

Ein erstaunlicher Exportschlager mit
Gegenwartsbedeutung?
Internationaler Wissenstransfer am Beispiel der
spanischen Rezeption vom Würzburger Synodenbeschluss
zum Religionsunterricht

Jan-Hendrik Herbst

An Impressive Export Success with Contemporary
Significance?
International Knowledge Transfer Exemplified by the
Spanish Reception of the Würzburg Synod's Resolution on
Religious Education

Theo-Web 01 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.1.49>

Licence: CC BY 4.0 International

Ein erstaunlicher Exportschlager mit Gegenwartsbedeutung? Internationaler Wissenstransfer am Beispiel der spanischen Rezeption vom Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht

Jan-Hendrik Herbst

Zusammenfassung

Der Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht ist in vielerlei Hinsicht richtungsweisend gewesen für die (katholischen) religionspädagogischen Debatten in der deutschen Nachkriegszeit: Mit ihm wurde Religionspädagogik zwischen Pädagogik und Theologie positioniert und schulischer Religionsunterricht von außerschulischer Katechese unterschieden. Wie jedoch kaum bekannt ist, hat der Synodenbeschluss auch internationale Debatten um zukunftsfähige Formate von religiöser Bildung angeregt. Im Artikel soll die spanische (und italienische) Rezeption ab den 1970er Jahren präsentiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung diskutiert werden. Mit Deutschland sowie Spanien (und Italien) stehen dabei Länderkontexte im Fokus, die idealtypisch für konfessionell gerahmte religiöse Lernprozesse stehen. Im Hinblick auf sie lässt sich darüber nachdenken, unter welchen Bedingungen eine konfessionelle Rahmung zukunftsfähig ist.¹

Schlagwörter: Gesellschaftliche Anforderung, Ideologiekritik, Konfessioneller Religionsunterricht, Religionspädagogik in Spanien, Wissenstransfer

An Impressive Export Success with Contemporary Significance? International Knowledge Transfer Exemplified by the Spanish Reception of the Würzburg Synod's Resolution on Religious Education

Abstract

The Würzburg Synod's Resolution on Religious Education has in many ways been groundbreaking for the (catholic) religious education debates in post-war Germany. The resolution positioned religious education between pedagogy and theology and distinguished school-based religious education from extracurricular catechesis. However, it is little known that the resolution also inspired international debates on sustainable models of religious education. This article aims to present and discuss the Spanish (and Italian) reception of this resolution starting in the 1970s. The focus is on Germany, Spain, and Italy – contexts that are paradigmatic for denominationally framed religious learning. These contexts provide an opportunity to reflect on the conditions under which a denominational framework can remain viable in the future.

Keywords: Critique of Ideology, Denominational Religious Education, International Knowledge Transfer, Religious Pedagogy in Spain, Societal Argument

Einführung

In den letzten Jahren rückte internationaler Wissenstransfer religionspädagogisch stärker in den Fokus (z. B. Ahme, 2022; Schweitzer & Schreiner, 2021; bereits vorher: Schweitzer, Ilg & Schreiner, 2019; Wischmeyer & Käbisch, 2018). Zunehmend werden auch bestimmte Wissensbestände (Schweitzer & Schreiner, 2021, S. 21–28) detaillierter analysiert: Beispielsweise wird Wissen zur Ausbildung von Lehrkräften in verschiedenen Gesellschaften miteinander verglichen und in einen produktiven Gesamtzusammenhang gestellt (Berglund, Roebben, Schreiner & Schweitzer, 2023). Auffallend ist dabei, dass die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich vorwiegend in der evangelischen Religionspädagogik präsent sind (katholisch zu nennen ist z. B. Roebben, 2023), *obwohl* sich katholische Ansätze religiöser Bildung in weltkirchlichen Strukturen entwickeln konnten (Herbst, 2024b). Sinnbildlich für diese Internationalisierungsprozesse steht das in verschiedenen Ländern publizierte Manifest „International Knowledge Transfer in Religious Education – A Manifesto for Discussion“ (Schweitzer & Schreiner, 2020), in dem die wissenschaftliche Bedeutung einer internationalen Perspektive unterstrichen wird. Begründet wird dies damit, dass ein international-vergleichender Zugang das Kontextbewusstsein stärkt, dialogische Lerneffekte der Selbstkritik eröffnet, Innovationen steigert, das ‚Diskursuniversum‘ erweitert, die Folgenabschätzung von Reformen ermöglicht und eine reflexive Selbstvergewisserung über Fachcharakter und -geschichte grundiert (z. B. ähnlich: Schröder, 2021, S. 363–365). Vergleichende Forschung reagiert dabei u. a. auf Prozesse der Globalisierung und der europäischen Integration im Bereich der Bildungspolitik.

Der folgende Beitrag schreibt sich in diese Forschungstradition ein: Untersucht wird die spanische (und italienische) Rezeption des Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht. Dieser bietet sich als zentraler Bezugsgegenstand der katholischen Religionspädagogik in der deutschen Nachkriegszeit an. Er gilt insofern als historische Scheidewand der Fachgeschichte, als die vorherigen religionspädagogischen Entwicklungen in ihm kulminierten und mit ihm gleichzeitig zentrale Weichenstellungen für die Folgezeit vorgenommen wurden (Porzelt, 2023, Kap. 1–3). Mit Erich Feifel (1996, S. 101) gilt der Synodenbeschluss als „eine Art ‚Magna Charta‘ des katholischen Religionsunterrichts“ (vgl. Sajak, 2020, Kap. 3). Beispielsweise hat er praktische Auswirkungen auf die Lehrplanentwicklung und auch aktuelle Lehrpläne wie neuere Bischofspapiere beziehen sich auf ihn.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der primär deutsche Blick auf den Beschluss und seine historische Rezeption gerichtet. Daran anschließend wird zweitens das Fallbeispiel der spanischen (und der italienischen) Rezeption des Beschlusses analysiert und untersucht, inwiefern er im spanischen Kontext eine Resonanz entfaltetete. Abschließend wird ein Resümee verfasst und ausblickend auf weitere Fragehorizonte geblickt, die sich im Kontext der hier präsentierten Forschung stellen.

1 Zur Geschichte des Synodenbeschlusses: Von einer deutschen Perspektive zum internationalen Wissenstransfer

„Der Religionsunterricht in der Schule“ (DBK, 1974) wurde zu einem „epochemachende[n] Beschluss“ (Mette, 2007, S. 239), da mit ihm langfristige Weichenstellungen für religiöse Bildung in der Schule vorgenommen wurden (DBK, 1974; Heger, Kalbheim, Leven & Betz, 2024; Sajak, 2020, Kap. 2.3; Woppowa, 2018, Kap. 2.1):

- Die Kirche grenzt sich vom missionarischen Ziel der Glaubensvermittlung ab und versteht ihr Engagement für den konfessionellen Religionsunterricht als einen diakonischen Dienst an der Gesellschaft.
- Konzeptionell ist zwischen Religionsunterricht und außerschulischer Katechese zu unterscheiden, da beides hinsichtlich der Zielsetzung, der behandelten Inhalte, des Lernkontexts und der Adressat:innen einer jeweils anderen Logik folgt.
- Das Fach wird über die sog. Konvergenzargumentation nicht nur theologisch, sondern auch pädagogisch begründet und konzeptionell fundiert.
- Als Globalziel des Religionsunterrichts wird religiöse Mündigkeit bestimmt: Es geht darum, dass die Schüler:innen „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben“ (DBK, 1974, 2.5.1) befähigt werden.
- Religionsunterricht vermittelt – im Sinne des an anderer Stelle explizit theoretisierten Korrelationsprinzips – zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und den Inhalten der Glaubenstradition.

Auch die in Kapitel 2 fokussierte internationale Rezeption zeigt, dass die theologisch-pädagogische Konvergenzargumentation das „Herzstück des Synodenbeschlusses“ (Woppowa, 2018, Kap. 2.1) ist. Die verschiedenen Schwerpunktentscheidungen des Beschlusses kommen in ihr zur Geltung: Ein pädagogisch begründetes Fach lässt sich in den schulischen Fächerkanon einordnen, der darauf abzielt, mündige Menschen zu bilden. Mission, Katechese, Überwältigung und einfache Glaubensvermittlung widersprechen einer solchen Zuordnung. Zudem umfassen die drei im Synodenbeschluss entfalteten Argumente zugleich ein konzeptionelles Verständnis davon, wie Religionsunterricht zu gestalten ist. Dementsprechend sollte der konfessionelle Religionsunterricht die Schüler:innen „mit Kultur prägenden geistigen Überlieferungen bekannt machen (kulturgeschichtlich), sie bei ihrer Sinnsuche und Identitätswerdung in einer religiös und weltanschaulich pluralisierten Welt unterstützen (anthropologisch) und auf ihrem eigenen Weg hin zu kritisch-engagierten Mitgestaltern der Gesellschaft begleiten (gesellschaftskritisch)“ (Woppowa, 2018, Kap. 2.1).

Der Fokus der folgenden historisch-vergleichenden Rekonstruktion wird auf der Rezeption dieser Argumentation liegen (Kap. 2), weil sie historisch wirkmächtig, konzeptionell wichtig und methodisch sinnvoll ist: Im wenig kartographierten Gelände der katholischen Religionspädagogik ist es hilfreich, zunächst wissenschaftstheoretisches und religionspädagogisches *Grundwissen* zu erforschen, das aufgrund des hohen Abstraktionsgrads weniger kontextspezifisch und damit besonders geeignet für internationale Transfers ist (Schweitzer & Schreiner, 2021, S. 25–26). Um beim Wissenstransfer auch den Detailgrad von Übersetzungen reflektieren zu können, wird eins der drei Argumente fokussiert, nämlich das im Synodenbeschluss als gesellschaftlich bezeichnete Argument, das in der späteren Rezeption in Deutschland und in Spanien auch gesellschafts- oder ideologiekritisches Argument genannt wurde. Demnach sollte es den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule geben, „weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“ (DBK, 1974, 2.3.4).

Für diesen Fokus spricht, dass dieses Argument – im Vergleich zu den anderen beiden – ein bisher noch nicht ausgeschöpftes Potenzial zu haben scheint: Es kann einen Eigenwert religiöser Bildung in einer superdiversen Gesellschaft verdeutlichen (z. B. Englert, 2007; Kropač, 2019, S. 254–256; Kropač, 2020, S. 41–42). Das mag derzeit besonders

daran liegen, dass es sich auf aktuelle gesellschaftspolitische Fragestellungen beziehen lässt (Gärtner, 2020, S. 16; Grümme, 2009, S. 72; Herbst, 2022, S. 224–230; Könemann & Mette, 2013, S. 13).

Einige Voten aus dem spanischen und italienischen Raum deuten an, dass der Synodenbeschluss bereits in den 1980er Jahren im Ausland wahrgenommen wurde. So hebt der Theologe, spätere Sekretär der Glaubenskommission der Spanischen Bischofskonferenz und Kurienkardinal Antonio Cañizares Llovera (1984, S. 504; *diese und alle folgenden Übersetzungen wurden vom Verfasser des vorliegenden Beitrags verantwortet*) in einem *Boletín bibliográfico* der Zeitschrift *Teología y Catequesis* die Bedeutung des Beschlusses hervor: Der Synodenbeschluss stellt „eine der aufschlussreichsten Untersuchungen zu diesem Thema [Religionsunterricht in der Schule; Anm. Verf.] dar. Die Leitlinien anderer Bischofskonferenzen haben sich in hohem Maße an ihm orientiert.“ Der international wirksame Religionspädagoge Flavio Pajer (FSC), emeritierter Professor des *Institut Catholique de Paris* und der *Università Pontificia Salesiana* in Rom, hält einige Jahrzehnte danach Ähnliches fest: Der Synodenbeschluss „fand in den folgenden Jahren [nach seiner Veröffentlichung; Anm. Verf.] auch in anderen europäischen Ländern großen Anklang“ (Pajer, 2012, S. 40). Der „berühmte Beschluss der Synode zum Religionsunterricht“, ordnet Pajer (2019, S. 23) noch später ein, habe das „erkenntnistheoretische und pädagogische Profil der Disziplin“ radikal revolutioniert. Allerdings wird in diesen Voten nicht die materiale Bezugsbasis der Urteile spezifiziert, die im Rekurs auf Spanien (und Italien) nun näher untersucht wird.

2 Zur spanischen Rezeption: Eine ‚Magna Charta‘ des postfranquistischen Religionsunterrichts?

Ein exemplarischer Blick auf die spanische Rezeption bietet sich aus vier Gründen an: Erstens ist Spanien ein verhältnismäßig großes und einflussreiches Land in Europa, das die EU-Bildungspolitik und damit die Zukunft religiöser Bildung mitgestaltet. Zweitens ist es ein katholisches Land, was eine konfessionelle Perspektive fundiert (z. B. García, 2015, S. 118–119), die in der bisherigen vergleichend-historischen Forschung weniger präsent ist. Damit korrespondiert das von Schröder (2017, Kap. 5) markierte Desiderat „ländervergleichende[r] Studien, die über den europäischen bzw. nordatlantischen Raum und insbesondere über die Reichweite der englischen Sprache (!) hinausgehen“. Der romanische Raum wird mit Ausnahme Frankreichs bisher kaum untersucht (z. B. Schröder, 2021, Kap. 4). Drittens ist an Spanien attraktiv, dass es hier einige Strukturanalogien zur Organisation von Religionsunterricht an der öffentlichen Schule gibt, der auch in Spanien konfessionell gerahmt wird (Garcimartín, 2013; Rothgangel, Rechenmacher & Jäggle, 2020). Viertens wird ein Sprachraum in den Blick genommen, der eine potenzielle Anschlussforschung im religionspädagogisch bisher vernachlässigten Globalen Süden (Simojoki, 2024) ermöglicht: Lateinamerika. Beispielsweise die Iberoamerikanischen Treffen von Religionslehrkräften deuten an, dass der religionspädagogische Austausch zwischen Lateinamerika und Spanien intensiv ist (insgesamt: Herbst, 2024a, 356–357).

2.1 Zum Rezeptionskontext

Der Spanische Bürgerkrieg endete 1939 mit dem von Mussolini und Hitler unterstützten Militärputsch Francos, auf den fast 40 Jahre nationalkatholische Diktatur folgten. Am 20. November 1975 wurde der Tod Francos verkündet, was den Weg für einen langjährigen

und wechselhaften demokratischen Transitionsprozess öffnete (noch im Jahr 1981 scheiterte ein Putschversuch von Anhänger:innen Francos). In Deutschland hingegen war die Situation einige Jahre nach dem symbolträchtigen Jahr 1968 eine völlig andere: Die religionspädagogische Reformdekade (1965–1975) – eingebettet in ein Jahrzehnt gesellschaftlicher Reformen – ging bereits ihrem Ende entgegen (Rickers & Schröder, 2010). Drei Tage nach Francos Tod, am 23. November 1975, endete die Würzburger Synode, die als exemplarischer Fall einer kontextsensiblen Rezeption des Zweiten Vatikanischen Konzils gilt. Für die spanische Rezeption des Synodenbeschlusses bot sich damit ein *zeithistorischer Kairos*, der einer näheren Analyse bedarf.

Noch während die Synode in Deutschland tagte, war das politische System in Spanien eine Diktatur mit einer katholischen Nationalkirche ohne rechtlich garantierte Religionsfreiheit. Die politische Ideologie des so genannten Nationalkatholizismus prägte das System maßgeblich, auch wenn sich einige kirchliche Akteure – etwa Jugendverbände wie die Christliche Arbeiterjugend (*Juventud Obrera Cristiana*) – zunehmend staatskritisch engagierten. Das Zweite Vatikanische Konzil, insbesondere mit seiner Anerkennung der Menschenrechte und der Religionsfreiheit, bot diesen Akteuren einen neuen Rückhalt (Díaz-Salazar, 2006). Diese religionspolitischen Koordinaten spiegelten sich auch im katholischen Religionsunterricht wider, der in Schulen verpflichtend war und als Träger der nationalkatholischen Staatsdoktrin diente (Alberich, 1978; Trilla, 2018, Kap. 5). Mit dem Beginn des Demokratisierungsprozesses Ende der 1970er Jahre rückten religionspolitische Fragen – etwa die nach einer angemessenen Form von Religionsunterricht – verstärkt in den Fokus öffentlicher und kirchlicher Debatten (Herder Korrespondenz, 34 [1980], S. 226–228). Infolge dieser Entwicklungen geriet der Religionsunterricht in eine Legitimationskrise, wobei seine Identität als „Kirche in der Schule“ zunehmend hinterfragt wurde. Dies spiegelt sich in den Debatten über den Religionsunterricht wider, die in Spanien in den 1970er Jahren in theologischen und kirchlichen Zeitschriften geführt wurden (z. B. *Iglesia Viva*, Nr. 63/1976; Nr. 70/1977). Von religionspädagogischer Bedeutung ist die Zeitschrift „Actualidad Catequética“, herausgegeben vom Sekretariat der Bischöflichen Kommission für Katechese. Ein wichtiger Aspekt der Debatte in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ist die Frage, wie das Elternrecht auf religiöse Erziehung in der Schule und die individuelle Religionsfreiheit der Schüler:innen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. In diesem Diskussionsprozess war die 26. Vollversammlung der spanischen Bischofskonferenz von großer Bedeutung, da sie sich explizit diesen Fragen widmete. Die Ergebnisse der Vollversammlung wurden im Dokument „La enseñanza religiosa en las escuelas“ (Episcopado Español, 1977, Der Religionsunterricht in den Schulen) festgehalten und im wichtigen Dokument „Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar“ (Episcopado Español, 1979, Pastorale Leitlinien für den schulischen Religionsunterricht) aufgenommen (Kap. 2.2). Hierbei wird sichtbar, dass die Bischofskonferenz im beschriebenen Umbruch nach einer neuen und demokratiefähigen Form konfessionellen Religionsunterrichts suchte. Dabei wurde dezidiert ein vergleichender Blick eingenommen, um von den religionspolitischen Entwicklungen in anderen Ländern zu lernen. Beispielhaft dafür steht der Vortrag des damaligen Madrider Weihbischofs José Manuel Estepa (1978) auf jener Vollversammlung. Estepa legt die rechtliche und politische Rahmung von Religionsunterricht in einigen europäischen Ländern (z. B. Österreich, Belgien, Frankreich und den Niederlanden) und im französischsprachigen Teil Kanadas dar. Ausführlich und als erstes nimmt er auf Deutschland Bezug. Neben dem Blick auf das Grundgesetz werden die religionspädagogischen Reflexionsbemühungen der letzten Dekade

äußerst positiv hervorgehoben. Diese kulminierten im Würzburger Synodenbeschluss, der als *umfassendes und reichhaltiges Dokument* bezeichnet wird. Positiv gewürdigt werden dessen inhaltliche Neuerungen, u. a. die Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht und dessen theologisch-pädagogische Begründung. Insofern ist es nur konsequent, dass sich in der Folgeausgabe von „Actualidad Catequética“ (Nr. 88–89/1978, S. 17–54) eine *vollständige* spanische Übersetzung des Synodenbeschlusses findet.

2.2 Kirchliche Rezeption

Ein zentrales Dokument der postfranquistischen Religionspädagogik ist das erwähnte kirchliche Papier zu den pastoralen Leitlinien für schulischen Religionsunterricht von 1979. Es wurde von der Bischöflichen Kommission für Unterricht entwickelt und ebenfalls in „Actualidad Catequética“ (Nr. 94/1979, S. 9–54) publiziert. Im Rückblick wird es vom Fachdiskurs – etwa in wichtigen Wörterbüchern (Pajer, 1987, S. 312; Martínez & Bescansa, 1999) oder in vergleichenden Überblicksarbeiten (Pajer, 2012, S. 37–42; S. 99–102) – als unhintergehbare Grundlage und Meilenstein der spanischen Religionspädagogik begriffen, weil zuvor behandelte Problemfragen erfolgreich bearbeitet wurden.

Für dieses Kirchenpapier ist der Synodenbeschluss enorm bedeutsam: Bereits zu Beginn des ersten Hauptkapitels, das sich mit der Begründung des schulischen Religionsunterrichts auseinandersetzt, wird *explizit und systematisch* auf ihn und die Konvergenzargumentation rekurriert, die *auf knapp zwei Seiten* paraphrasiert wird. Zudem gibt es implizite Parallelen dort, wo religiöse Bildung als ein wichtiger Teil der allgemeinen Bildung legitimiert (Kap. I.3) und der Religionsunterricht als diakonische Aufgabe der Kirche bestimmt wird (Kap. I.4). Auch die komplementäre Unterscheidung von Katechese und Unterricht (Kap. II.1) oder korrelationsdidaktische Perspektiven (Kap. III) erinnern an den Synodenbeschluss. Alle drei Konvergenzargumente werden zu Beginn des Papiers ausführlich referiert und in eine eigene Formulierung überführt. Dies lässt sich am gesellschaftlichen Argument exemplifizieren. Es wird so verstanden, dass die Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit Religion – als einer Weltsicht, die auf einem spezifischen Wertekanon und Menschenbild aufbaut – lernen können, sich kritisch in die Gesellschaft einzubringen – heute ließe sich reformulieren: *critical citizens* zu werden (z. B. Johnson & Morris, 2010). Ein kurzer Passus sei aus der längeren Formulierung herausgegriffen: „Das Bildungssystem darf nicht das Ziel haben, das bestehende Gesellschaftsmodell einfach zu reproduzieren. Es sollte dafür sorgen, dass die Schüler:innen sich kritisch mit dieser Gesellschaft auseinandersetzen und in sie eingreifen können, um sie zu verändern [...]“ (Episcopado Español, 1979, S. 15–16).

An diesem Fall werden Charakteristika internationalen Wissenstransfers beispielhaft deutlich: Im Synodenbeschluss findet sich der Terminus *technicus* ‚verwaltete Welt‘, der eine Gesellschaftsdiagnose aus dem Umfeld der Frankfurter Schule bezeichnet und ohne den dieses Argument nur schwer zu verstehen ist (Herbst, 2022, S. 240–242). Bereits in der im Vorjahr publizierten Übersetzung wird dieser Begriff jedoch nicht als solcher identifiziert und ungenau als „organisierte Welt“ („mundo organizado“ statt „mundo administrado“) übersetzt – ein Begriff, der im Bischofspapier gar nicht mehr auftaucht. Gleichzeitig ist im Papier von 1979 der Sache nach diese Perspektive deutlich präsent, und zwar stärker als in der Übersetzung selbst: Dies wird etwa daran deutlich, dass hier mit dem Begriff der ‚instrumentellen Vernunft‘ ein anderes Kernkonzept der Frankfurter Gesellschaftsdiagnose verwendet wird. In dieser Perspektive können sich sogar ‚konservativer‘

Kulturpessimismus und ‚progressive‘ Ideologiekritik verbinden: Gesellschaft und Bildung seien in eine Krise geraten, weil sie sich an einer wissenschaftlich-technischen Rationalität orientierten, der alles untergeordnet werde. Dadurch werde Kultur kommerzialisiert und als ideologisches Manipulationsinstrument von verschiedenen politischen Kräften genutzt. Eine vermeintlich neutrale Schule laufe in dieser Situation Gefahr, diese gesellschaftlichen Probleme zu wiederholen, weil keine grundlegenden Sinnfragen gestellt würden. Demgegenüber bedürfe es einer kritischen Bildung, die u. a. Perspektiven der Hoffnung und die Fähigkeit vermitteln sollte, sich gegenüber dem Status quo distanzieren zu können. Die Rezeption dieser ideologiekritischen Perspektive wurde vermutlich auch durch die spanische Autoritarismus-Erfahrung im Franquismus motiviert, die eine Grundskepsis gegenüber Staat und Common Sense (zu diesem Konzept aus pädagogischer Perspektive: z. B. Kumashiro, 2024) evoziert haben könnte.

2.3 Exemplarische Rezeption in der spanischen (und italienischen) Religionspädagogik

Auch die wissenschaftliche Religionspädagogik nimmt den Synodenbeschluss auf, ab 1977 findet in Spanien eine intensive Rezeption statt. Sie wurde stark durch ein italienisches *Wissenschaftscluster* aus dem Umfeld der *Università Pontificia Salesiana* in Rom geprägt, deren Veröffentlichungen häufig ins Spanische übersetzt wurden. Zwei Publikationen veranschaulichen dies.

1. Bereits der Titel des Buchs „Enseñanza de la religión en la escuela“ (ital. 1977; span. 1978), „Religionsunterricht in der Schule“, ist deutlich an den Titel des Synodenbeschlusses angelehnt. Aus einer vergleichenden Perspektive werden neuere und offizielle Verlautbarungen der Kirche zum Religionsunterricht vorgestellt. Nachdem u. a. die Situation in den Niederlanden und in Belgien skizziert wird, präsentieren Groppo & Gevaert (1978, S. 74–76) den deutschen Synodenbeschluss, der als *zweifellos beste Synthese* dieser Papiere bezeichnet wird, da er die Ziele religiöser Schulbildung grundlegend und überzeugend bestimmt. Wesentliche Aspekte wie die diakonische Funktion von Religionsunterricht oder dessen Unterscheidung von gemeindlicher Katechese werden erwähnt, aber hauptsächlich wird die Konvergenzargumentation fokussiert. Auch die orientierenden Effekte des Zielfelderplans werden angeführt, ohne dessen Schwierigkeiten zu leugnen. Das gesellschaftliche Argument ist allerdings weniger präsent, auch wenn Zielvorstellungen wie die Förderung kritischen Bewusstseins und politischen Engagements erwähnt werden und religiöse Bildung an Prinzipien wie „Gerechtigkeit“ und „Befreiung“ orientiert wird.
2. Das religionsdidaktische Einführungswerk „Didactica de la enseñanza de la religión“ (Didaktik des Religionsunterrichts; ital. 1988; span. 1993) umfasst ein eigenes Kapitel zum Korrelationsprinzip und zu einer erfahrungsorientierten religiösen Bildung (Salas et al., 1993, Kap. 14). Der Synodenbeschluss wird hier aufgegriffen – genauso wie in den Kapiteln über die Rolle der Lehrkräfte (Salas et al., 1993, S. 198–206) und den Zielhorizont des Religionsunterrichts (Salas et al. 1993, S. 11–31). In letzterem wird erneut eine international-vergleichende Perspektive eingenommen und es werden Publikationen aus Italien, Belgien, Deutschland, Österreich und den Niederlanden aufgegriffen. Dabei werden – in deutlicher Nähe zum Synodenbeschluss – vier Modelle von Religionsunterricht skizziert, die sich als ‚kirchlich-theologisch‘, ‚schulpädagogisch-anthropologisch‘, ‚religionskundlich‘ und ‚pädagogisch-theologisch‘ bezeichnen

ließen. Das letzte Modell wird mit dem Synodenbeschluss erläutert und präferiert. Auch hier ist das Lob erneut ziemlich deutlich: Der Beschluss wird als verpflichtende Lektüre gekennzeichnet, weil er ausgeglichene und realistische Argumente umfasst. Auch das gesellschaftliche Argument wird hier ausführlich – und sowohl aus theologischer als auch aus pädagogischer Perspektive – paraphrasiert, wobei sich am spanischen Bischofspapier von 1979 orientiert wird. Etwas ausführlicher werden aber die ethischen Grundlagenprinzipien benannt, u. a. Menschenwürde, Gerechtigkeit und Nächstenliebe. Zudem wird explizit eine Verabsolutierung des Staates problematisiert (Salas et al., 1993, S. 21). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auch auf Arbeiten von Johannes van der Ven, u. a. auf seine Monographie „Kritische godsdienstdidactiek“ (Herbst, 2024a), da sie das Potenzial ideologiekritischer Bildung herausstelle.

Von besonderer Relevanz in diesem Zusammenhang ist das italienische Wörterbuch „Dizionario di Catechetica“ (1986), das in Deutschland – im Unterschied zum romanischen Raum – weniger bekannt ist, aber im „Lexikon der Religionspädagogik“ als Vorläufer angeführt wird (Mette & Rickers, 2001, XIV). Die umfassendere spanische Ausgabe des Wörterbuchs wurde ein Jahr später veröffentlicht und grundlegend überarbeitet (Gevaert, 1987, S. 817–818): Es wurden 47 Artikel neu aufgenommen, acht deutlich revidiert, fünfzehn gekürzt und vierzehn gestrichen bzw. durch neue Artikel ersetzt. Der Würzburger Synodenbeschluss wird in zehn Wörterbucheinträgen referiert, wobei die spanischsprachige Übersetzung des Beschlusses nicht zitiert wird. Verwiesen wird einzig auf das deutsche Original oder die italienische Übersetzung. Folgende Verweise finden sich im Wörterbuch:

Italienischer Eintrag	Spanischer Beitrag	Autor	Kontext
1. Curricolo (191–195)	Curriculum (240–243)	Michael Spitz (DEU)	RU in Krise, Konvergenzmodell
2. Direttori Catechetici Nazionali (219–221)	Directorios catequeticos nacion. (289–292)	Emilio Alberich (SPA)	Unterscheidung von Katechese und RU, Konvergenzmodell
3. Germania (290–294)	Alemania (36–41)	Ralph Sauer (DEU), span.: Karl Dienst (DEU)	Unterscheidung von Katechese und RU, rechtliche Situation, konfessionelle Trias, Korrelationsdidaktik, Konvergenzmodell
4. Insegnante di religione (355–357)	Profesor de religion (684–686)	Flavio Pajer (ITA)	Rolle von Religionslehrkräften
5. Insegnamento della religione (349–352)	Enseñanza Religiosa Escolar (311–315)	Flavio Pajer (ITA)	Legitimation, Konvergenzmodell, internation. Vergleich, Verbunddisziplin RP
6. Magistero (397–398)	Magisterio Pontificio (529–530)	Ubaldo Gianetto (ITA)	Lehramt der Bischofskonferenzen
7. Pedagogia della religione (491–493)	Pedagogia de la Religion (650–653)	Günter Stachel (DEU)	Konvergenzmodell
8. Scuola secondaria superiore (576–577)	Kein Eintrag (S. 818)	Zelindo Trenti (ITA)	Korrelationsdidaktik, religiöse Erfahrung, europ. Vergleich

9. Storia della chiesa (613–616)	Historia de la iglesia (423–426)	Michael Spitz (DEU)	Kirchengeschichte als Thema des RUs, Konvergenzmodell
10. Zielfelderplan (665–666)	Zielfelderplan (815–816)	Gabriele Miller (DEU)	Curriculum-Entwicklung

Tab. 1: Wörterbuchverweise

Auffällig ist, dass das Konvergenzmodell auch hier – neben der Korrelationsdidaktik – der zentrale Referenzpunkt ist, der in sechs der zehn Texte vorkommt. Allerdings werden die drei Argumente zumeist nur wiedergegeben und sie werden nur selten ausführlicher reflektiert. Beispielhaft hierfür steht Pajer (1986, S. 350), der den Synodenbeschluss in eine Reihe mit anderen kirchlichen Dokumenten aus Belgien, den Niederlanden, Spanien, Österreich, England, Portugal und Italien stellt. Der italienische Salesianer führt auch die drei Argumente an, allerdings das gesellschaftliche nicht *expressis verbis*: Neben einer anthropologischen und kulturhistorischen erwähnt er eine *institutionelle oder pädagogische Argumentationslinie* („la linea istituzionale o pedagogica“, Pajer, 1986, S. 351; spanisch: Pajer, 1987, S. 312–313). Dennoch kommt eine ideologiekritische Perspektive *der Sache nach* vor, zum einen wenn er die diakonische als *kritische Funktion zur integralen Humanisierung* der Schüler:innen versteht; zum anderen subsumiert er das gesellschaftliche dem anthropologischen Argument. Stärker als in den Bezugnahmen zum Synodenbeschluss werden ideologiekritische Perspektiven im Wörterbuch in den beiden Artikeln von Johannes A. van der Ven herausgearbeitet – zur niederländischen Religionspädagogik und zum Begriff der Ideologiekritik.

2.4 Aktuelle Bedeutung

Die skizzierte Rezeptionslinie mag historisch sein, ihre Rezeption in neueren Werken spanischer Religionsdidaktik (z. B. Gómez, 2011, S. 26, Anm. 38) deutet aber darauf hin, dass sie zumindest partiell eine aktuelle Bedeutung für den spanischen (und italienischen) Diskurs besitzt. Für zwei gegenwärtige Rezeptionsbeispiele wird auf außerordentlich bekannte Religionspädagogen aus Südeuropa rekurriert: Auf den Italiener Flavio Pajer und den Spanier Carlos Esteban Garcés, die auch in der bekannten Wiener Reihe „Religious Education at Schools in Europe“ mit je einem Aufsatz vertreten sind (Rothgangel et al., 2020). Allein im Hinblick auf ihre mehrsprachigen Publikationen und ihre internationale Mobilität lassen sie sich als transnationale Scharnierfiguren der katholischen Religionspädagogik einordnen.

Pajers Werk „Escuela y Religión en Europa“ (2012) wurde u. a. vom Salesianer Emilio Alberich aus dem Italienischen ins Spanische übersetzt. Darin beschreibt Pajer in vergleichender Perspektive umfassend die Entwicklung der postkonziliaren Religionsdidaktik in Europa. In seiner Darstellung zeichnet Pajer (2012, S. 38–40) den Synodenbeschluss in die europäische Entwicklung ein. Im Gegensatz zu seinem Beitrag im italienischen Wörterbuch (Kap. 2.3) wird hier auch das gesellschaftliche Argument eigens angeführt und paraphrasiert (Pajer, 2012, S. 40). Dabei wird der Religionsunterricht besonders als kritische Instanz dargestellt, der einer unreflektierten Anpassung der Schüler:innen entgegenwirkt. Zwar wird die veränderungspraktische Absicht des gesellschaftlichen Arguments nicht eigens reflektiert. Dafür aber werden die ethischen Kriterien (Werte des Friedens und der Demokratie) und Gegenstände der Kritik (Konsumismus, Karrierismus und Macht) explizit benannt.

Carlos Esteban Garcés bezieht sich in seiner Monographie „La clase de religión en salida“ (2020), die auch durch den theologischen Horizont von Papst Franziskus geprägt ist, auf internationale Bildungsinitiativen wie die Agenda 2030 (z. B. der UNESCO und der OECD), die eine – wie er es nennt – *anthropologische Wende* in der Schule einleiten. Ihnen gehe es um Querschnittsaufgaben schulischer Bildung wie globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung. Im Kern verbinde diese Initiativen der normative Horizont der Menschenrechte. Im Werk verfolgt er das Ziel, diese Initiativen als „Zeichen der Zeit“ zu deuten, sie religionspädagogisch zu diskutieren und für den Religionsunterricht so weiterzudenken, dass dieser sich den gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellen kann. Erstaunlich ist, dass Garcés (2020, S. 68–75) hierfür in zentraler Weise auf das mehrere Jahrzehnte alte kirchliche Grundlagenpapier „Orientaciones pastorales“ (Kap. 2.2) und explizit auch auf den Synodenbeschluss rekurriert. Mehr noch: Die drei Argumente des Synodenbeschlusses denkt er als die drei grundlegenden Dimensionen religiöser Bildung, die den Religionsunterricht zukunftsfähig machen. Das symbolisiert deutlich eine Abbildung, die an Leonardo da Vincis vitruvianischen Menschen angelehnt ist, das Cover ziert und das gesamte Buch durchzieht (Garcés, 2020, S. 109–117). Diese grundlegende Abbildung ist um drei Dimensionen religiöser Bildung gruppiert – eine kulturelle, eine gesellschaftliche und eine sinnbezogene –, die der Konvergenzargumentation des Synodenbeschlusses entspringen. Das gesellschaftliche Argument wird ausführlich entfaltet: Garcés (2020, S. 80–82) versteht es – im expliziten Rückgriff auf das in Kap. 2.2 angeführte kirchliche Papier – so, dass Schüler:innen im Religionsunterricht ein kritisches Verständnis der sozialen Realität entwickeln sollten, damit sie sich engagiert am politischen Prozess beteiligen und die Gesellschaft verbessern – im verantwortlichen Sinne transformieren – können. Als normativen Rahmen führt er u. a. die katholische Soziallehre und die Menschenrechte an.

3 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde anhand verschiedener Fallbeispiele herausgearbeitet, dass der Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht eine bedeutsame Rezeptionsgeschichte in Spanien (und Italien) erfahren hat. Ihn – ähnlich wie für die deutsche Nachkriegsreligionspädagogik – als eine ‚Magna Charta‘ des postfranquistischen Religionsunterrichts zu bezeichnen, wäre sicherlich etwas überzogen – auch weil es vielfach die gleichen (fraglos bedeutsamen) Proponenten waren, die die Rezeption im Kontext eines stark salesianisch geprägten Wissenschaftsclusters forcierten (z. B. Alberich, Gevaert, Pajer). Aber nichtsdestoweniger ist erstaunlich, wie systematisch und nachhaltig der Beschluss in der spanischen Religionspädagogik wahrgenommen wurde – über das angeführte Cluster hinaus auch in einem zentralen kirchlichen Positionspapier zum Religionsunterricht in Spanien. Anschließend an diese Analysen sind verschiedene Folgefragen für zukünftige Forschung von Interesse:

1. Welche praktischen Auswirkungen für religiöse Bildung in Spanien hatte diese Rezeption, die vorwiegend auf einer konzeptionellen und strukturellen Ebene zu verorten ist? Offen ist, ob sich die Vorstellung eines Religionsunterrichts, der an religiöser Mündigkeit orientiert und von Katechese zu unterscheiden ist, auch auf der Ebene von Curricula, Lehrmaterialien und Unterrichtspraxis zeigt. Andersherum stellt sich im Horizont einer Theorie-Praxis-Dialektik rückläufig die Frage, ob nicht erst eine bestimmte Praxis – laut Emilio Alberich (1978, S. 156–157) war der spanische Religionsunterricht

- bereits in den letzten Jahren unter Franco zu einem Ort geworden, an dem „kritische Erziehung [...] möglich war“ – zu ihr passende Konzepte für die Rezeption attraktiv machte.
2. *Inwiefern mutierte der Synodenbeschluss in anderen Ländern zu einem echten Exportschlager?* Eine erste Anlaufstelle zur Vertiefung wäre sicherlich Italien, für das bereits einige Publikationen – vermittelt durch Übersetzungen – näher betrachtet werden konnten. Darüber hinaus beeinflusste Pajer (2012, S. 40) zufolge der Synodenbeschluss den religionspädagogischen Diskurs nicht nur in Spanien und Italien, sondern auch in Belgien sowie in einigen postkommunistischen Ländern nach dem Zerfall der Sowjetunion, z. B. Kroatien und Litauen. So schreibt auch Filipović (2016, S. 77), dass der Synodenbeschluss 1995 ins Kroatische übersetzt wurde und eine wichtige Rolle für die kroatische Religionspädagogik spielte, um sich vom Modell der Gemeindekatechese zu lösen und die Orientierung an den Schüler:innen und pädagogische Zielvorstellungen des schulischen Religionsunterrichts in den Fokus zu rücken, was sich etwa in neuen Curricula und Schulbüchern manifestierte.
 3. *Welche inhaltlichen Verschiebungen sind mit Wissenstransfer und Übersetzungen verbunden und wie sind diese zu beurteilen?* Am Beispiel des gesellschaftlichen Arguments wurde in diesem Artikel gezeigt, dass Bedeutungsweisen changieren, weil Diskursgeschichten und Frageinteressen kontextabhängig sind. Dies ließe sich für die drei Argumente und weitere Gehalte des Synodenbeschlusses (z. B. Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese; diakonische Begründung) und verschiedene Rezeptionskontexte systematischer untersuchen und diskutieren.
 4. *Inwiefern werden mit den drei Argumenten der Konvergenzargumentation international wirkmächtige Modelle und Dimensionen von oder Argumente für religiöse Bildung verbunden?* Beispielsweise finden sich Momente des hier fokussierten gesellschaftlichen Arguments auch im Dokument „De iustitia in mundo“ der römischen Bischofssynode von 1971, den Apostolischen Schreiben „Evangelii Nuntiandi“ (1975) von Papst Paul VI. und „Catechesi tradendae“ (1979) von Papst Johannes Paul II. sowie der Internationalen Katechetischen Studienwoche in Medellín (1968) (Herbst, 2025). Diesbezüglich stellt sich auch die Frage, inwiefern diese den Synodenbeschluss beeinflussten und er somit selbst als das Ergebnis transnationaler Rezeptionsprozesse gedeutet werden kann. Ein Hinweis hierauf bietet die Tatsache, dass ein Bestandteil der Formulierung des gesellschaftlichen Arguments von Adolf Exeler zu kommen scheint, der intensiv durch die internationale Debatte etwa zur Befreiungskatechetik geprägt war (Herbst, 2022, S. 224–228, bes. Anm. 16 und Anm. 22).
 5. *Inwiefern ist die Verwendung und Plausibilität der Argumente mit historischen Entwicklungen verbunden?* Auf der Basis einer Inhalts- und Netzwerkanalyse ließe sich etwa die Bedeutung und Entwicklung von Argumenten analysieren (Riegel, 2021). Dass ihre Plausibilität mit spezifischen Entwicklungen verbunden sein könnte, exemplifiziert das gesellschaftliche Argument, das – zumindest in Spanien und Deutschland – seine Argumentationskraft durch die Erfahrung mit einem totalitären bzw. autoritären Staat gewonnen haben könnte. In Zeiten, in denen liberale Demokratien auf dem Rückzug und autoritäre Bewegungen auf dem Vormarsch sind, könnte das Argument daher womöglich eine neue Relevanz gewinnen.
 6. *Welche Rolle spielt die Erforschung solcher historischen Rezeptionsprozesse für gegenwärtige Wissenschaftstransfers?* Für die internationale Verbreitung des Schwerter Konsents (hierzu: Herbst & Zimmermann, 2024, Kap. 3) war es beispielsweise zentral,

einerseits die institutionellen Netzwerke (z. B. Institute, Zeitschriften, Universitäten und Ordensgemeinschaften) und andererseits die – durch den Synodenbeschluss initiierten bzw. mitbeeinflussten – inhaltlichen Diskurslinien in der religionspädagogischen Fachgemeinschaft der jeweiligen Länder zu kennen, um an die damit verbundenen Pfadabhängigkeiten anschließen zu können. Dies zeigt beispielhaft die spanische Rezeption (z. B. Almogaren, 24/2024, S. 199–202). Beispielsweise schreibt Carlos Esteban (2024, S. 14) den Schwerter Konsent in die Tradition des Synodenbeschlusses und des Schreibens „Evangelii nuntiandi“ ein.

In der Zukunft wäre es wünschenswert, diese Forschungsfragen vertieft zu thematisieren. Dabei ließen sie sich selbstverständlich auch miteinander kombinieren. So könnte – die Frageblöcke 2 und 3 miteinander kombinierend – danach gefragt werden, welche kontextspezifischen hinderlichen bzw. förderlichen Bedingungen es dafür gibt, bestimmte Begründungsfiguren (nicht) zu rezipieren. Ist etwa das gesellschaftliche Argument in Ländern mit Totalitarismus- bzw. Autoritarismuserfahrung wirklich stärker rezipiert worden (Süd- und Osteuropa) als in älteren liberalen Demokratien wie England (zur geringen Bedeutung von Ideologiekritik in diesem Land: Meyer, 2012, S. 133–142) oder auch den Niederlanden (zur geringen Bedeutung von Ideologiekritik in diesem Land: van der Ven, 1982, S. 44–65)? So ließen sich erfolgreiche und weniger erfolgreiche Formen des internationalen Wissensaustauschs in der Religionspädagogik genauer untersuchen und die Erfolgskriterien fallbezogen diskutieren – wie es im eingangs angeführten Manifest als wichtiger Baustein für eine religionspädagogische Internationalisierung angeführt wird (Schweitzer & Schreiner, 2020). Neuere Publikationen bearbeiten dabei das festgestellte Desiderat einer eurozentrischen Perspektivenverengung und richten den Blick auf europäisch-lateinamerikanische (Herbst, 2025) oder weltweite Wissenstransfers (Schröder, 2025). Dieser breite Blick könnte notwendig und zielführend sein – wie es das Vorgehen der spanischen Bischofskonferenz nach Francos Tod unterstreicht (Kap. 2) –, um religiöse Bildung in einer Zeit zukunftsfähig aufzustellen, in der sie „vor einem zweiten Paradigmenwechsel steht. Deren erster erfolgte vor einem halben Jahrhundert“ (Porzelt, 2023, S. 9) – *mit dem Synodenbeschluss*.

Literaturverzeichnis

- Actualidad Catequética*. Zeitschrift, herausgegeben vom Sekretariat der Bischöflichen Kommission für Katechese. Madrid: Episcopado Español.
- Ahme, B. (2022). *Internationalisierung in der Religionspädagogik. Methodologische Grundlagen und Diskursanalysen in international-vergleichender Perspektive*. Paderborn: Brill Schönigh.
- Alberich, E. (1978). Der Religionsunterricht in Spanien: kurzer Überblick über die heutige Lage. *Katechetische Blätter*, 103, S. 156–157.
- Almogaren*, 24/2024. Zeitschrift, herausgegeben vom Instituto Superior de Teología de las Islas Canarias. Las Palmas de Gran Canaria: Centro Teológico.
- Berglund, J., Roebben, B., Schreiner, P. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2023). *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer*. Bonn: V&R unipress.
- Cañizares Llovera, A. (1984). Catequesis de la comunidad (Boletín bibliográfico). *Teología y Catequesis*, 3, S. 501–521.
- DBK [Deutsche Bischofskonferenz] (1974). Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule. In L. Bertsch SJ, Ph. Boonen, R. Hammerschmidt, J. Homeyer, F. Kronenberg & K. Lehmann (Hrsg.) (1976), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I* (S. 113–152). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Díaz-Salazar, R. (2006). *El factor católico en la política española: del nacionalcatolicismo al laicismo*. Madrid: PPC.
- Englert, R. (2007). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Episcopado Español (1977). La enseñanza religiosa en las escuelas. In *Los obispos ante la democracia, la enseñanza y Europa. Documentos de la XXVI Asamblea plenaria del Episcopado Español* (S. 26–32). Madrid: PPC. Auch publiziert in: *Actualidad Catequética* 88–89 (1978).
- Episcopado Español (1979). Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido (erarbeitet von der Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis). *Actualidad Catequética*, 94, S. 9–54.
- Esteban Garcés, C. (2020). La clase de religión en salida. Madrid: PPC.
- Esteban Garcés, C. (2024). Alemania renueva la ERE. *Religión y Escuela*, 379, S. 14.
- Estepa, J. M. (1978). Enseñanza religiosa y escuela. *Actualidad Catequética*, 87, S. 63–110.
- Feifel, E. (1996). Was ist der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht nach zwanzig Jahren noch wert? *Münchener theologische Zeitschrift*, 47(2), S. 99–114.
- Filipović, A. T. (2016). Religious Education at Schools in Croatia. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe* (S. 69–87). Göttingen: V&R unipress.
- García de Andoin, C. (2015). Esenanzas de la religión en Europa. *Iglesia Viva*, 261, S. 117–126.
- Garcimartín Montero, C. (2013). *Religious education in Spain*. In D. Davis & E. Miroshnikova (Hrsg.), *International Handbook of Religious Education* (S. 329–335). London: Routledge.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.

- Gevaert, J. (1986). *Dizionario di Catechetica*. Turin: LDC.
- Gevaert, J. (1987). *Diccionario de Catequética*. Madrid: CCS.
- Gómez Sierra, M. E. (2011). *Didáctica de la religión. Tesoro escondido de la escuela*. Madrid: PPC.
- Grosso, G. & Gevaert, J. (1978). Nuevas actitudes oficiales de la Iglesia. In Seminario de cultura religiosa (Hrsg.), *Enseñanza de la religión en la escuela. Problemática y debate* (S. 66–80). Barcelona: Ediciones Don Bosco. Übersetzt aus dem Italienischen von Angel Ciriza und Javier Sotil (1977). *Isegnare religione oggi* (Vol. I, Nella scuola primaria; Vol. II, Nella scuola secondaria). Leumann (Turín): LDC.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heger, J., Kalbheim, B., Leven, E.-M. & Betz, A. (2024). 50 Jahre „Der Religionsunterricht in der Schule“ – eine religionspädagogische Relecture. *Katechetische Blätter*, 149(5), S. 390–396.
- Herbst, J.-H. (Hrsg.) (2024a). *Eine Summe politischer Religionspädagogik? Johannes A. van der Vens „Kritische Godsdiensdidactiek“ in vergleichender Perspektive*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Herbst, J.-H. (2024b). Anthropologische Wende in der katholischen Religionspädagogik? Exemplarische Kristallisationspunkte der Internationalisierung zwischen 1965 und 1985. *International Journal of Practical Theology*, 28(1), S. 82–99.
- Herbst, J.-H. & Zimmermann, M. (2024). Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich. *Theo-Web*, 23(2), S. 165–185.
- Herbst, J.-H. (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Herbst, J.-H. (2025). *Der Geist des Vaticanum II zwischen Europa und Lateinamerika. Transatlantischer Wissenstransfer im Bereich von Theologie und Religionspädagogik*. Ostfildern: Grünewald (i. E.).
- Herder Korrespondenz*, 34 [1980]. Zeitschrift. Freiburger im Breisgau: Herder.
- Iglesia Viva*, Nr. 63/1976; Nr. 70/1977. *Revista de Pensamiento Cristiano*. Zeitschrift. Salamanca & Valencia: Asociación Iglesia Viva.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21, S. 77–96.
- Könemann, J. & Mette, N. (2013): Warum religiöse Bildung politisch sein muss – Einleitung. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 11–20). Ostfildern: Grünewald.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kropač, U. (2020). Begründungen religiöser Bildung an der Schule. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 37–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kumashiro, Kevin K. (2024). *Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice*. 4. Auflage. New York: Routledge.
- Martínez Gómez, E. & Bescansa Galán, J. (1999). Enseñanza religiosa escolar. In V. Pedrosa, M. Navarro, R. Lázaro und J. Sastre (Hrsg.), *Nuevo diccionario de catequética II (J-Z)* (S. 779–793). Madrid: San Pablo.

- Mette, N. & Rickers, F. (2001). Vorwort der Herausgeber. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Band 1, A–K* (S. VI–XV). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Mette, N. (2007). *Praktisch-theologische Erkundungen 2*. Münster: LIT.
- Meyer, K. (2012) [1999]. *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pajer, F. (1986). Insegnamento della religione. In J. Gevaert (1986). *Dizionario di Catechistica* (S. 349–352). Turin: LDC.
- Pajer, F. (1987). Enseñanza religiosa escolar (naturaleza y fundamento). In J. Gevaert (1987), *Diccionario de Catequética* (S. 311–315). Madrid: CCS.
- Pajer, F. (2012). *Escuela y Religión en Europa: un camino de cincuenta años (1960–2010)*. Übersetzt aus dem Italienischen u. a. von Emilio Alberich Sotomayor. Madrid: PPC.
- Pajer, F. (2019). El dilema de la enseñanza religiosa en Europa: ¿enseñar a creer o a convivir? *Revista de Educación Religiosa*, 3(1), S. 9–36.
- Porzelt, B. (2023). *Glauben korrelativ kommunizieren. Annäherungen an das religionspädagogische Korrelationsprinzip*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rickers, F. & Schröder, B. (Hrsg.) (2010). *1968 und die Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Riegel, U. (2021). How integrated is the German academic discourse of RE? A case study on the justification of Religious Education at state schools since 2000 using Thematic Analysis and Network Analysis. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(1), S. 39–50.
- Roebben, B. (2023). *Religionspädagogische Kartographie*. Münster: LIT.
- Rothgangel, M., Rechenmacher, D. & Jäggel, M. (Hrsg.) (2020). *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*. In Kooperation mit Sabine Hermisson und Maximilian Saudino. Göttingen: V&R unipress.
- Sajak, C. P. (2020). Art. Würzburger Synode, Beschluss zum Religionsunterricht. In *WiReLex* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200808/> [Zugriff: 02.01.2025].
- Salas Ximelis, A., Gevaert, J. & Giannatelli, R. (Hrsg.) (1993). *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales*. Übersetzt aus dem Italienischen (1988) von Arcadio Cuadrado. Madrid: CCS.
- Schröder, B. (2017). Art. Religionspädagogik, komparative. In *WiReLex* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/> [Zugriff: 02.01.2025].
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik*, 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2025). *Weltweites polyzentrisch-plurales Christentum als Bildungsreligion*, 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. & Schreiner, P. (2020). International knowledge transfer in religious education. *British Journal of Religious Education*, 42(4), S. 381–390. Auch publiziert in: *Religious Education*, 114 (2020), S. 10–14; *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1) (2019), S. 301–306; *Religionspädagogische Beiträge*, 80 (2019), S. 123–126; *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 71(1) (2019), S. 90–95.
- Schweitzer, F. & Schreiner, P. (Hrsg.) (2021). *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Hrsg.) (2019). *Researching Non-formal Religious Education in Europe*. Münster: Waxmann.
- Simojoki, H. (2024). Das besondere Buch: Yonah Hisbon Matemba & Bruce A. Collet (Eds.): *The Bloomsbury Handbook of Religious Education in the Global South*. London

- et al. (Bloomsbury Academic) 2022. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(1), S. 98–101.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.
- Van der Ven, J. A. (1982). *Kritische godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.
- Wischmeyer, J. & Käbisch, D. (Hrsg.) (2018). *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Woppowa, J. (2018): Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch. In *WiReLex* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200390/> [Zugriff: 02.01.2025].

PD Dr. Jan-Hendrik Herbst vertritt im Sommersemester 2025 den Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Technischen Universität Dresden.

¹ Der Beitrag stellt Ergebnisse des DFG-Projekts „Spanisch-Deutscher Wissenstransfer zur politischen Dimension religiöser Bildung: Historische Entwicklungen, transnationale Rezeption und gegenwärtige Bildungsprojekte“ (Projektnummer: 538061541) vor. Danken möchte ich Personen, die mich beim Forschungsaufenthalt unterstützten, u. a. Francisco López Armas, Daniel Barreto, Beatriz Suárez Ruano, Juan Jesús García Morales, Fátima García Sánchez, Antonio Quintana, José Miguel Perera, Marino Alduan, Jesús Pérez Peña, Antonio Paneque, Juan José Felipe Vega und Lucy Rodríguez Ruiz.