Eine wachsende Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus anders-religiösen und vor allem nicht-religiösen Elternhäusern prägen die Schule und den Religionsunterricht. Im Jahr 2000 erstellen die Bischöfe neue Lehrpläne, die sich auf die komplexe Situation des Traditionsabbruchs einerseits und der weltanschaulichen Pluralisierung andererseits ausrichten (*Roebben* 2012, 160–165). Als theoretische Fundierung wird in Leuven ein hermeneutisch-kommunikatives Modell für den Religionsunterricht entwickelt (*Lombaerts* 2000; *Lombaerts/Roebben* 2000; *Lombaerts/Pollefeyt* 2004). Kinder und Jugendliche setzen sich mit religiösen und nicht-religiösen Phänomenen in der Gesellschaft auseinander, sie lernen ihren eigenen Standpunkt (hermeneutisch) zu bestimmen und ihre Haltung mit und in der Gegenwart anderer (kommunikativ) zu vertiefen, zu klären und zu artikulieren.

Das Modell wird in Leuven weiter vertieft, wobei Religionsunterricht als »Übungsplatz für multikorrelative Identitätsbildung im Dialog mit der christlichen Tradition« betrachtet wird

(Pollefeyt 60). Eine erfolgreiche Website regelt seitdem die Implementierung in die Praxis (Thomas Website der KU Leuven). Die Basismerkmale des Modells sind (Pollefeyt 42–55): Multi-Korrelation statt Mono-Korrelation, Ausrichtung auf eine repräsentative Christologie, basierend auf einem offenen Traditionsverständnis, durchzuführen im Rahmen eines abduktiven, oft aber auch sperrigen Lernprozesses, wobei der Mensch nicht als religiöses, sondern als hermeneutisches Wesen betrachtet wird. Die Korrelationsdidaktik wird also nicht verabschiedet, sondern anders gedacht und durchgeführt mit der Voraussetzung, dass es genügend interessierte SchülerInnen und vor allem genügend LehrerInnen gibt, die von ihrem Glauben Zeugnis ablegen möchten. »Es geht also nicht darum, Brücken zu bauen, sondern die immer schon bestehenden Brücken zwischen Tradition und Erfahrung sichtbar zu machen und zu begehen« (Prokopff/Ziebertz, zitiert in Pollefeyt 49).

Zukunftsorientierte Ausblicke

Fünfzehn Jahre später ist die Situation verschärft. Es gibt allmählich Lücken im Wissensbestand der christlichen Tradition, vor allem bei jungen ReligionslehrerInnen, sodass das Gespräch mit Anders- und Nicht-Gläubigen stockt. Die weltanschauliche Heterogenität erzeugt Spannungen und Spaltungen im Klassenraum zwischen radikal Gläubigen einerseits und gleichgültigen SchülerInnen andererseits. In der katholischen Schule ist die Diversität omnipräsent: In einigen städtischen katholischen Schulen gibt es einen Migrationshintergrund von 30 bis 50 Prozent. Das Zentralbüro des katholischen Bildungswesens in Flandern hat deswegen auf das Modell der »Katholischen Dialogschule« (Katholieke dialogschool 2016) bestanden. Im schulischen Religionsunterricht sollten erneut und prioritär Inhalte und Haltungen des Christentums gelehrt werden, damit Kinder und Jugendliche sich explizit orientieren können in der Auseinandersetzung mit der eigenen

Position. Katholische Schulen sollten erneut und prioritär »Farbe« bekennen. Zu dieser Konsolidierung der Identität gehört auch die starke Verteidigung gegen das Modell LEF – »Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie« – (Loobuyck), das an der Universität Antwerpen entwickelt wurde und eine Art Weltanschauungskunde, mit einem inhaltlich objektiven Angebot und einer neutralen Position des Lehrers/der Lehrerin, vorschlägt.

Die Lehrpläne von 2000 werden dementsprechend adjustiert: Die Inhalte der institutionalisierten Religion (bzw. des Christentums) sollten aufs Neue explizit formuliert werden, damit die konfessionelle Einbettung des Religionsunterrichts klar sichtbar wird. Meine Frage bleibt jedoch: Ist damit die Lage geklärt? Wie geht man mit den sogenannten »bunten« Schulen um, die gemäß empirischer Forschung vor allem von Kindern, Jugendlichen und jungen LehrerInnen befürwortet werden, im Gegensatz zu den dialogischen Schulen, die vor allem von älteren LehrerInnen, Eltern und Schulleitung befürwortet werden? Der Dialog ist natürlich ein Bildungsziel, aber sollte dabei immer die christliche Tradition als Quelle und Horizont dienen? Und wie kann die theologische Bildung (an der Universität und in pädagogischen Hochschulen) funktionieren, wenn nur Inhalte und keineswegs Erfahrungsangebote kommuniziert werden? Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Religionspädagogik zu wenig pro-aktiv ist, sich immer wieder dem gesellschaftlichen Kontext anpasst, um den Legitimationsdruck zu verkleinern und sich selbst in der Öffentlichkeit der Schule aufrechtzuerhalten. Was fehlt, ist meines Erachtens: Kreativität, Vertrauen und Hoffnung.

Vor kurzem wurde ich gebeten, einige Gedanken über Religionsunterricht in Flandern anno 2025 zu formulieren. Bei dieser Gelegenheit habe ich dafür plädiert, die Dimensionen Narrativität, Kommunikation und Spiritualität stärker im Religionsunterricht zu verankern (Roebben 2016a) und so die Theologizität (Schlag/Suhner) als »gelebte Theologie« *in actu*,

also im Akt des Theologisierens, im Hinblick auf den Religionsunterricht zu betonen. Meiner Meinung nach hat jedes Kind, jeder Jugendliche ein Recht auf diesen Akt.

Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Religionspädagogik zu wenig pro-aktiv ist, sich immer wieder dem gesellschaftlichen Kontext anpasst, um den Legitimationsdruck zu verkleinern.

Dieser Religionsunterricht ist erstens von der Art her narrativ. Kinder und Jugendliche erhalten die Chance, mit ihren eigenen kleinen und verletzlichen Erzählungen zu Wort zu kommen und so zu lernen, den großen Erzählungen von Markt und Medien zu widerstehen. Dazu bekommen sie passende Erzählimpulse aus religiösen und nicht-religiösen Traditionen, durch die man das Leben auch »anders« sehen und erleben könnte. Diese Impulse werden auf Basis ihrer Erfahrungsdimension (durch eine performative Didaktik) erkundet, kreativ verdichtet (durch »Storytelling«) und mit konzeptuellen

Einsichten angereichert (Roebben 2016b). Die hermeneutische Dimension des hermeneutisch-kommunikativen Unterrichts wird in dieser suchenden, entdeckenden und spielerischen Art des Umgangs mit Lebensfragen deutlich.

Dieser Unterricht ist zweitens kommunikativ. Herman Lombaerts (2000) spricht vom Lösen »hermeneutischer Knoten« im Klassenzimmer. Der Knoten entsteht, wenn SchülerInnen aufeinander prallen mit unterschiedlichen Argumenten, Einblicken, Stimmungen und Meinungsdifferenzen oder wenn sie mit neuen und unerwarteten Fragen das Thema des Unterrichts unter Druck stellen. Die Lehrkraft muss flexibel sein, um auf die Komplexität des Problems einzugehen und den Lernenden zu helfen, kommunikativ einen (vorläufigen) Ausweg zu finden. Das niederländische Wort »knooppunt«, kann als »Knoten«, aber auch als Straßenkreuzung übersetzt werden – der spezifische Ort, an dem sich Menschen (mit Meinungen) treffen, an dem sie eventuell kollidieren können, aber auch, wo sie Auswege finden können, um die



BILD 9 | Der Westfriedhof in Köln integriert muslimische Grabfelder und schafft so einen interreligiösen Friedhof.

Reise sicher fortzusetzen, selbst wenn die Fragen unbeantwortet bleiben.

Und schlussendlich wird dieser Religionsunterricht spirituell sein, »oder er wird nicht sein« (Karl Rahner). Neben der Solidarität ist Spiritualität ein gemeinschaftlicher Quell, Horizont und Übungsgegenstand in allen großen Weltreligionen und Weltanschauungen. »Kindertheologisch betrachten (lernen)« – gemäß des Titels eines sehr gelungenen Buches über Kindertheologie in Flandern und den Niederlanden (*Vals-tar* u.a.) – bedeutet, Kinder und Jugendliche zu stimulieren, um sich in die spirituelle Tiefe der (nicht-)biblischen Erzählung zu wagen und da Anschluss zum eigenen Lebensgeheimnis zu suchen (»Wer bin ich im Licht dieser Erzählung?«), und dies über weltanschauliche Grenzen hinweg – zwischen Immanenz und Transzendenz, zwischen dem »schon« und dem »noch nicht«, zwischen »so und anders«, zwischen heute und morgen.

Dr. Bert Roebben ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund. Er ist zurzeit Vorsitzender der »Religious Education Association« (www.religiouseducation.net). Mehr Infos über seine Forschung via www.seekingsense.be.

Mit Dank an Frau Lisa Krasemann (wissenschaftliche Mitarbeiterin) für das inhaltliche und grammatikalische Feedback.

Literatur

Bulckens, Jef, Godsdienstonderricht op de secundaire school. Handboek voor godsdienstdidactiek (deel 1), Leuven/Amersfoort 1994.

Declaratio de educatione christiana. Erklärung über die christliche Erziehung, in: Lexikon für Theologie und Kirche. Das zweite Vatikanische Konzil (Teil II), Freiburg/Basel/Wien 1967, 357–404. (mit Einführung und Kommentar von J. Pohlschneider)

De Maeyer, Jan/Wynants, Paul (Hg.), Katholiek onderwijs in België. Identiteiten in evolutie, 19^{de} tot 21^{ste} eeuw, Antwerpen/Averbode 2016.

Derroitte, Henri/Meyer, Guido/Pollefeyt, Didier/Roebben, Bert, Religious Education at Schools in Belgi-

um, in Martin Rothgangel/Robert Jackson/Martin Jäggle (Hg.), Religious Education at Schools in Europe (Volume 2: Western Europe), Wien 2014, 43–63.

Lombaerts, Herman, A Hermeneutical-Communicative Concept of Teaching Religion, in (Australian) Journal of Religious Education 48 (2000) 4, 2–7.

Lombaerts, Herman/Roebben, Bert (Hg.), Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans, Deurne 2000.

Lombaerts, Herman/Pollefeyt, Didier (Hg.), Hermeneutics and Religious Education, Leuven/Paris/Dudley (MA) 2004.

Loobuyck, Patrick, Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen, Brussel 2014.

Pollefeyt, Didier, Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld, in Luc Braeckmans (Hg.), Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst, Tielt 2005, 39–67.

Roebben, Bert, Art. Belgien (katholisch), in Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Kol.

146–149.

Roebben, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster ³2012.

Roebben, Bert, Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, Leuven/Paris/Bristol (CT) 2016a.

Roebben, Bert, Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule, in Theologisch-Praktische Quartalschrift 164 (2016b), 181–191.

Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

Valstar, Johan/Willems, Marleen/Kuindersma, Henk/Borré, Christa/Büttner, Gerhard, God is buiten de tijd. Kindertheologisch leren kijken, Averbode 2015.

[ohne Autor], Katholieke dialoogschool. Eigentijds tegendraads, Antwerpen 2016.

Thomas Website der KU Leuven, www.godsdiensonderwijs.be (Zugriff am 23. Februar 2017).