

Martin Jäggle

Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa

Vorbemerkung

Das vor wenigen Monaten erschienene päpstliche Dokument »Ecclesia in Europa«, Bilanz der europäischen Bischofssynode 1999, beschreibt in einem Punkt vielleicht zutreffend das geistige Klima im pluralen Europa: »In vielen öffentlichen Bereichen ist es einfacher, sich als Agnostiker denn als Gläubigen zu bezeichnen; man hat den Eindruck, dass sich Nichtglauben von selbst versteht, während Glauben einer gesellschaftlichen Legitimation bedarf, die weder selbstverständlich ist, noch vorausgesetzt wird.« (7)

Das Phänomen der Pluralität ist ein Kennzeichen der gesellschaftlichen Realität Europas. Es fehlt hier der Raum, den Wurzeln dieses Phänomens nachzugehen oder dieses umfassend zu beschreiben, vielmehr soll ein Teilaspekt herausgegriffen werden, der »multireligiöses Europa« benannt ist.

1. Multireligiöses Europa

1.1 Religiöse Pluralität

Die Tatsache der europaweiten religiösen Pluralität, die auch, aber nicht nur eine Folge der Migration ist, muss hier nicht mit Zahlen untermauert werden. Festzuhalten ist jedoch, dass manche christliche Konfessionen, besonders jene der orthodoxen und der orientalischen Kirchenfamilie, der Islam und andere Religionen in großen Teilen Europas noch länger primär als Migrantenkonfessionen und – religionen wahrgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass die soziale Stellung der Migranten und ihre gesellschaftliche Randposition, ja teilweise soziale Deklassierung auf deren religiöse Traditionen und Institutionen übertragen werden kann.

Auch wenn es monokonfessionelle bzw. monoreligiöse Regionen geben mag, wären diese allein schon über die allgegenwärtigen Medien mit der multireligiösen Situation konfrontiert. Aber zu oft beruht

die monoreligiöse Wahrnehmung des eigenen Umfeldes auf dem Ausblenden und Nichtwahrnehmen der Anderen mit all den damit verbundenen Folgen. Der Ausdruck religiöse Pluralität dient nicht nur dazu, die Vielfalt religiöser Traditionen auf europäischem Boden zu registrieren, sondern charakterisiert auch einen Aspekt innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition.

Das Phänomen des multireligiösen Europas ist nun weder ein Ideal noch ein Fanal, sondern einfach Realität und die humane Qualität einer Gesellschaft zeigt sich darin, wie sie mit Pluralität und im Besonderen auch mit religiöser Pluralität umgeht. Wie überhaupt der rechtliche und politische Umgang mit Pluralität ein Qualitätskriterium europäischer Demokratie wäre.

1.2 Probleme des Umgangs mit religiöser Pluralität

Tomas Halik machte schon bei der Veranstaltung zum Mitteleuropäischen Katholikentag im September 2003 in Prag auf den Trend zum Fundamentalismus aufmerksam, wo die Sehnsucht nach Sicherheit nicht nur alle »Andersdenkenden« dämonisiert, sondern auch die »Häretiker« und »Liberalen« in den eigenen Reihen.¹ Wenn Menschen nach dem Verlust der Gewissheit (*certitudo*) auf Sicherheit (*securitas*) setzen, kann es zu dieser gefährlichen Entwicklung kommen.

Die ethnozentrische Antwort, in der die eigenkulturelle Gruppe (fast) alle positiven Eigenschaften auf sich vereint und die Fremdgruppen (fast) alle negativen, diese Antwort stärkt Bedrohungsszenarien und ist gleichzeitig für alle bedrohlich, besonders für den Zusammenhalt einer Gesellschaft.

Dabei ist die Idee, Kultur wäre eine Art (nationale) Insel, ein fatales Konstrukt des 19. Jahrhunderts. Damit verbunden zeigt sich das Problem des kulturellen Exklusivismus, der kulturelle Pluralität negativ bewertet und ihm ein Ideal von Einheit, das selbst Projektion ist, gegenüberstellt. So wird dann auch die kulturelle Reinheit für die eigene Kultur gefordert und in Folge der Boden für geistige und körperliche Gewalt – nach innen und außen – bereitet.

Ebenso gilt dies für religiösen oder konfessionellen Exklusivismus. Um nicht mißverstanden zu werden: Jede Religion wird stets einen exklusiven Kern haben, der um des je eigenen Wahrheitsanspruchs willen nicht aufgehoben werden kann und aus Respekt vor dem/der Einzelnen und dessen/deren Authentizität auch nicht aufgehoben

¹ T. Halik, *Europas Leib und Seele*, [in:] *Die Furche* Nr. 43/23. Oktober 2003, S. 7 (red. Auszug aus dem Vortrag »«Europa und Abrahams Erbe«, aus dem Engl. v. O. Friedrich).

werden darf. Davon unterschieden ist ein religiöser Exklusivismus, der andere dämonisiert und ihnen jeglichen Zugang zur Wahrheit abspricht. Auf einer solchen Basis kann es keinen Dialog geben, ja es fragt sich, wie überhaupt ein Zusammenleben oder wenigstens ein Nebeneinanderleben möglich sein soll.

1.3 Konsequenzen für den Umgang mit religiöser Pluralität

Pluralität und auch religiöse Pluralität bedeuten nicht Idylle, sondern sind möglicherweise nur dort keine Quelle von Konflikten, wo vielleicht Religionen gesellschaftlich gleichgültig und letztlich bedeutungslos geworden sind. Auch im Dialog wird nicht die Harmonie des Einanderverstehens erreicht werden, sondern eher das Einander-inder-Fremdheit-Begleiten als fruchtbare Lösung anzusehen sein. Die Realität von Konflikten kann als positives Faktum angesehen werden, weil Konflikte auch Chancen in sich bergen. Es gibt gesellschaftliche Konflikte, die religiös grundiert sind oder religiös interpretiert werden, es gibt aber auch Konflikte, die religiös begründet sind. Beispiele für alle drei gibt es genügend. Gesellschaftlich gesehen ist nicht Konfliktvermeidung anzustreben, sondern ein angemessener Umgang mit Konflikten. Der europäische Schlüssel dafür ist die Trennung von Kirche und Staat, sodass keine Religion über die staatlichen Machtmittel zur Durchsetzung ihres Wahrheitsanspruchs verfügen kann. In der näheren Gestaltung des Verhältnisses von Kirchen, Religionen und Staat gibt es unterschiedliche Ansätze in Europa, die sich auch auf die Schule und die ihr zugeschriebenen Aufgaben auswirken.

Jedenfalls erhöht religiöse Vielfalt den gesellschaftlichen Verständigungsbedarf über Religion und Religionen, erhöht die Gefahr des Fundamentalismus, erhöht die Notwendigkeit von Orten der Verge-
wässerung, erhöht die Vielfalt an oft miteinander konkurrierender Werte und erhöht somit die Nachfrage nach Orientierung, erhöht angesichts des Wahlzwangs die Suche nach Entscheidungshilfen.

1.4 Die Europäische Union

Zwei Aspekte wären zu bedenken. Religionen haben eine Integrationskraft und angesichts der religiösen Pluralität besteht ein besonderer Integrationsbedarf. Was zunehmend von der EU erkannt wird.

Im Beraterstab des Präsidenten der EU gibt es vier Arbeitsbereiche, einer davon widmet sich ausschließlich dem Dialog mit den Religionen, Kirchen und Weltanschauungen. Die Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften haben von der EU einen klaren recht-

lichen Status erhalten, ohne die nationalen rechtlichen Besonderheiten damit außer Kraft zu setzen.

Angesichts von Terrorismusgefahr und Einwanderungsproblemen plädierte Ende Oktober 2003 selbst der italienische Innenminister Giuseppe Pisanu mit Nachdruck für eine Institutionalisierung des interreligiösen Dialogs auf EU-Ebene und empfahl wie schon andere führende Leute der EU die Erstellung einer »Europäischen Charta des interreligiösen Dialogs« sowie die Gründung eines »Europäischen Forums« für den Dialog zwischen den Religionsgemeinschaften und den europäischen Regierungen.² Zurecht hat Felix Leinemann bei einem Symposium der EU 2001 darauf hingewiesen, dass der interreligiöse Dialog eine Grundvoraussetzung ist für einen Dialog der Religionen und Weltanschauungen mit der EU.³

In Zusammenhang unseres Themas muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass das Weißbuch der EU zu Fragen der Bildung, bezeichnenderweise mit dem Titel »Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft«⁴ versehen, einseitig auf Berufsqualifizierung ausgerichtet ist, ein reduziertes Bildungsverständnis vertritt und Fragen der Allgemeinbildung oder gar der religiösen Bildung darin keine Rolle spielen. Wird die Aufgabe der Schule primär im Horizont dieses Weißbuches bestimmt, kann die Würde des Einzelnen und die Lebensbedeutsamkeit der Bildung auf der Strecke bleiben. Anfang der siebziger Jahre stand der Bildungsreport der UNESCO noch unter dem unserer Meinung nach unverändert gültigen Motto »Learning to be«.

Eine bedenkenswerte Anregung allerdings gibt die EU ihren Mitgliedstaaten: nämlich in ihren Gesellschaften eine umfassende Kultur des Lernens zu fördern.

2. (Religions-)Pädagogische Grundsatzfragen

2.1 Religionspädagogische Reflexion

Die (religiös) plurale Gesellschaft bildet nicht das Problem, sondern den Kontext der Überlegungen. Die Konzentration auf Differenz ist dabei grundsätzliche Natur. »Pluralität ist in ihrem Kern *Differenz*«,

² Kathpress 31.10.2003.

³ W. Burton – M. Weninger (Hg.), *Rechtliche Aspekte der Beziehung zwischen der künftigen Europäischen Union und den Glaubens- und Überzeugungsgemeinschaften. Die Rolle dieser Gemeinschaften und die Zusammenarbeit für eine gemeinsame europäische Zukunft*, Bericht über das Symposium, Brüssel 2002 (Politischer Beraterstab - Europäische Kommission. Working Paper – 2002), S. 53 f.

⁴ Europäische Kommission, *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxembourg 1996.

meint Karl Ernst Nipkow, »darum bildet der Umgang mit Differenz den Knoten des Pluralismusproblems.«⁵ Noch prägnanter trifft es Hans-Georg Ziebertz, für den Pluralismus, der bis an die Wurzeln geht, 'Differentismus' ist und für den die Vielfalt den Ausgangspunkt (religions-) pädagogischer Bemühungen bildet. Dieser Vorschlag ist sicher brisant, die Verständigung darüber kann - an Ziebertz anschließend - mit zwei Erläuterungen erleichtert werden.

a) Die Fragen nach Einheit und Wahrheit dürfen nicht aufgegeben werden. Das Konzept der kulturellen bzw. religiösen Überlegenheit (durch Exklusion/Ausschluß oder Inkorporation/Vereinnahmung) einerseits und des Relativismus andererseits sind nicht vertretbar. Daher ist »Kommunikation als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten.«⁶

b) Vielleicht bedroht die Vielfalt (christliche) Hegemonie, sie bedroht aber nicht den Aufbau einer (christlichen) Identität, denn, so Ziebertz, Identität wird erst im Gewahrwerden der Differenz möglich.

Somit wäre die Schule eigentlich gefordert, religiöse Differenz nicht zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden, sondern ihr um der Identitätsfindung und der gegenseitigen Verständigung willen Raum zu geben. Dabei ist die Aufmerksamkeit auch darauf zu richten, dass sich die Vielfalt für die »Anderen« meist auf die Frage reduziert: »Paria oder Parvenu?« So formulierte jedenfalls Hannah Arendt⁷ das traditionelle Dilemma, anders oder gleich zu sein. Außenseiter/in oder Assimilant/in?

Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, vermeiden manche Lehrer/innen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere wieder sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in den Raum der Schule eine Bedrohung des Schulfriedens. Dass in beiden Fällen eine Atmosphäre der Assimilierung im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus verstärkt wird, bleibt wahrscheinlich unreflektiert. Gibt es dazu heute Alternativen? Die praktische Frage lautet in Weiterführung von Annedore Prengel:

- *Wie kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen, religiösen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden?*

- *Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen?*

⁵ K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1.: Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, S. 176.

⁶ H.-G. Ziebertz, *Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*, [in:] *Religionspädagogische Beiträge* 36/1995, S. 91.

⁷ n. A. Prengel, *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen² 1995, S. 14.

2.2 Zum Problem der ‘Anerkennung’

Die Forderung nach Anerkennung der ‘Anderen’ durchzieht alle Konzepte interkulturellen Lernens, ohne zu begründen, wie dies zu denken, zu verstehen oder möglich wäre.

Können Formen des Umgangs mit dem Fremden, fragt Volker Drehsen, »dem Fremden die Fremdheit belassen, nicht nur aus ethischem Respekt vor dem Anderssein des Anderen, an dem erst das eigene So-Sein erkannt zu werden vermag, sondern auch aus dem konstitutionstheoretischen Grund heraus, dass Identität überhaupt erst im Bewusstsein der Differenz entstehen kann, die eine Voraussetzung jeder sachgemäßen und produktiven Anverwandlungen des Fremden darstellt?«⁸

Johann Baptist Metz fordert eine neue hermeneutische Kultur, »die Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein«⁹, zu der Paulo Suess kritisch anmerkt: »Wer das Anerkennungsparadigma zu Ende denkt, wird irgendwann eingestehen müssen, dass es sich dabei nicht nur um die Anerkennung der Anderen durch die Einen, sondern um die gegenseitige Anerkennung aller handelt.«¹⁰ In ähnlicher Weise fordert der kanadische Philosoph Charles Taylor »recognition« (Anerkennung)¹¹, was deutlich mehr ist als »respect« oder gar Toleranz, ein Wort, das alltagssprachlich oft eher mit einem noblen Schein die eigene Gleichgültigkeit verdeckt.

2.3 Schule und religiöse Pluralität

Doris Knab verweist zu Recht darauf, dass religiöse Fragen der Heranwachsenden sich nicht »diszipliniert« melden, »im doppelten Sinn des Wortes, und man kann sie nicht als am falschen Ort oder zur falschen Zeit gestellt zurückweisen«.¹²

Ist Religion als Verwiesensein an einen letzten Sinngrund nur an ein Fach gebunden oder hat es auch Platz in der Schule in ihrer Gesa-

⁸ V. Drehsen, *Die Anverwandlung des Fremden*, [in:] J. A. van der Ven – H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen – Weinheim 1994, S. 63.

⁹ J. B. Metz – H.-E. Bahr, *Augen für die Anderen. Lateinamerika – eine theologische Erfahrung*, München 1991, S. 59.

¹⁰ P. Suess, *Über die Unfähigkeit der Einen, sich der Anderen zu erinnern*, [in:] E. Arens (Hg.), *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation*, Freiburg i. B. 1995, S. 80.

¹¹ 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.

¹² D. Knab, *Religion im Blickfeld der Schule*, [in:] *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996, S. 70.

mtheit? Hartmut von Hentig plädiert für die »Schule als Erfahrungsraum«, der offen ist für Sinnfragen, die sich zur »Unzeit« und am »falschen Ort« stellen. Trotzdem braucht es Organisationsformen, »die offen sind für die Dimension des Religiösen«. ¹³ Wird nur im Kontext des Religionsunterrichts über religiöse Fragen nachgedacht, wird er zum schulischen Reservat für Religion. Grundsätzlich wären alle Fächer religiös relevant, sie hätten eine religiöse Dimension, ohne deshalb konfessionell vereinnahmt zu werden. Im Mai 2002 hat etwa die Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) nach Wien eingeladen, eine Allianz von sechs Organisationen im Bereich religiöser Erziehung in Europa. Die Konsultation machte deutlich, dass Schulen auf das Zusammenleben in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft vorbereiten müssen. In diesem Zusammenhang haben junge Menschen ein Recht, »in der Schule zu erfahren, wie Religion, Religionen und Weltanschauungen zu einem gelingenden Zusammenleben beitragen können«. Daher sollte kein Schulwesen ohne Angebote religiöser Bildung sein. Außerdem braucht Demokratie »die verschiedenen Religionen und humanistischen Weltanschauungen als Mitträger und Quelle von Sinnfindung und gemeinsamer Werte des Zusammenlebens«. Da es Religion in Europa vor allem in der Vielfalt christlicher, jüdischer und islamischer Traditionen gibt, wären plurale Lösungen gefordert. ¹⁴

2.4 Beispiel Österreich

Ich komme aus einem Land, in dem der Religionsunterricht ordentliches Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit ist. Alle dreizehn staatlich anerkannten Religionsgesellschaften haben das Recht, einen konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen. Alle Kosten, die im Zusammenhang des Religionsunterrichts entstehen, auch die Schulbücher, werden vom Staat getragen. So waren in der Großstadt Wien im Schuljahr 2002/03 an Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen, Sonderschulen) neben den 547 römisch-katholischen Religionslehrer/innen auch 54 evangelische, 24 orthodoxe, 15 altorientalische, 6 altkatholische, 3 jüdische, 62 islamische Religionslehrer/innen und 1 Buddhistin tätig. ¹⁵ 40% der konfessionslosen Schüler/innen besuchten den römisch-katholischen Religionsunterricht.

Bewältigt wird diese konfessionelle und religiöse Vielfalt bei kleineren Schülerzahlen durch Nachmittagsunterricht, schulstufenübergre-

¹³ W. Schöning, *Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept*, [in:] A. Battke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chancen von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg 2002, S. 271.

¹⁴ www.cogree.com/download/Pressedeutsch4.doc.

ifenden Unterricht und die Errichtung von Sammelklassen für mehrere Schulen. Dadurch kommt es einerseits zu einer Desintegration des Religionsunterrichts aus dem Schulalltag und andererseits bei kleineren Gemeinschaften zu hohen Abmelderaten, weil der Besuch des Religionsunterrichts aus verschiedenen organisatorischen Gründen für die betroffenen Kinder im Volksschulalter nicht möglich ist. In höheren Schulstufen steigt die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme am RU erfahrungsgemäß nicht.

Die österreichische Antwort auf die Situation der religiösen Pluralität hat eine positive Seite. Der Pluralität wird Rechnung getragen und alle gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften haben die gleichen Rechte. Die Hürden für ihre Anerkennung wurden allerdings vor wenigen Jahren per Gesetz erhöht. Andererseits sind auch die Grenzen dieser Antwort zu erkennen, nämlich die konfessionelle und religiöse Ausdifferenzierung organisatorisch zu bewältigen, ohne dass der Religionsunterricht – und mit ihm ein wichtiger Sachwalter für Religion im schulischen Raum – aus der Schule auswandert.

So ist es verständlich, für Österreich aber ein absolutes Novum, wenn in der Großstadt Wien mit dem Schuljahr 2002/03 das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts begonnen hat, das die Römisch-katholische Kirche, die Evangelische Kirche, die Orthodoxe Kirche und die Altkatholische Kirche gemeinsam tragen.

3. Aufgaben der Schule

3.1 »Kultur der gegenseitigen Anerkennung«

Die auch für die Schule zu fordernde »Kultur gegenseitiger Anerkennung«, innerhalb der Wertschätzung erfahren und gelernt werden kann, darf religiöse Pluralität nicht ausschließen. Jede einzelne Schule wird sich daher herausfordern lassen und eine ihr spezifische »Kultur gegenseitiger Anerkennung« entwickeln müssen.

Ein Beispiel aus Norwegen:

Abgesehen von der Grundsatzdiskussion, die sicher über Form und Inhalt des Faches »Religious knowledge and ethical education« geführt werden muss, ist es doch bemerkenswert, dass dessen Lehrplan 97 festhält, der multireligiöse Charakter Norwegens solle durch das »Markieren« von religiösen wie nicht-religiösen Festen gezeigt werden. Das Feiern dieser Feste wird als Aufgabe des jeweiligen Elternhauses und der jeweiligen 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 Kinder der jeweiligen religiösen Gemeinschaft ermöglicht es näm-

lich, 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.¹⁶

Ein Beispiel aus Österreich:

Angehörige der gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften publizierten gemeinsam ein Buch¹⁷, in dem sie sich jungen Menschen vorstellen. Den Text verantwortet der/die jeweilige Autor/in. Über alle Texte fand ein Gespräch statt, sie wurden gemeinsam auf ihre Sach- und Kindgemäßheit geprüft. Dies war nur in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung möglich und vertiefte dieses zugleich. Die Altkatholische Kirche hat dieses Werk sogar für die 8. Schulstufe - im Rahmen der staatlich finanzierten Schulbuchaktion - als Religionsbuch eingeführt.

3.2 Religiöse Bildung als Voraussetzung allgemeiner Verständigungsfähigkeit

Die Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens von Dietlind Fischer u.a.¹⁸ wollen »die pädagogischen Ansatzpunkte des alltagspraktisch-konstruktiven Umgangs mit der multikulturellen und multireligiösen Situation der Lernenden oder der Schulumgebung entdecken und als pädagogisch-theologische Herausforderungen und Anfragen identifizieren«. Es geht um eine »Rekonstruktion von Aufmerksamkeitshorizonten, in denen Schule zu einem Ort interkulturellen und interreligiösen Lernens werden kann«. ¹⁹ Doch wie kann die religiöse Dimension der Bildung im Kontext dieser Fragestellung begründet werden?

»Ein Gespür für die Möglichkeit einer religiösen Fundierung des anderen bekommt man erst, wenn man diese prinzipiell in Rechnung zu stellen gelernt hat, auch wenn man selbst die Gültigkeit religiöser Letztbegründungsmuster für die eigene Person ablehnt.« meinen Fischer u.a.. »Denn der aufgeklärte Mensch muss sich zumindest um der Verständigungsfähigkeit mit anderen willen selbst mit Religion auseinandergesetzt haben, und zwar über ein oberflächliches Faktenwissen

¹⁵ Schulstatistik des Stadtschulrates für Wien für das Schuljahr 2002/03.

¹⁶ B. Bürresen - P. Wiik, *Zur Bedeutung religiöser Feste in der interkulturellen Bildung*, in: C. Bakker / O. Beuchling - K. Griffioen (Hg.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster 2002, S.120.

¹⁷ M. Jäggle - Th. Krobath (Hg.), *Ich bin Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion*, Innsbruck 2002.

¹⁸ D. Fischer u.a., *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*, Münster / New York 1996.

¹⁹ D. Fischer u.a., a.a.O., S. 11f.

hinaus.« Nach Fischer u.a. kommt interkulturelle Bildung »ohne religiöse Bezüge und Verortungen nicht aus.«²⁰ Sie argumentieren an erster Stelle kulturgeschichtlich u.a. mit Hinweis auf Jürgen Habermas, der nicht glaubt, »dass wir als Europäer Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation –[...] ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen.«²¹

Auch wenn andere »von anderen Traditionen aus den Weg zur Plethora der vollen Bedeutung solcher, unser Selbstverständnis strukturierenden Begriffe« finden, »ohne eine philosophische Transformation *irgendeiner* der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential unzugänglich werden; dieses muss jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnisses, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muss in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können.«²² Ein weiteres Argument übernehmen Fischer u.a. von Habermas, wonach die religiöse Sprache erst bestimmte Lebensäußerungen möglich macht.

»Religion ist [...] unersetzlich für den normalisierenden Umgang mit dem Außeralltäglichen im Alltag [...]. Solange die religiöse Sprache inspirierende, ja unaufgebbare semantische Gehalte mit sich führt, [...] wird Philosophie [...] Religion weder ersetzen noch verdrängen können.«²³ So leistet interkulturelle Bildung »dort, wo sie die religiösen Dimensionen explizit aufgreift, einen Beitrag zu einer grundlegenden (Selbst-)Verständigung und trägt bei zu einer religiösen Alphabetisierung.« »Hier wird das Wissen um und Verständnis von Religion, und zwar fremder Religion, zur unabdingbaren Voraussetzung von allgemeiner Verständigungsfähigkeit.«²⁴

Die Meditation Karl Rahners über das Wort Gott gibt hier zu denken: »Das Wort *ŔGott* soll verschwunden sein, spurlos und ohne Rest, ohne dass noch eine übriggelassene Lücke sichtbar wäre, ohne daß es durch ein anderes Wort, das uns in derselben Weise anruft, ersetzt wird«, dann können wir »nur sagen, der Mensch würde aufhören Mensch zu sein. Er hätte sich zurückgekreuzt zum findigen Tier.«²⁵

²⁰ Fischer u.a., a.a.O., S. 21f.

²¹ J. Habermas, *Metaphysik nach Kant*, [in:] Ders., *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt/M 1992, S.23.

²² Ebd.

²³ Habermas, a.a.O., S. 60.

²⁴ Fischer u.a., a.a.O., S. 22f.

²⁵ K. Rahner, *Meditation über das Wort »Gott«*, [in:] H. J. Schultz (Hg.), *Wer ist das eigentlich – Gott?*, München 1969, S. 17f.

So formuliert Wilfried Härle die Frage aus theologischer Sicht: »Was würde der Bildung fehlen, wenn in ihr nicht mehr die Frage nach Gott vorkäme?« und gibt vier vorsichtige Antworten:

– »Es fehlte möglicherweise die Kommunikation über den Sinn des Lebens und der Welt.«

– »Es fehlt möglicherweise das Bewusstsein dessen, woran wir unser Herz hängen.«

– »Es fehlte möglicherweise die ethische Orientierung, die dem Leben das rechte Maß gibt.«

– »Es fehlte möglicherweise die Erkenntnis dessen, was für uns unverfügbar ist.«

Als Element der Bildung ist Religion für ihn notwendig, damit »Menschen religiös sprachfähig werden«, «in religiöser Hinsicht urteils- und kritikfähig werden« und sie ist nur dann wirksam, wenn »neben und mit dem Reden über Religion auch das religiöse Reden selbst Raum hat.«²⁶

Die Schule hat sicher den Auftrag, Verständnis für das Besondere der religiösen Rede zu wecken. Wie anspruchsvoll dies ist, zeigt z.B. - was in der Diskussion um das Weltethos, im Ethikunterricht und in der Regel auch im RU kaum bedacht wird - dass der Satz »Du sollst nicht töten!« »in ethischer und religiöser Rede keineswegs dasselbe« bedeutet. Und ein Verständnis, in einem Fall wäre es eben ein Gebot Gottes und im anderen nicht, verlagert das Problem nur auf die Ebene der Autoritätsbegründung und übersieht weiterhin den Unterschied von ethischer und religiöser Rede. Es wäre Dieter Benner zuzustimmen: »In religiöser Rede schließt er (der Satz) eine anamnetische Solidarität mit den sinnlosen, durch keinen Fortschritt zu heilenden Opfern der Geschichte ein.«²⁷

3.3 Religionsunterricht

Der RU wird bei aller regionalen Verschiedenheit in Europa immer stärker pädagogisch und bildungstheoretisch begründet und soll einen Beitrag zur allgemeinen Bildung leisten, wobei er sich zunehmend an der Situation und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert. Jedenfalls soll der RU zur Entwicklung einer religiösen Kompetenz beitragen. Als Teilziele verfolgt er laut Peter Schreiner.

²⁶ W. Härle, *Religion als Horizont und Element der Bildung*, [in:] Ch. Th. Scheilke – F. Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster / New York 1999, S. 250-254.

²⁷ D. Benner, *Statement*, [in:] Ch. Gestrich (Hg.), *Ethik ohne Religion?*, Berlin 1996, S. 134 (zit.n. N. Mette, *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998, S. 150).

- »*Sensibilisierung* (für Religion und/oder die religiöse Dimension des Lebens)
 - *Orientierung* (in einer Vielfalt religiöser Angebote, aber auch in ethischen Handlungsmaximen, die sich religiös begründen und damit eine Begleitung bei der Identitätsbildung),
 - *Vermittlung* (sowohl von religiösem Wissen als auch von religiösen Erfahrungen)
 - *Wissen und Verstehen* (im Sinne von Religionskunde).«²⁸
- Nach Urs Baumann soll der RU für die jungen Menschen ein Ort sein,
- »an dem sie lernen können, ihre eigene Religiosität zu entdecken und zu artikulieren«
 - der religiösen Information und ihnen »anhand der religiösen Tradition(en) zu einer religiösen Sprache verhilft, durch die sie sich in wechselnden Gemeinschaften verständlich machen können«.
 - Der ihnen bei der Entwicklung ihrer eigenständigen Identität hilft, womit das pädagogische Ziel des RU nicht die 'Rechtgläubigkeit', sondern der personale Glaube ist.²⁹

Letzteres könnte mit der Feststellung des eingangs zitierten päpstlichen Schreibens korrespondieren: »Die Verkündigung des Evangeliums der Hoffnung macht es daher notwendig, *den Übergang* von einem durch gesellschaftliche Gewohnheit gestützten, freilich auch schätzenswerten Glauben *zu einem persönlicheren und reiferen, reflektierten und überzeugten Glauben* zu fördern.« (50)

3.4 Die Begründung des Religionsunterrichts

Die Begründung von Religionsunterricht hat nicht nur Folgen für seine öffentliche Wahrnehmung, sondern auch für seine Konzeption, seine Ziele und Inhalte.

Die primäre Begründung des Religionsunterrichts als Recht einer Kirche oder Religionsgemeinschaft wird weder die komplexe Schulk Wirklichkeit erreichen, noch in der säkularen Gesellschaft bestehen können. Wird so nicht der Verdacht eines Privilegs auf Kosten der Allgemeinheit genährt? Werden so nicht Schatten der Geschichte geweckt? Verdunkeln dann die in den Vordergrund getretenen Eigeninteressen einer religiösen Institution, besonders wenn sie ein Recht zuallererst für sich verlangt, nicht den notwendigen öffentlichen Diskurs über den Bildungsauftrag der Schule, wie weit und in welcher Form dieser Religion ein- oder ausschließt?

²⁸ P. Schreiner, *Religiöse Bildung in Europa*. Ein Überblick, www.comenius.de, 2000.

²⁹ U. Baumann, »*Postchristliche*« *Religiosität als Herausforderung an den Religionsunterricht*, [in:] *Schöneberger Hefte* 27 (1997) H. 3, S. 5f (zit. n. N. Mette a.a.O., S. 152).

Religiöse Bildung, die sich primär als Dienst an der Gesellschaft, der Schule und dem Einzelnen legitimiert, wird auch so konzipiert werden, ohne die zentrale Bedeutung der großen religiösen Traditionen und ihrer Inhalte auszublenden. Vielmehr wird sie diese in neuer Form »ins Spiel bringen«,

Die Wiener Diözesansynode (1969-1971) hat dies in einem Leitsatz sehr treffend formuliert: »Der Religionsunterricht ist so zu erteilen, dass die Gesellschaft bereit ist, ihm ungeschmälert Raum zu geben.« Damit wurde nicht, wie die damaligen Diskussionsbeiträge zeigen, eine Anpassung an den Zeitgeist gefordert unter Verlust oder besser Verleugnung der unverzichtbaren prophetischen Dimension, sondern es sollte klar gestellt werden, dass der RU, als Verkündigung verstanden, ein Ort der Kommunikation und nicht ein Ort der Indoktrination ist, dass der RU die besonderen Rahmenbedingungen der Schule zu respektieren hat.

3.5 Der Beitrag des Christentums

Wenn nun Religion als notwendiger Teil der Allgemeinbildung erkannt ist, muss die Frage gestellt werden, was Religion, in diesem Fall konkretisiert im Blick auf das Christentum, zur Allgemeinbildung der Schule (nach Wolfgang Klafki 1. »eine Bildung für alle«, 2. die alle menschlichen Möglichkeiten entfaltend und 3. in Auseinandersetzung mit dem, was alle gemeinsam angeht) beitragen kann. Norbert Mette nennt folgende Lernziele und - bereiche:

- ein Kennen- und Erlernen einer Sprache der Hoffnung und Verheißung, aber auch des Leids und der Verzweiflung,
- das Vertrautwerden mit einer »Hermeneutik des Verdachts«,
- die Befähigung zu einem befreienden Umgang mit Symbolen und Mythen,
- der Erwerb einer anamnetischen Rationalität,
- das Bewusstwerden eigener Versäumnisse und schuldhaften Versagens in Vergangenheit und Gegenwart und der Möglichkeit des ehrlichen Eingeständnisses und der Umkehr,
- ein Sich-Orientieren-Können in einem ökumenischen Horizont,
- ein Sensibel-Werden für eine bewohnbare Erde.«
- Dabei geht es um »eine kritische und bewahrende Auseinandersetzung mit einer Tradition (...), die in solchen Begegnungs- und Lernprozessen ihre transformatorische und innovativen Kräfte freisetzt und so die Schüler und Schülerinnen herausfordert, mit ihren spezifischen Begabungen zu ihrer lebendigen Fortschreibung beizutragen.«³⁰

³⁰ N. Mette a.a.O., S. 149.

Henning Luther fokussiert seine Überlegung auf das Thema Grenze: »Religion vermittelt das Bewusstsein von Grenze in zweifacher Hinsicht: Im Blick auf die Wahrnehmung von Welt, die als verbesserlich und erlösungsbedürftig wahrgenommen und nicht als gut hingegenommen wird, und im Blick auf die Selbstwahrnehmung, die auf die Fragmentarität und Gebrochenheit menschlichen Identitätsstreben achtet.«³¹

4. Ergebnis

Lassen Sie mich Bilanz ziehen im Horizont der CHARTA OECUMENICA, in der sich die Kirchen Leitlinien für eine wachsende Zusammenarbeit in Europa gegeben haben. Dazu werden wichtige Selbstverpflichtungen der Kirchen benannt, die für die Frage nach den Aufgaben der Schule im multireligiösen Europa Bedeutung haben:

- Gemeinsam das Evangelium zu verkünden
- In der christlichen Erziehung zusammenzuarbeiten
- Sich für ein humanes und soziales Europa einzusetzen
- Den Dienst der Versöhnung wahrzunehmen.

Unter dem Motto »Daran werden alle erkennen, dass ihr meine Jünger seid: wenn ihr einander liebt.« (Joh 13, 35) wird als wichtigste Aufgabe der Kirchen in Europa festgehalten, »gemeinsam das Evangelium durch Wort und Tat für das Heil aller Menschen zu verkündigen«. (2)

Angesichts der Bedeutung, »die geistlichen Gaben der verschiedenen christlichen Traditionen

zu erkennen, voneinander zu lernen und sich so beschenken zu lassen«, verpflichten sich die Kirchen, »Selbstgenügsamkeit zu überwinden und Vorurteile zu beseitigen, die Begegnung miteinander zu suchen und füreinander da zu sein« sowie »ökumenische Offenheit und Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, in der theologischen Aus- und Fortbildung sowie auch in der Forschung zu fördern«. (3) Bereits vor fast einem Vierteljahrhundert hat Johannes Paul II. auf die unverzichtbare ökumenische Dimension der Katechese verwiesen (Catechesi Tradendae).

Über die Konzeption des je eigenen Religionsunterrichts kann demnach nicht mehr autark nachgedacht werden.

Die Kirchen »sind überzeugt, dass das spirituelle Erbe des Christentums eine inspirierende Kraft zur Bereicherung Europas darstellt. Aufgrund unseres christlichen Glaubens setzen wir uns für ein hu-

³¹ H. Luther, *Religion und Allgemeinbildung*, [in:] *EE* 43 (1991) S. 5f (zit. n. N. Mette, a.a.O, S. 149); vgl. H. Luther, *Religion und Alltag*, Stuttgart 1992, S. 45-60

manes und soziales Europa ein, in dem die Menschenrechte und Grundwerte des Friedens, der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Toleranz, der Partizipation und der Solidarität zur Geltung kommen. Wir betonen die Ehrfurcht vor dem Leben, den Wert von Ehe und Familie, den vorrangigen Einsatz für die Armen, die Bereitschaft zur Vergebung und in allem die Barmherzigkeit.« (7)

In diesem Sinne wäre der Beitrag der Kirchen zur einer Schulentwicklung gefordert, die auf den originären Beitrag der Religionen zu Gerechtigkeit, Vergebung und Barmherzigkeit angewiesen ist.

»Die Vielfalt der regionalen, nationalen, kulturellen und religiösen Traditionen betrachten wir als Reichtum Europas. Angesichts zahlreicher Konflikte ist es Aufgabe der Kirchen, miteinander den Dienst der Versöhnung auch für Völker und Kulturen wahrzunehmen. Wir wissen, dass der Friede zwischen den Kirchen dafür eine ebenso wichtige Voraussetzung ist.« (8)

Zu diesem Dienst der Versöhnung gehört der Aufbau einer »Kultur der gegenseitigen Anerkennung« in Gesellschaft und Schule.

Povzetek: Martin Jäggle, Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa

Sodobno evropsko stvarnost določa verski pluralizem. Človečnost družbe se meri po tem, kako ravna z versko svobodo in kako se izogiba vsakršnemu verskemu ekskluzivizmu. V Evropi je načelo ločitve Cerkve in države pogoj za to, da nobena vera ne razpolaga z izvodi svetne oblasti. Evropska skupnost podpira medverski dialog in institucionaliziran dialog med verskimi skupnostmi in političnimi oblastmi. Bela knjiga o izobraževanju v EU ne vključuje splošne in verske izobrazbe; tako zožuje ne le pojem verskega, temveč tudi splošnega izobraževanja, saj ga razume predvsem v funkcionalnem smislu.

Pedagoški koncept se vsekakor izogiba ekskluzivizmu in relativizmu, zato je zanj edina prava pot pot komunikacije. Verska pluralnost ogroža krščansko nadvlado, ne pa krščanske identitete. Zato mora šola videti v verskih razlikah priložnost za iskanje lastne identitete in dialoga. Šola je kraj tiste izkušnje, v katerem je odprt dialog za vse in vsakogar. Učenci imajo pravico doživeti, kako lahko vera, verstva in svetovni nazori živijo v mirnem sožitju. Poleg tega demokracija potrebuje vero kot eno od možnosti za iskanje smisla bivanja. Rešitev v tej smeri išče Avstrija, še posebej Dunaj. Naloga šole je, da goji kulturo medsebojnega spoznanja, priznavanja in razumevanja. Verski pouk je zato vedno bolj teoretično, pedagoško in vzgojno utemeljen, manj pa konfesionalno in institucionalno. Ta in tak predmet prispeva k širši razgledanosti in spoštovanju konkretnih situacij otrok in mladine.

Prav tako omogoča večjo pristojnost in bolj osebno odločanje v verskih vprašanjih. Verski pouk predvsem služi posamezniku, družbi in šoli; je prostor komunikacije in ne indoktrinacije.

Slednje ima posledice za vse cerkve, da skupaj oznanjajo evangelij, da sodelujejo pri krščanski vzgoji, da si prizadevajo za bolj socialno in humano Evropo, da se zares postavijo v službo sprave in gradijo kulturo medsebojnega spoštovanja.

Ključne besede: verski pouk, verski pluralizem, ekskluzivizem, komunikacija, identiteta, dialog, sodelovanje, sprava, kultura sobivanja, demokracija, medverski dialog

Summary: **Martin Jäggle, *The Task of the School in Multireligious Europe***

The modern European reality is determined by religious pluralism. The humanity of a society is measured by how it treats religious freedom and how it avoids any religious exclusivism. Thus, in Europe the principle of the separation of church and state is a prerequisite therefor that no religion controls the levers of secular power. The European Union supports the interreligious dialogue and the institutionalized dialogue between religious communities and political authorities, though the European White Book on Education and Training does not include general and religious education and thereby narrows the conception of education that is understood predominantly in a functional sense.

The pedagogical concept must certainly avoid any exclusivism and relativism; therefore the only right path is the path of communication. Religious pluralism endangers the Christian predominance, not the Christian identity. Therefore the school must see religious differences as an opportunity to find its own identity and dialogue. The school is a place of an open dialogue for everybody. The pupils have the right to experience how religions, denominations and philosophies of life can peacefully live together. Besides, the democracy needs religion as one of the possibilities of searching for the meaning of life. Austria and especially Vienna are looking for a solution in this direction. The task of the school is to grow a culture of mutual respect and understanding. Therefore the religious instruction is increasingly based on pedagogy and educational theory and not on the religious institution. Its contribution is to broaden the horizons and to respect the concrete situations of the children and the young people. It also enables them to attain a higher competence and more personal decisions in religious questions. Religious instruction is primarily understood as a service to the indivi-

dual, the society and the school, it is communication and not indoctrination.

This requires from the churches that they announce the gospel together, participate in Christian education, try to attain a more social and humane Europe, make themselves available to the service of reconciliation and build a culture of mutual respect.

Key words: religious instruction, religious pluralism, exclusivism, communication, identity, dialogue, cooperation, reconciliation, culture of coexistence, democracy, interreligious dialogue.