

Martin Jäggle, Wien

## Der christliche Religionsunterricht und die Anderen

„Wer verstehen will, beginnt zu lieben.“ (Christine Busta)

### **1. Von der Selbstverständlichkeit, mit der die Anderen da, aber kein Thema sind.**

Ich erlaube mir, in meinen Überlegungen von zwei biographischen Notizen auszugehen, a) eine von meiner eigenen Erfahrung als junger Mensch, b) eine von meiner Erfahrung als Vater dreier Kinder. So werden Sie zugleich mit Wien und meinem Thema vertrauter.

#### **a) Kultur des Respekts – ohne Kenntnis und Verständnis**

Ich bin ein Kind dieser Stadt, ich weiß um ihre Licht- und Schattenseiten, um die Spannung von Mythos und Realität Wiens.

Was für mich als Kind und Jugendlicher - sehr zum Unterschied vieler - Normalität war, erweist sich im Rückblick als Privileg. Ich bin in Wien nach dem Zweiten Weltkrieg groß geworden, als noch keine christliche, schon gar nicht eine abrahamitische Ökumene in Sicht war. In unserer Küche lauschte Gobad, der Untermieter aus dem Iran, ab 10 Uhr abends den Sendungen von Radio Teheran, Abdullah, sein Nachfolger aus Syrien, den Sendungen von Radio Damaskus. Vom Küchentisch aus konnten wir an den Lichtern des „Stadttempels“ die jüdischen Fest- und Gebetszeiten erkennen. Der tägliche Mittagstisch bei einer evangelischen Familie ermöglichte mir und meinem Zwillingsbruder, das Gymnasium zu besuchen, die griechisch-orthodoxe Kirche war Teil unseres Mikrokosmos, dessen kirchlicher Mittelpunkt der Stephansdom war, wo ich zehn Jahre ministrierte. Religiöse Pluralität war für mich Normalität.

Das öffentliche Gymnasium, das ich acht Jahre besucht habe, war nach dem 2. Weltkrieg eines der ganz wenigen höheren Schulen, in die jüdische Familien ihre Kinder schicken konnten, ohne Sorge haben zu müssen, diese würden dort diskriminiert werden. Denn Wien war bis 1938 mit 200.000 Jüdinnen und Juden die größte jüdische Stadt im deutschen Sprachraum und zugleich eine Stadt des Antisemitismus.

Jüdische Mitschüler sind bei uns am Schabbat in die Schule gekommen, haben aber nicht mitgearbeitet. Das war für uns normal und kein Diskussionsthema. Es gab daher bei uns am Samstag für alle keine Schularbeiten und keine wichtigen Prüfungen. Antisemitische Witze

waren tabu - sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens von uns jungen Menschen, wie auch eine aktuelle Forschungsarbeit dokumentiert. Diese Schule zeichnete sich also durch eine Kultur des bedingungslosen Respekts aus, was für damals - auch rückblickend - nicht der Regelfall war. Nur etwas gab es nicht, ein Gespräch über die offensichtliche (religiöse) Verschiedenheit. So weit ich mich erinnere, wurde nie die Bedeutung des Schabbat befragt oder erläutert, geschweige denn Judesein oder das Judentum oder die fast vollständige Vertreibung und Vernichtung der Juden aus Wien, wo manche Stadtteile kaum zwei Jahrzehnte zuvor noch 50% jüdische Bevölkerung aufweisen konnten. Die Tatsache, dass bis 1938 50% der jungen Menschen an dieser Schule aus jüdischen Familien kamen, wurde erst über 60 Jahre danach an dieser Schule zum Thema.

Wir haben damals gelernt, miteinander gut auszukommen, nebeneinander zu leben, einander zu respektieren – aber ohne Kenntnis und Verständnis. Eine „Kultur der gegenseitigen Anerkennung“ (Charles Taylor) war nicht gegeben und auch nicht möglich, denn sie hätte ja ein Mindestmaß an Kenntnis und Verständnis voraus gesetzt.

### **b) Monokonfessionelle Hermetik - in pluraler Umwelt**

Unsere drei Kinder haben die örtlich zuständige öffentliche Grundschule besucht. 50% der Kinder in ihren Klassen kamen aus muslimischen Familien. 12 Jahre dauerte es, bis sich diese Schule im Rahmen des Religionsunterrichts erstmals veranlasst und imstande sah, den in unmittelbarer Nähe befindlichen islamischen Gebetsraum, an dem fast alle Kinder täglich vorbei gingen, aufzusuchen. In einer Atmosphäre der Assimilierung wurde Verschiedenheit von der Schule nicht wahrgenommen, ist Katholisch-Sein auch in seiner säkularisierten Mutation eine Normalität, in der die Anderen nicht thematisierbar oder thematisierenswert sind, jedenfalls nicht im Hinblick auf die Erreichung der Ziele des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts. Wer diese biographischen Notizen für einen Indizienprozess gegen vergangene Zeiten instrumentalisieren will, wäre ein geschichtlicher Banause, denn jede Zeit hat ihre besonderen und stets begrenzten Möglichkeiten, dass aber Wegweisungen des II. Vatikanischen Konzils nur sehr langsam wirksam geworden sind, schmerzt gerade angesichts des Gedenkens etwa an die Verabschiedung von Nostra aetate vor 40 Jahren.

## 2. Religiöse Pluralität

Heute ist Wien eine Stadt, in der 13 verschiedene Kirchen und Religionsgesellschaften ihren konfessionellen Religionsunterricht erteilen, was alle Betroffenen auch vor beträchtliche organisatorische Herausforderungen stellt.<sup>1</sup>

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der es katholische und evangelische, jüdische und islamische Schulen, vom Staat anerkannt und gefördert, gibt. Die rechtliche Anerkennung konfessioneller und religiöser Verschiedenheit verdanken wir auch dem Erbe des österreichisch-ungarischen Vielvölker-Staates.

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der die PR-Aktion für den Religionsunterricht, die sogenannte „Woche des Religionsunterricht“ im April 2005, von vielen Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam getragen wird.

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der jährlich erscheint ein Schülerkalender in mehr als 100.000 Stück Auflage erscheint, gemeinsam herausgegeben von mehreren christlichen Kirchen, der Islamischen Glaubensgemeinschaft und der Israelitischen Kultusgemeinde.

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der den Kirchen und Religionsgesellschaften Zusammenarbeit - nicht nur im Raum der Schule - ein wichtiges Anliegen ist.

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der es z.B. einen Gesprächskreis christlicher und islamischer Religionslehrer/innen gibt.

---

<sup>1</sup> Alle gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften haben die gleiche Rechtsstellung. Damit haben sie zwar nicht die gleiche gesellschaftliche Bedeutung, ja einige werden auch in nächster Zukunft primär als Migrantkirchen und -religionen wahrgenommen werden und sind somit von der sozialen Diskriminierung bzw. Deklassierung von Migranten und Migrantinnen mitbetroffen. Doch die gesetzliche Gleichstellung der anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften stellt eine unersetzbare Basis für deren gesellschaftliche Anerkennung und für ihre gegenseitige Anerkennung dar. Der Raum rechtlicher Sicherheit und Gleichheit verbessert die Möglichkeit eines gleichberechtigten, um gegenseitige Anerkennung bemühten Umgangs miteinander. Die österreichische Rechtskultur der gleichen Anerkennung von Kirchen und Religionsgesellschaften ist auch eine zentrale Voraussetzung dafür, dass in Wien das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts möglich geworden ist. Vgl. Heribert BASTEL, Manfred GÖLLNER, Martin JÄGGLE, Helene MIKLAS (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006.

**Heute ist Wien eine Stadt**, in der viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer - konfessionelle Grenzen überschreitend - den jeweils Anderen in wertschätzender Weise in der Schule Raum geben – aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten, mit Unterstützung der Schulleitung sowie von Kolleginnen und Kollegen.

Auch wenn eine Konsens darüber besteht, dass die Anderen Teil des christlichen Religionsunterrichts sein sollen, ist es gerade bei großer Engagiertheit für eine Sache besonders wichtig, die eigene Motivation, die Begründung des eigenen Handelns kritisch zu befragen, weil dies gravierende Folgen für Ziele, Inhalte und Methoden hat. Die nachfolgenden Überlegungen sind daher eine Einladung zur Vergewisserung über die Motivation, aus der die Anderen Teil des christlichen Religionsunterrichts sind, ohne hier natürlich eine Vollständigkeit der Gründe anzustreben.

Es gibt zu viele fragwürdige Gründe, die Anderen zum Teil des christlichen Religionsunterrichts „zu machen“. Ein Beispiel aus der wechselhaften Geschichte:

Es ist das fragwürdige Argument der Gegenwartsrelevanz, die die Anderen, hier besonders den Islam, zum Thema machen soll: *„Die Welt des Islam steht im gegenwärtigen Weltkriege auf unserer Seite. Es ist daher (sic!) eine Frage von weittragendster Bedeutung, ob und wie der christliche und evangelische Religionsunterricht in Deutschland Kenntnis verbreiten kann und soll.“* Schreibt der evangelische Theologe Paul Fiebig im Jahre 1914. *„Grün ist jetzt in besonderem Maße auch jedes Deutschen Lieblingsfarbe, die Farbe der Hoffnung, das uns und unseren Verbündeten dereinst selam zuteil werde, ein ehren-, ein ruhmvoller und langandauernder Friede, so Gott will. Inshallah“.*<sup>2</sup>

Welche gegenwärtigen Begründungen wird ein geschichtlicher Rückblick einmal als fragwürdig identifizieren?

- um den eigenen Religionsunterricht bunter zu machen - im Dienste der Stabilisierung einer monokonfessionellen Engführung?

- um der jugendlichen Nachfrage zu entsprechen - im Dienste der Stabilisierung der Schülerzahlen im Religionsunterricht?

---

<sup>2</sup> Zit .n.. Udo TWORUSCHKA: Der Islam als Bestandteil deutscher Religionstradierung, In: Wolf-Dietrich BUKOW, Erol YILDIZ (Hg.), Islam und Bildung, Opladen 2003, 40.

- um dem gesellschaftlichen Druck nach Gleich-Gültigkeit nachzugeben – im Dienste eines fragwürdigen Relativismus?

Die Anderen als Mittel zum Zweck. Fragwürdigen Gründen folgen dann fragwürdige Formen der Auseinandersetzung.

### **Zur Ausgangslage:**

*„Normal ist verschieden zu sein“*

Dieses Motto der so genannten Integrationspädagogik beschreibt noch nicht das pädagogische Normal-Konzept der Schule. Es ist unverändert nicht selbstverständlich, dass die Schule Differenz, besonders religiöse Differenz wahrnimmt und ihr Raum gibt, wobei sich die Gründe vielleicht verändert haben. Hier gewinnt die Forderung nach negativer Religionsfreiheit, als der Freiheit von Religion, zunehmend an Bedeutung.

Die Schule darf religiöse Differenz nicht privatisieren, verdrängen oder ausblenden, sondern muss ihr um der Identitätsfindung und der gegenseitigen Verständigung willen Raum geben. Aber die Vielfalt reduziert sich für die „Anderen“ meist auf die Frage: *„Paria oder Parvenu?“*, wie Hannah Arendt<sup>3</sup> das traditionelle Dilemma formuliert, anders oder gleich zu sein. AußenseiterIn oder AssimilantIn?

Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, vermeiden manche Lehrer/innen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in die Schule den Schulfrieden bedroht. In beiden Fällen wird eine Atmosphäre der Assimilierung im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus verstärkt.

*„Aufgrund des faktisch vorhandenen religiösen Pluralismus können Lehrerinnen und Lehrer im RU keine Ziele und Inhalte für den Weltreligionenunterricht formulieren, ohne [...] anzugeben, wie sie angesichts des Pluralismus mit der Wahrheitsfrage umgehen wollen.“ (ZIEBERTZ 1994b, 13) „Weder die Ideologie der Superiorität noch die Ideologie der Gleichheit“ ist geeignet, „den Herausforderungen zu begegnen, die sich hinsichtlich der Probleme der religiösen Bildung im öffentlichen Schulwesen stellen. Superiorität führt zur Leugnung anderer Wahrheitswege, Gleichheit zu ihrer Relativierung.“ Für ZIEBERTZ*

---

<sup>3</sup> Zit. n. Annedore PRENGEL, Pädagogik der Vielfalt, Opladen<sup>2</sup>1995, 14.

*„bietet das relationale Wahrheitsverständnis eine Perspektive an, die, im Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen des menschlichen Verstehens und Begreifens, Wahrheit als etwas Werdendes vorstellt“.*<sup>4</sup>

### **3. Ausgewählte Probleme**

#### **3.1. Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung**

Wenn Religion(en) in der Schule thematisiert wird (werden), in welchem Fach auch immer, werden Kinder der pluralen Gesellschaft mit Inhalten und Formen in der Schule konfrontiert, die ihre Eltern so nicht teilen oder sogar ablehnen und abwehren. In der Regel haben sie auch nicht gelernt, ein auf gegenseitiges Verstehen gerichtetes Gespräch über Religion zu führen. So können bei der Thematisierung von Religion heute ähnliche Reaktionen beobachtet werden wie früher beim Thema Sexualität. Die gesellschaftliche Tabuisierung eines Themas, wie dies ja derzeit für Religion zutrifft, lässt offensichtlich manchen nur einen aggressiven oder obszönen Zugang offen. Religiöse Menschen können aber durch aggressive oder obszöne Äußerungen zu religiösen Fragen oder Praktiken zutiefst verletzt werden. Verbote werden hier nicht weiterhelfen, aber ein Unterricht, der Religion nicht isoliert betrachtet, *„sondern als etwas, das konkrete Menschen bewegt, beseligt, tröstet, zur Verantwortung ruft“*<sup>5</sup>, wäre konstruktiv und ermöglicht jungen Menschen, (religiös) anderen Menschen denselben Respekt entgegenzubringen, den sie gegenüber sich selbst erwarten.

Das vermeidet auch die Gefahr, die mit der verbreiteten Position verbunden ist, über (dem Thema) Religion zu stehen und aus dieser Überlegenheit sowie der damit verbundenen Vogelperspektive Religion nicht verstehen zu können, weil die Augenhöhe und das Augenmaß fehlen.

#### **3.2. Das Problem des (Religionen) Vergleichens**

Vergleichen setzt Verstehen voraus und kann dieses wiederum fördern. Durch unsachgemäße Vergleiche werden jedoch Vorurteile gefestigt. Die dabei erworbenen Kenntnisse verhindern jede weiterführende Erkenntnis. Vergleiche, die Munition für oder gegen eine Religion sammeln oder – vielleicht unbewusst - Fremdes erniedrigen wollen, disqualifizieren sich selbst. Falsche Vergleiche (etwa stets in der Kategorie des Komparativs besser/schlechter) können neurotisch machen. Sachgerecht kann die respektvolle Suche nach Entsprechungen

---

<sup>4</sup> Hans-Georg ZIEBERTZ: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 150.

<sup>5</sup> Peter BALSER: Erste Schritte auf dem Weg zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule; In: Theologica Practica (1991) 26, 212.

sein, die Gemeinsames im Verschiedenen so anzielt, dass Verschiedenes nicht zur Variation des Einen abgestuft wird, die Verständnis und Respekt für fremde Lebensweisen fördert, diese als fremde anerkennt, manch Eigenes relativiert und mit Hilfe des Fremden auch Eigenes entdecken lässt.

Jede von Form von Typisierung wäre zu vermeiden. Auf die vorherrschende schulische Praxis schematischer Vergleiche sollte verzichtet werden. Bei einer Suche nach Entsprechungen ist stets die Unvergleichlichkeit (Einmaligkeit) der jeweiligen Tradition nicht aus den Augen zu verlieren. Es gilt nach der Mitte der jeweiligen Religion zu fragen, damit sie nicht von ihr fremden Sichtweisen her in ein vorgegebenes Muster gepresst wird. Ein Vergleichen, das sich als „Suche nach Entsprechung“ versteht, will aber methodisch beherrscht sein. Jedenfalls sollte niemals das eigene Ideal mit der fremdreligiösen Praxis verglichen werden. Weiters ist es irreführend, Erscheinungsformen, die einander ähnlich erscheinen (homolog), aber etwas Verschiedenes bedeuten, als analog zu vergleichen.

### **3.3. Das Problem des Verstehens**

Unsere „*kulturell bedingte Weltsicht*“ erschwert das Verständnis anderer Religionen beträchtlich. Dazu zählen die „*Alltagswelt als herausragende Sinnprovinz*“ und ihre zahlreichen, verschiedenartigen Vermittler eines Bewusstseins anderer Religionen (Medien, Alltagsgespräche, ...), aber auch die „*kulturelle[n] und gesellschaftliche[n] Vorprägungen*“, die Normalität der eigenen Weltsicht. Besonders tiefgreifend sind die Verstehensbarrieren des „*christlich-abendländische[n] Erbes*“<sup>6</sup>. Mit dem Vorurteil „*Es kommt nicht auf das Äußere an, sondern auf die innere Haltung*“ ist ein Zugang zum Sinn von Ritualen, kultischen Vorschriften oder der Bedeutung kultischer Reinheit kaum möglich.

Für Hans Zirker „*drängt sich bei der Wahrnehmung der anderen Religionen wenigstens in einer Hinsicht ein Lernen auf, das auch den eigenen Glauben einsichtsvoller werden lässt, im Bedenken nämlich seiner vielfachen Begrenztheit*“ in seinen Perspektiven, in seiner Mitteilungs- und Überzeugungsfähigkeit, in seiner Kraft sozialer Bindungen, moralischer Orientierungen und kultureller Verankerungen, in seinen spirituellen Erfahrungen.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Udo TWORUSCHKA: *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt/M 1982, 83-89.

<sup>7</sup> Hans ZIRKER: *Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie*, In: Folkert RICKERS, Eckart GOTTWALD (Hg.): *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen 1998, 62.

Der Hinweis auf diese Verstehensbarrieren dient hier nicht dazu, kulturell bedingte „Vorurteile“, die der Einzelne weder verursacht hat, noch aus denen er „aussteigen“ kann, zu disqualifizieren. Außerdem ist der Selbstanspruch, keine Vorurteile haben zu dürfen, eine Überforderung, die Schuldgefühle erzeugen oder unterdrücken, die Angst fördern oder überspielen kann. Vielmehr geht es um eine differenzierte Selbstwahrnehmung, um Relativierung der „Normalität“, um Einsicht in die Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen des Verstehens. Der im Kontext des Interkulturellen Lernens von Renate NESTVOGEL (1988) aufgegriffene Gedanke der „kulturellen Selbstreflexion“ (E. JOUHENY) wäre speziell als „religiöse Selbstreflexion“ zu realisieren. Und was SIMPFENDÖRFER grundsätzlich zur Begegnung mit Fremden anmerkt, die uns zum Bewusstsein unserer kulturellen Ambivalenz verhelfen können, zur „Selbstidentifizierung mit Hilfe der Augen der anderen“, die dazu beitragen, „dass ich über mich selbst aufgeklärt werde“, hätte auch hier seine Bedeutung.<sup>8</sup>

Descartes' Versuch „meine eigenen Gedanken zu reformieren und auf einem Boden zu bauen, der ganz mir gehört“ ist im Prinzip die Methode der modernen empirischen Wissenschaften. Das entscheidende Problem ist dann jedoch „ob ich bei diesem Rückgang auf mein Konstruktionsvermögen auch die anderen mit meinen Mitteln glaube konstruieren zu können, oder ob ich den anderen als gleichermaßen frei und kreativ Konstruierenden anerkenne, der mir widersprechen kann, ob ich mich von ihm befragen lasse und in Frage stellen lasse und in einen Dialog eintrete.“<sup>9</sup>

Es müssten Formen des Umgangs mit dem Fremden gesucht werden, die „dem Fremden die Fremdheit belassen, [...] aus ethischem Respekt vor dem Anderssein des Anderen, an dem erst das eigene So-Sein erkannt zu werden vermag“, aber auch aus dem „Grund heraus, dass Identität überhaupt erst im Bewusstsein der Differenz entstehen kann“.<sup>10</sup>

Es geht um eine „Anverwandlung, die das Fremde nicht schlecht wegarbeitet - sei es durch Depossidierung, Abgrenzung oder auch emphatische Umarmung - sondern als Stachel

---

<sup>8</sup> Werner SIMPFENDÖRFER: „Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde“ – ökonomisches und ökologisches Lernen. In: H. DAUBER, W. SIMPFENDÖRFER (Hg.): Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis, 92.

<sup>9</sup> Helmut PEUKERT: Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischem Religionsbegriff, In: Klaus DETHLOFF u.a. (Hg.), Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart, Berlin 2004, 363-386, hier 272.

<sup>10</sup> Volker DREHSEN: Die Anverwandlung des Fremden, In: J.A. VAN DER VEN, H.-G. ZIEBERTZ: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994, 63.



beibehält und damit das Eigene in dem Maße nicht bei sich selbst beläßt, wie sich der eigene Aufmerksamkeitshorizont dem Fremden gegenüber öffnet“ (ebd.). So wie „die Hermeneutik einer interkulturellen Begegnung nicht auf Harmonie aus ist“, gilt dies auch für eine interreligiöse Begegnung, denn auch „sie ist Begegnung mit dem Fremden. Das muss in dieser Härte auch durchgehalten werden.“<sup>11</sup> Leicht und schnell erfolgt durch Aneignung eine Ent-Fremdung des Fremden, der mich heimsucht. „Die Spur des Anderen“ (E. LEVINAS) bewirkt die Erfahrung der eigenen Grenzen. „Lernen aber kann ich nur so, indem ich das Anderssein des anderen und nicht nur das Bild, das ich mir von ihm gemacht habe, und die Erwartung, mit der ich ihm begegne, anerkenne.“<sup>12</sup>

## 4. Acht Argumente

### 4.1. Argument: Die (religiöse) Pluralität

Kultureller und religiöser Pluralismus sind ein nicht änderbares Faktum und „Kommunikation [ist] als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch zu entfalten“.<sup>13</sup> Die Thematisierung der Anderen bedroht demnach nicht den Aufbau religiöser (christlicher) Identität, sondern trägt zu ihrem Aufbau bei. Erfahrung und Interaktion mit der Vielfalt lassen das „Identitätsgewebe“ entstehen. Daher muss religiöses Lernen den Plural zum Thema machen, ein Plural, der nicht in sich gut ist, sondern dessen differente Positionen wünschenswert und ablehnungswürdig sein können. Somit ist die Vermittlung religiöser Traditionen abhängig von Prozessen des Befragens und Aushandelns<sup>14</sup>. Dadurch entsteht Bedarf an einem vom Ansatz her dialogischem Konzept religiöser Erziehung. „Auf die Religionen bezogen heißt dies, sie nicht in singulären Einheiten der Weltreligionen-Didaktik zur Sprache zu bringen, sondern in zunehmenden Maße nach Möglichkeiten zu suchen, sie in dialogischem Verbund mit christlichen Glaubensüberlieferungen zu besprechen.“<sup>15</sup>

Aus einem an Dialog mit „Fremdreligionen“ orientierten Ansatz ergeben sich Konsequenzen für den gesamten RU. „Es ist wohl unvereinbar, den Schülern Kenntnis und Verständnis fremder Religionen vermitteln zu wollen und die religiöse Fremdheit zwischen Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrer zu übergehen.“ So besteht Dialog als Projekt der

---

<sup>11</sup> Theodor SUNDERMEIER: Erwägungen zu einer Hermeneutik interkulturellen Verstehens, In: Th. SUNDERMEIER (Hg.): Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik, Gütersloh 1991, 27.

<sup>12</sup> SUNDERMEIER 28.

<sup>13</sup> Hans-Georg ZIEBERTZ: Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, In: RpB 36/1995, 91.

<sup>14</sup> Richard SCHLÜTER: Dem Fremden begegnen eine (religions-)pädagogische Problemanzeige, In: Richard Schlüter (Hg.): Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, 27-53.

<sup>15</sup> ZIEBERTZ 1995, 97.

Schülergruppe „im gegenseitigen Kennen- und Verstehen Lernen, im Offenhalten der Frage nach der gemeinsamen Wahrheit, im Verdeutlichen der eigenen Überzeugung und Sich-Frage-Stellen-Lassen durch die fremde Überzeugung, in Einstellungsänderungen und im Idealfall in gemeinsamer Aktion.“ Der RU muss „die Spannung zwischen Dialog und Fremdheit aushalten“<sup>16</sup>.

#### **4.2. Argument: Globalisierung**

Würde oder könnte Politik nicht manchmal anders aussehen, wenn hinter ihr mehr Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang der Einen und der Anderen, dem Eigenen und dem Fremden und deren religiösen Implikationen stünde?

„Religiöse Wurzeln spezifischer kultureller Ausprägungen von Politik und Wirtschaft [wollen] ganz offensichtlich wahr- und ernst genommen werden.“<sup>17</sup>

#### **4.3. Argument: Orientierungsbedarf in Respekt vor legitimer Vielfalt (R. ENGLERT)<sup>18</sup>**

Für Englert ist die Aufgabe des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schülern zu helfen, „eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins“ zu entwickeln und „von daher sowohl zu einem kritischen Umgang mit den eigenen religiösen Bedürfnissen befähigt als auch zu einem differenzierten Urteil über die Religion anderer Menschen.“<sup>19</sup>

Beispielhafte Kriterien wären:

- „Die perspektivische Weite des Referenzrahmens, in dem Menschen ihr Leben interpretieren;
- Die spirituelle Tiefe der Ausdrucksformen, in denen sie ihren Lebensglauben artikulieren;
- Der Grad rationaler Durchdringung, mit dem sie ihre eigene Religiosität zu verstehen und zu fundieren vermögen;
- Die ethische Konsequenz, mit der sie ihre religiösen Überzeugungen im persönlichen und öffentlichen Leben umsetzen;

---

<sup>16</sup> Wilhelm HERZOG: Warum Religionen als Thema des Religionsunterrichts? Eine Motivanalyse am Beispiel der Sekundarstufe II, In: KatBl 105 (1980) 784.

<sup>17</sup> Sybille C. FRITSCH-OPPERMANN: Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens, In: Peter SCHREINER, Ursula SIEG, Volker ELSENBAST (Hg.): Handbuch Interreligiösen Lernens, Gütersloh 2005, 26.

<sup>18</sup> Rudolf ENGLERT: Religionspädagogik in der Schule, In: Friedrich SCHWEITZER, Thomas SCHLAG (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhunderts, Freiburg 2004, 79-93.

<sup>19</sup> A.a.O., 90f.

- *Das Maß an Kommunikationsfähigkeit, das sie im Austausch mit religiös Andersdenkenden zeigen.*<sup>20</sup>

Ihm wäre daher zuzustimmen, dass einerseits nur jene Formen religiösen Lernens zukunftsfähig sind, „die nicht nur ein religionskundliches Panorama möglicher Optionen anbieten, sondern mit der herausfordernden Kraft einer konkreten und möglichst authentisch repräsentierten Religion konfrontieren, um so Schülerinnen und Schüler selbst vor religiöse Entscheidungen zu stellen und zu eigener Positionierung zu veranlassen.“ Denn sonst „geschieht allenfalls ein Kennenlernen von Religion/en, aber nicht im qualitativem Sinn religiöses (d.h. immer [...] in einer Selbstbefragung mündendes) Lernen.“

Andererseits greift nicht eine Form religiösen Lernens zu kurz, die strikt monokonfessionell ausgerichtet nur darauf abzielt, eine bestimmte inhaltliche Position plausibel zu machen? Denn eine thematische Beschränkung auf die Perspektive lediglich einer Konfession (oder auch nur einer Religion) würde nach Englert die geforderte Orientierung verfehlen; die sich im Kontext religiöser Pluralität ergibt. Und eine intentionale Verengung auf die Vermittlung eines bestimmten religiösen Überzeugungsbestandes würde den Respekt vor der legitimen Vielfalt heutiger religiöser Suchbewegungen vermissen lassen.<sup>21</sup>

#### **4.4. Argument: Beitrag zur „Kultur der gegenseitigen Anerkennung“ (Ch. TAYLOR)**

Die Forderung nach Anerkennung der „Anderen“ ist Teil vieler Konzepte Interkulturellen Lernens. Aber „können Formen des Umgangs mit dem Fremden“, fragt Volker DREHSEN, „dem Fremden die Fremdheit belassen“?<sup>22</sup> Johann Baptist METZ fordert eine neue hermeneutische Kultur, „die Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein“<sup>23</sup>. Paulo SUESS verlangt kritisch die Konsequenz aus dem Anerkennungsparadigma: Es gehe „nicht nur um die Anerkennung der Anderen durch die Einen, sondern um die gegenseitige Anerkennung aller.“<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> A.a.O., 91.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Volker DREHSEN: Die Anverwandlung des Fremden, In: Johann A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 63.

<sup>23</sup> Johann Baptist METZ, Hans-Eckehard BAHR: Augen für die Anderen. Lateinamerika – eine theologische Erfahrung, München 1991, 59.

<sup>24</sup> Paulo SUESS: Über die Unfähigkeit der Einen, sich der Anderen zu erinnern, In: Edmund Arens (Hg.), Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation, Freiburg i. B. 1995, 80.

Ein vergleichbares Ziel hat das Pluralismuskonzept von Charles TAYLOR, für den „*mutual recognition*“ (gegenseitige Anerkennung)<sup>25</sup> gesellschaftlich notwendig ist, worunter er mehr als „*respect*“ versteht oder Toleranz, ein Wort, das zu oft nobel Gleichgültigkeit verdeckt. In Österreich lehnen Evangelische Toleranz ab, denn sie haben lang genug erfahren, was es heißt toleriert, also geduldet zu werden.

Die notwendigen Schritte in Richtung einer „Kultur gegenseitiger Anerkennung“, innerhalb der Wertschätzung erfahren und gelernt werden kann, muss jede Schule angesichts ihrer jeweiligen Besonderheiten - auch im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen - setzen. Ohne wertschätzende Thematisierung der Anderen - auch im RU - wäre dies aber nicht möglich.

Ein Beispiel aus Norwegen:

Der Lehrplan 97 des Faches „Religious knowledge and ethical education“ verlangt, der multireligiöse Charakter Norwegens solle durch das „Markieren“ von religiösen wie nicht-religiösen Festen gezeigt werden. Das Feiern dieser Feste selbst wird als Aufgabe des jeweiligen Elternhauses und religiösen Gemeinschaft gesehen. „*Ein Fest zu markieren, ist etwas anderes, als darüber zu unterrichten.*“ Es könnte einen Beitrag zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung leisten. Den Kindern der jeweiligen religiösen Gemeinschaft ermöglicht es, die Schule als ihre Schule zu erfahren, da sie ja positiv, wertschätzend aufnimmt, was Teil ihrer Lebenswelt ist und den anderen erschließt es einen Zugang zur Welt ihrer Mitschüler/innen.<sup>26</sup>

Selbstverständlich wird jede Religion einen exklusiven Kern haben, der um des je eigenen Wahrheitsanspruchs willen nicht aufgehoben werden kann und aus Respekt vor der einzelnen Person, ihrer Würde und Authentizität auch nicht aufgehoben werden darf. Dem gegenüber ist ein konfessioneller oder religiöser Exklusivismus zu unterscheiden, der andere dämonisiert und ihnen jeglichen Zugang zur Wahrheit und zum Heil abspricht. Das II. Vatikanische Konzil hat sich davon klar distanziert.

Alle Religionen haben jedoch Ansätze, die es ihnen ermöglichen, die anderen wertzuschätzen. So ist hier an Gottes Bund mit Noach (Gen 9) zu erinnern oder an Sure 5,48:

---

<sup>25</sup> Ch. TAYLOR: Multiculturalism and „The Politics of Recognition“, Princeton 1992, deutsch: Ch. TAYLOR, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit einem Beitrag von J. HABERMAS, Frankfurt/M 1993.

<sup>26</sup> B. BØRRESEN, P. WIİK: Zur Bedeutung religiöser Feste in der interkulturellen Bildung, in: C. BAKKER, O. BEUHLING, K. GRIFFIONEN (Hg.): Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern, Münster 2002, 120.

*„Für jeden von euch haben Wir eine Richtung und einen Weg festgelegt. Und wenn Gott gewollt hätte, hätte Er euch zu einer Gemeinschaft gemacht. Doch will er euch prüfen in dem, was Er euch zukommen hat lassen. So eilt zu den guten Dingen um die Wette. Zu Gott werdet ihr allesamt zurückkehren, dann wird Er euch kundtun, worüber ihr uneins ward.“*

Aber auch an den hoch angesehenen jüdischen Gelehrten Maimonides: *„Auch Christentum und Islam sind Werkzeuge Gottes, um das Kommen des Messias vorzubereiten.“* Nach Joachim GNILKA ist für das Christentum Jesus *„der Abrahamssohn schlechthin, weil es in ihm die Verheißung verwirklicht sieht.“* Daher sollte das Christentum im Judentum zumindest seine Wurzeln *„erkennen und im Islam jene sehen, die als Kinder Ismaels auch am Segen Abrahams teilhaben sollen.“*<sup>27</sup>

#### **4.5. Argument: Selbstverständnis der Kirche**

Wo der von der Kirche verantwortete Religionsunterricht anstiftet, auf die Anderen zu hören, sich von ihnen befragen und auch infrage stellen zu lassen, dort verwirklicht dieser Religionsunterricht ein Anliegen des Dokuments „Kirche in der Welt von heute“ (Gaudium et spes), das besonders im Art. 44 beschrieben ist. Die Kirche lernt dankbar von der Welt, ja auch von ihren Feinden und Gegnern.

Kirche als Gemeinschaft zu erleben, die *„Barrieren und Grenzen überschreitet“*.

Hören aufeinander, Lernen voneinander, im Übersteigen der vertrauten Grenzen neue Horizonte und Perspektive gewinnen.

#### **4.6. Argument: Bei der Erkundung der Wahrheit aufeinander angewiesen**

Wer die Wahrheitsfrage grundsätzlich aus dem religiösen Lernen im Raum der Schule ausklammert, verhindert religiöse Bildung. Für unser Anliegen – der Hinweis stammt von Hans Zirker - ist eines der letzten Dokumente des II. Vatikanischen Konzils vielleicht noch zu wenig beachtet worden, nämlich die „Erklärung über die Religionsfreiheit“ (Dignitatis humanae). Sie behandelt die Würde der Person in der Gesellschaft und die Freiheit der Religion. In Art. 3 heißt es: *„Die Wahrheit muss aber auf eine Weise gesucht werden [inquirenda est], die der Würde der menschlichen Person und ihrer Sozialnatur eigen ist, d.h. auf dem Weg der freien Forschung [libera ... inquisitione; gemeint ist also „Suchen“,*

---

<sup>27</sup> Joachim GNILKA: Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg <sup>3</sup>2004, 131.

„Erkunden“], *mit Hilfe des Lehramtes oder der Unterweisung, des Gedankenaustauschs [open communication] und des Dialogs, wodurch Menschen einander die Wahrheit, die sie gefunden haben oder gefunden zu haben glauben, mitteilen, damit sie sich bei der Erforschung der Wahrheit gegenseitig zu Hilfe kommen; an der einmal erkannten Wahrheit muß man mit personaler Zustimmung festhalten“*.<sup>28</sup>

Hier ist beispielhaft ein Modell von Dialog und der Identität des christlichen Religionsunterrichts beschrieben.

#### **4.7. Argument: „Die Anderen sind näher gerückt“**

Diesem allen nachvollziehbaren Sachverhalt versuchen LEIMGRUBER/ZIEBERTZ<sup>29</sup> in ihrer subjektorientierten „Didaktik der Weltreligionen“ zu entsprechen.

Bei deren fünf Schritten wird das je Eigene der Anderen respektiert, stehen aber die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte im Zentrum. Sie sollen die Relevanz anderer Religionen und deren Äußerungen für ihr eigenes Leben erkennen, indem sie folgenden Weg gehen:

##### ***„Religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen“***

Entschleunigte, achtsame Wahrnehmung - mit allen Sinnen - trägt auch zur Weckung des Interesses junger Menschen für fremde religiöse Wirklichkeiten bei.

##### ***„Religiöse Phänomene deuten“***

Beim Entdecken des Sinnes religiöser Zeugnisse, teils erschlossen aus eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen, teils angeregt durch Hinweise der Lehrenden, *„sind und bleiben die SchülerInnen die erkennenden Subjekte“*.

##### ***„Durch Begegnung lernen“***

Einander begegnen und sich auf ein vertiefendes Gespräch einlassen, ob innerhalb oder außerhalb der Unterrichtsstunden, ob innerhalb oder außerhalb des Schulhauses, kann auch durch die besten Medien nicht ersetzt werden.

---

<sup>28</sup> ZIRKER, 54f.

<sup>29</sup> Hans-Georg ZIEBERTZ, Stephan LEIMGRUBER: Interreligiöses Lernen, In: Georg HILGER, Stephan LEIMGRUBER, Hans-Georg ZIEBERTZ: Religionsdidaktik, München 3. Aufl. 2005, 433-442.

### ***„Die bleibende Fremdheit respektieren“***

Die religiösen Zeugen und die fremden Zeugnisse verdienen Achtung und Respekt, besonders in ihrer Andersheit.

### ***„In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln“***

Die „Fahrzeuge“ religiöser Zeugnisse laden SchülerInnen ein, *„sich selbst zu überprüfen und eigene Einstellungen zu revidieren“*.

ZIEBERTZ/LEIMGRUBER betonen, dass eine Didaktik der Religionen auch thematische und fächerübergreifende Lerneinheiten oder Projekte benötigt, aber es gilt grundsätzlich: Wird die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen auf den Religionsunterricht begrenzt, hat diese Auseinandersetzung auch nur begrenzte Möglichkeiten. Denn jede religiöse und konfessionelle Tradition hat einen kulturellen Kontext, von dem losgelöst sie schwer verstehbar ist. Und kulturelle Traditionen haben religiöse Implikationen, ohne die kein Zugang zu ihnen möglich ist. Wird die Auseinandersetzung mit Islam, Judentum oder Christentum ausschließlich auf den Religionsunterricht begrenzt, ist eine angemessene Auseinandersetzung nicht möglich.

### **4.8. Argument: Die Anderen als Anfrage**

Die Andere und das Andere, das Fremde und Befremdliche, das nicht leicht und sofort Verstehbare als etwas stehen, das zu denken gibt und die Frage nach dem Eigenen auslösen kann. Man wird dabei vielleicht auch befragt und infrage gestellt.

Die Bedeutung des Schabbat für Juden könnte die Frage nach dem Stellenwert des Sonntags aufkommen lassen, die Fastenpraxis der Muslime könnte die Frage nach der christlichen Fastentradition in Gang bringen.

### **5. Ausblick**

Dass Verschiedenheit unterschiedliche Reaktionen auslöst von der Phobie bis zur Euphorie, ist Teil der gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit. Es gibt keine „normale“ Reaktion auf Verschiedenheit, zu different sind die einzelnen, ihre jeweilige Lebenssituation und die vorhandenen kulturellen Muster der Wahrnehmung. In Anlehnung an Erwin Ringel lässt sich sagen: *„Der Mensch ist nicht für seine Gefühle verantwortlich, sondern für die Konsequenzen, die er daraus zieht.“* Gefühle, die zugelassen werden, können zum

Gegenstand einer Auseinandersetzung werden. Werden aber die realen Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten nicht respektiert und auch eigens thematisiert, bleiben alle unterrichtlichen Bemühungen letztlich wirkungslos.

### **Harmoniesüchtig?**

Der begegnungspädagogische Ansatz leistet mit seinen Erzählungen, Festen, Kalendern, Gesprächen und Besuchen in Synagogen, Kirchen und Moscheen usw. einen unersetzbaren Brückenschlag. Doch exklusiv betrieben kann er illusionär sein, als ob Begegnung und Verstehen immer möglich wären, Konflikte möglichst umgangen, vermieden oder gar unterdrückt werden müssten. So kann etwa das oftmals empirisch festgestellte Harmoniebedürfnis im Raum der Grundschule auch zur Harmoniesucht werden.

Ronit EISENBERG, Tochter des Wiener Oberrabbiners, schrieb als Zehnjährige eine Einführung in das Judentum. Natürlich erzählt sie von den Festen und von der Tora, „unbekümmert“ erwähnt sie aber zuerst die „*Mitzwot (Gebote, die G'tt uns befohlen hat)*“, die Christen vielfach mehr als befremdlich erscheinen. Sie stellt das Schwere und schwer zu Verstehende, das in der Regel – vielleicht aus Sorge um mögliche Missverständnisse – zurück gestellt oder gar nicht erwähnt wird, an den Anfang. Und mit größter Selbstverständlichkeit spricht sie die Probleme des Antisemitismus und der Judenfeindschaft, mit denen sie selbst konfrontiert ist, an, schließt aber dann mit der Bemerkung: „*Das Leben in Wien ist manchmal schwer, aber niemand sagt, es ist nicht gut.*“<sup>30</sup>

Von Ronit Eisenberg wurde ich wieder nachhaltig darauf hingewiesen, den unangenehmen und schwierigen Aspekten nicht aus dem Weg zu gehen, dass jede Tradition authentisch für sich selbst sprechen muss, und wie wichtig es ist, die Welt und sich selbst mit der Brille der Anderen sehen zu können.

Das wäre interreligiöses Lernen. Und dafür sind wir unaustauschbar aufeinander verwiesen.

\* Bei diesem Beitrag handelt es sich um die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrages, der im Rahmen der internationalen Religionspädagogischen Jahrestagung „Religionen in Begegnung“ in Wien am 26. September gehalten worden ist. Eine Zusammenfassung ist erschienen in: KatBl 131 (2006) 131-134.

---

<sup>30</sup> Ronit EISENBERG: Judentum, In: Martin JÄGGLE, Thomas KROBATH (Hg.), Ich Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion, Innsbruck-Wien 2002, 110.