

Henning Schluß / Susanne Tschida /
Thomas Krobath / Michael Domsgen (Hg.)

Wir sind alle »andere«

Schule und Religion in der Pluralität



Henning Schluß / Susanne Tschida /
Thomas Krobath / Michael Domsgen (Hg.)

Wir sind alle »andere«

Schule und Religion in der Pluralität

Vandenhoeck & Ruprecht



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG



Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für
Erziehungswissenschaft e.V.

Mit drei Abbildungen, einer Grafik und fünf Tabellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-70210-0

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☺ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
Henning Schluß Warum wir alle andere sind – pädagogische Perspektiven von Pluralität im religiösen Feld	9
Systematische Perspektiven	
Joachim Willems Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule	19
Bernhard Dressler Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität	37
Regina Polak Schule im Spannungsfeld sozioreligiöser Transformationsprozesse	49
Martin Jäggle (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität	70
Henning Schluß Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz. Konzepte – Probleme – neue Ideen	87

Fallbeispiele

Thomas Krobath/Georg Ritzer LehrerInnenbildung im Kontext religiöser Pluralität. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems	107
Amena Shakir »Auch sie sind gläubige Menschen.« Anerkennung lernen in interreligiösen Begegnungen	132
Alfred Garcia Sobreira-Majer »Das Kennenlernen des Fremden baut Vorurteile ab«. Interreligiöse Studierenden-Begegnungen an der KPH Wien/Krems und der IRPA	139
Michael Domsgen Religiöse Pluralität anders wahrnehmen	145
Ednan Aslan Muslimische Geschichte in Österreich und muslimische Kinder im Bildungssystem	165
Susanne Tschida Ethikunterricht für alle? Einige »vielleicht diversifizierende« Überlegungen zur Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfachs Ethik in Österreich	183
Edda Strutzenberger-Reiter »Also ich habe kein Problem damit.« – Religiöse Pluralität in der Schule aus Sicht katholischer ReligionslehrerInnen	199
Anne-Kathrin Wenk Schulpastoral und Schulseelsorge	204
Die Autorinnen und Autoren	207

Vorwort

Der Blick auf das Verhältnis von Schule und Religion eröffnet vielfältige Zugänge zu zentralen Nervensträngen der gegenwärtigen sozialen, kulturellen, pädagogischen und religiös-weltanschaulichen Entwicklungen in den Gesellschaften Mittel- und Westeuropas. Schulen sind Orte, in denen sich alle diese Tendenzen widerspiegeln, denn nahezu alle durchlaufen die Schule. Kinder, Eltern und LehrerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und unterschiedlichen soziokulturellen Zuordnungen treffen in der Schule aufeinander.

Das Verhältnis von Schule und Religion unterliegt einem vielschichtigen Wandel von der Dominanz christlicher Kirchen über die Schulen in Europa über eine zunehmende Verdrängung der religiösen Dimensionen des Lebens aus der Schule und ihrer Engführung auf das Schulfach Religion hin zu einer Wiederkehr religiöser Vielfalt in den Schulen vor allem der Ballungszentren. Das Verhältnis von Schule und Religion ist mit Ambivalenzen und Spannungen aufgeladen. Es ist ein Brennglas der Pluralität, deren Verflechtungen im Raum der Schule kaum angesprochen und bearbeitet werden.

Die internationale Tagungsreihe, ausgerichtet von der Universität Wien, dem Comenius Institut Münster, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems greift die Themenstellung in unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen auf. Die erste Tagung 2011 in Halle hatte den kontextuell nahe liegenden Fokus auf Säkularität und Konfessionslosigkeit.¹ Die Folgetagung 2012 widmete sich einigen durch die Großstadtsituation in Wien repräsentierten Aspekten von Pluralität anhand zentraler inhaltlicher Perspektiven und innovativer Projekte.

Tagungsort war die Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Wien/Krems, die als ein von unterschiedlichen Kirchen getragenes ökumenisches Projekt ein Beispiel für einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt darstellt.

1 Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.): Was gehen uns »die anderen« an? – Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen 2012.

Viele KollegInnen, Studierende und MitarbeiterInnen haben durch ihr Mitwirken inhaltlicher, organisatorischer und redaktioneller Art zum Gelingen der Fachtagung und ihrer vorliegenden Dokumentation in Buchform beigetragen. Wir bedanken uns herzlich bei ihnen und bei den für das organisatorische Zusammenwirken von Universität Wien und KPH Wien/Krems Verantwortlichen. Für die heikle Arbeit an der Druckvorlage bedanken wir uns besonders bei Harald Hofer. Den Autorinnen und Autoren danken wir für das zusätzliche Mittragen der Buchwerdung bis zuletzt.

Wien und Halle, im Oktober 2014

Thomas Krobath, Michael Domsgen,
Susanne Tschida, Henning Schluß

Warum wir alle andere sind – pädagogische Perspektiven von Pluralität im religiösen Feld

Henning Schluß

Hintergründe

2012 gaben Michael Domsgen, Matthias Spenn und ich einen Tagungsband mit dem Titel *Was gehen uns »die anderen« an?* heraus. Das Verhältnis von Schule und Religion in der Säkularität war das Thema des Buches und der Tagung, die den säkularen Genius Loci aufnehmend, in Halle an der Saale stattfand. Schon in der mit der Ironie spielenden Titelei wurde deutlich, dass es die Konstruktion, die die irgendwie religiös musikalischen von »den anderen« unterschied, so nicht gab. In der Folgetagung, die 2012 in der religiös höchst pluralen Stadt Wien stattfand, wurde diese Diagnose vertieft und nun auch im Titel des Tagungsbandes ausgedrückt. *Wir sind alle »andere«* spielt nicht nur darauf an, dass wir aus der Perspektive des »Andersgläubigen« oder »Nichtgläubigen« selbst andere sind, sondern in den systematischen Eingangsbeiträgen wie in den eher praktisch ausgerichteten Beispielen im zweiten Teil wird deutlich, dass diese schlichten Zuordnungen zu Religionen oder zum Status der Konfessionslosen die Möglichkeiten der Situierung »im Feld des Religiösen« (Polak, in diesem Band) eher verdunkeln als erhellen.

Einleitung

Joachim Willems arbeitet am Beispiel der Beschneidungsdebatte von 2012 in seinem Eingangsbeitrag »religiöse Überschneidungssituationen« heraus. Diese zeichnen sich nicht etwa dadurch aus, dass sich hier lediglich die Bezüge verschiedener Religionen oder verschiedener religiöser Standpunkte überschneiden, sondern immer sind auch andere Dimensionen menschlicher Praxis mit im Spiel. Religiös kompetente Personen zeichneten sich gerade dadurch aus, dass sie unterscheiden könnten, welche Dimension in welchem Maße wie in die konkrete Situation involviert ist bzw. welche in dieser Situation vorgetragenen Argu-

mente welche Praxis besonders stark akzentuieren. Dass z. B. neben einer theologischen die rechtliche Dimension in der Beschneidungsdebatte ebenso stark bemüht wurde wie eine historisch vergleichende, liegt auf der Hand. Gleichwohl zeigt Willems, dass in unterschiedlichen Äußerungen zum Thema, die alle von jüdischen Deutschen stammen, diese Dimensionen unterschiedlich wichtig werden. Darüber hinaus kann Willems aber auch zeigen, dass selbst da, wo hauptsächlich in der gleichen Dimension menschlicher Praxis argumentiert wird, keineswegs Einigkeit garantiert ist. Bei all dem bleibe der rationale Diskurs der Gegenstand dieses religiösen Überschneidungsfeldes, in dem sich einigermassen sicher zu bewegen, religiöse Kompetenz erfordere. Willems spricht keinem der derzeit in Europa praktizierten oder diskutierten Modelle religionsbezogener Unterweisung an der öffentlichen Schule ein Primat zu, allerdings fordert er von allen Konzepten, solche Überschneidungssituationen angemessen verstehen zu lehren.

Unterscheidungen sind das Thema des grundlegenden Beitrags von *Bernhard Dressler*. Er erinnert nicht nur an die Unterscheidung von Religion und Theologie, die in manchen Debatten wieder verloren zu gehen drohe, sondern macht den Unterschied zwischen dem sozialen Phänomen »Religion« und dem individuellen »Glauben« stark. Die Signatur unserer Zeit, gleich ob sie als Postmoderne oder reflexive Moderne bezeichnet würde, zeichne sich vor allem dadurch aus, dass Möglichkeiten des Sich-Verhalten-Könnens zu unserer Welt (als natürliches wie als soziales Phänomen) wie auch die Uneindeutigkeit der Lebensbezüge nicht nur ein theoretisch von wenigen antizipierbares Muster sei, sondern als lebenspraktisch gewendeter Anspruch an nahezu alle Menschen, zumindest in den Industrienationen, erfahrbar werde. Unter solchen Bedingungen spätmoderner Kultur könne, so Dressler, Religion nur so erlebt und unterrichtlich thematisiert werden, »als ob wir sie ergriffen hätten«. Hiermit ist nicht so sehr das Wagnis gemeint, das bei Kierkegaard mitschwingt oder noch bei Heinz Zahrnt »Leben als ob es Gott gibt« unter Berufung auf Vaihingers »Philosophie des als ob«, sondern es ist der einzig mögliche Modus des jedenfalls unterrichtlich zu rechtfertigenden Weltbezuges, der auch nicht zugunsten einer dahinterliegenden Wahrheit oder auch nur einer verbindlichen Nützlichkeit oder allgemeinverbindlichen Viabilität aufgegeben werden kann. Jede Art religionsbezogenen Unterrichts, die diese Differenzierungen ignoriere, und nicht nur die, die zu einer Glaubensunterweisung zurückkehren wollen, sondern auch solche Formen, die lediglich Kenntnisse über Religionen vermitteln wollen und dabei das probabilistische Eintauchen in die unterschiedlichen Modi der Welterschließung verabsäumten, griffen viel zu kurz um einem Bildungsauftrag gerecht zu werden, der eben diese mannigfaltigen Möglich-

keiten der Welterschließung zum Beruf hat. Dressler sieht hier keine Sonderstellung der Religion, denn auch andere Modi der Welterschließung müssten in gleicher Weise vermittelt werden.

Regina Polak drängt aus religionssoziologischer Perspektive ebenfalls auf Differenzierungen. Ohne die Befunde der Säkularisierung zu leugnen zeigt sie auf, dass das Säkularisierungskonstrukt eher eine These als eine Theorie sei, die in der letzten Zeit erhebliche Korrekturen, Ergänzungen und Widersprüche erfahren habe. Polak geht es nicht darum, die Säkularisierungsthese zu widerlegen, aber sie macht auf Phänomene im religiösen Feld, nicht nur weltweit, sondern auch in Europa, aufmerksam, die mit der Annahme immer weiter fortschreitender Säkularisierung nicht zu erklären sind. Insbesondere der Transformationsbegriff scheint ihr geeignet, die Vielfalt dieser Prozesse angemessener als im Säkularisierungsbegriff zu beschreiben. Sie plädiert somit für eine Vielfalt der Konzepte zur Beschreibung der Prozesse im religiösen Feld, weil jeder Ansatz Spezifisches sichtbar mache, aber für anderes blind sei. An mehreren religionssoziologischen Ansätzen kann Polak den Gewinn eines solchen Methodenmixes veranschaulichen.

Martin Jäggle nähert sich dem Themenkomplex von einer anderen Seite, ist aber nicht weniger um Differenzierungen bemüht. Sein Thema ist Anerkennung und ihre Bedeutung im pädagogischen und theologischen Zusammenhang. Er geht von den Fragen aus, wie wir in der Schule mit Vielfalt und Diversität umgehen und wie junge Menschen Selbstwert vor jeder Bewertung gewinnen können. Jäggle warnt vor einer leichtfertigen Antwort, hier einfach »Anerkennung« als Allheilmittel zu verkünden. Stattdessen nimmt er vier Unterscheidungen des Gebrauchs des Begriffs und Konzepts der Anerkennung auf, die Nicole Balzer und Norbert Ricken vorgeschlagen haben. Andererseits weist Jäggle darauf hin, dass das bloße Betonen von Unterscheidungen und Unterschieden zur Aufgabe des Gleichheitsanspruches führen könne, der demokratische Gesellschaften seit der Französischen Revolution kennzeichne. Die schulische Herausforderung sieht Jäggle darin, mit Differenz so umzugehen, dass nicht-diskriminierende Kommunikationsformen entwickelt werden, was insbesondere angesichts einer institutionellen und sogar räumlich nachweisbaren Tendenz zur Entmündigung in der Schule bewusster Anstrengung bedürfe. Religion, die es nur im Plural gebe, sei trotz ihrer Privatheit aufgrund ihrer Pluralität gewissermaßen der Ernstfall einer Kultur der Anerkennung an der Schule. Sie auszublenden oder zu verdrängen sei zwar der Normalfall an der Schule, wirke jedoch abwertend, weil somit bestimmte Lebensentwürfe aus dem Diskurs ausgeschlossen würden. Als Religionspädagoge reflektiert Jäggle diesen Zusammenhang auch theologisch, bevor er mit einer Vision von einer lebenswerten Schule endet.

Henning Schluß schlägt einleitend eine Beschreibung des Verhältnisses von religiöser und interreligiöser Kompetenz vor, in der beide nicht voneinander zu trennen sind, sondern interreligiöse Kompetenz notwendige Ausprägung religiöser Kompetenz in der pluralen Welt ist. Die Frage, wie angesichts der in den ersten Beiträgen angemahnten notwendigen Differenzierungen (inter-) religiöse Kompetenz als eine unterrichtlich zu vermittelnde und domänen-spezifisch zu verstehende Kompetenz empirisch zu erheben sei, wird daraufhin erörtert. Wenn es stimmt, dass diese Kompetenzen für das Zusammenleben in der pluralen Gesellschaft notwendig sind, sie gleichwohl nicht einfach lebensweltlich erlernt werden, dann liegt in deren Vermittlung und kritischer Reflexion eine Aufgabe der öffentlichen Schule. In der Erhebung dieser Kompetenzen können einfache Leistungstests, die Merksätze abfragen, angesichts der angemahnten Differenzierungen nicht ausreichen. Andererseits darf auch das Bemühen, den individuellen Glauben festzustellen und zu bewerten nicht Ziel empirischer Tests (inter-)religiöser Kompetenz sein. Schluß arbeitet deshalb Elemente heraus, die bei der Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz zu berücksichtigen sind. Er zeigt aber auch bislang ungelöste Probleme in der fach-spezifischen (inter-)religiösen Kompetenzforschung auf, wie die Abhängigkeit von der Lesekompetenz, die Unsichtbarkeit der den Outputs zugrundeliegenden Überlegungen und die Unterschiedlichkeit der religiösen Traditionen und der jeweiligen Unterrichte, die es schwer macht, für alle verbindliche Vergleichsverfahren zu finden. Schluß entwickelt Ansätze zu Lösungen dieser Probleme, die neben ergänzenden qualitativen Erhebungsverfahren vor allem eine Alternative zur Schriftlichkeit des Tests beschreibt. Mit dem Vorschlag, interpretative religiöse Kompetenz auch an fiktionalen Religionen zu entwickeln und zu testen, wird ein neuer Weg der Konstruktion von Vignetten vorgeschlagen, der sicherlich kontrovers diskutiert werden wird.

Der zweite Teil des Buches arbeitet am Beispiel konkreter Projekte, Institutionen oder Fächer. *Thomas Krobath* und *Georg Ritzer* leiten diesen Teil mit ihrem Beitrag ein, in dem sie von Konzepten und Erfahrungen der ReligionslehrerInnen-Ausbildung an einer mindestens im deutschen Sprachraum einzigartigen Institution, einer Pädagogischen Hochschule in ökumenischer Trägerschaft berichten. Krobath und Ritzer beschreiben die nicht spannungslose Konstruktion der Hochschule, die institutionell ein der religiösen Pluralität angemessenes Konzept sucht. Die Grundlage des christlichen Menschenbildes wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) nicht monolithisch verstanden, sondern ist konstitutionell vom Konzept der Differenz gekennzeichnet. Dabei bieten nicht nur religiöse, sondern auch kulturelle, politische und regionale Differenzen der Hochschule, die sich auch

über zwei Bundesländer und zwei katholische Diözesen erstreckt, die Voraussetzung für eine produktive Dynamik gemeinsamen Lehrens und Lernens. Der dreifache Anspruch einer Kultur der Anerkennung, der Inklusion und des Dialogs sei eine Grundlage dieser gemeinsamen Arbeit und in die Gründungsakten eingeschrieben. Bemerkenswert ist, dass in diesem Umfeld nicht nur die künftigen ReligionslehrerInnen mit religiöser Pluralität schon in der Ausbildung sich produktiv auseinanderzusetzen lernen, sondern auch für LehrerInnen der anderen Fächer der Erwerb von interreligiöser Kompetenz zum Kanon gehört.

Amena Shakir berichtet von einem interreligiösen Begegnungsprojekt zwischen Wiener Hochschulen im Bereich der ReligionslehrerInnen-Ausbildung. Während an der KPH Wien/Krems ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen ausgebildet werden, ist die IRPA für die Ausbildung der muslimischen ReligionslehrerInnen zuständig. Durchaus vergleichbar zur KPH ist dabei die intrareligiöse Vielfalt der IRPA, die nicht nur vier sunnitische, sondern auch schiitische Rechtsschulen im Lehrpersonal berücksichtigt. Neben der interreligiösen Dimension kommt also auf beiden Seiten der Begegnung auch der intrareligiösen Vielfalt eine maßgebliche Bedeutung zu. Die zu überwindenden Anlaufschwierigkeiten und mentalen Hürden sind ebenso Gegenstand ihres Berichts, wie die Ergebnisse, die im Konzept des »Lernens durch Begegnung« einen Ausdruck finden.

Die interreligiöse Studierendenbegegnung von Studierenden der KPH Wien/Krems und des Privaten Studiengangs für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen (IRPA) ist auch Gegenstand des Berichts von *Alfred Garcia Sobreira-Maier*. Neben den Grundsätzen, die für diese Begegnungen gelten, aber auch darüber hinaus für interreligiöse Kontakte bedeutsam sind, werden erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts vorgestellt. Fragebogenerhebung und Gruppeninterview lassen dabei auf einen deutlichen interreligiösen Kompetenzerwerb der Teilnehmenden schließen. Nicht nur Wissen, sondern auch Interesse an der anderen Religion nahm zu und Vorurteile konnten abgebaut werden.

Unter ganz anderen Bedingungen findet die ReligionslehrerInnen-Ausbildung an der Martin-Luther-Universität in Halle an der Saale statt, von der *Michael Domsgen* berichtet. Mit diesem Beitrag wird auch die Brücke zur ersten Tagung geschlagen, die das Verhältnis von Schule und Religion unter Bedingungen der Säkularität in Halle diskutierte. Domsgen betont eingangs, dass die kontextuellen Bedingungen des Lernens sich auf das Lernen selbst auswirken, insofern diese Kontexte zu analysieren, zu reflektieren und zu gestalten seien. In dieser Analyse sieht Domsgen, dass Säkularität keineswegs gleichbedeutend ist mit religiöser Uniformität, sondern sich auch hier Pluralität findet, wenn

auch eine andere als z. B. unter den Bedingungen der KPH in Wien. Zahlenmäßig klein, aber insbesondere im urbanen Raum nicht zu vernachlässigen seien die vielen religiösen Gemeinschaften neben den großen Kirchen. Prägend sei dennoch das Phänomen der Konfessionslosigkeit der Mehrheitsgesellschaft. Religionssoziologische Untersuchungen zeigten, dass ein persönlicher »Glauben« (Dressler) stärker als im Westen Deutschlands mit institutioneller Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft korreliert. In der konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft hätten sich jedoch Praktiken und Sinndeutungen herausgebildet, die an die Stelle der Angebote traditioneller Religionen getreten sind. Im Unterschied zu Polak in diesem Band spricht Domsgen in der Würdigung dieser weitgehenden Konfessionslosigkeit deshalb auch nicht von einem religiösen Feld, sondern vom religiös-weltanschaulichen Feld. Diese Sinndeutungen und Praktiken, die nicht nur individuell, sondern wenn auch oft nicht institutionell, so doch kollektiv erwirtschaftet sind, zu identifizieren sei eine wichtige Aufgabe zum Verstehen des Kontextes der ReligionslehrerInnen-Ausbildung in Sachsen-Anhalt. Insbesondere die Ausbildung der interreligiösen Kompetenzen hat aber auf diese Situation zu reagieren, in der VertreterInnen anderer Religionsgemeinschaften vor Ort kaum zu finden sind. Domsgen beschreibt Ansätze, darauf didaktisch zu reagieren, die nicht nur im Studium, sondern auch in der späteren Praxis der LehrerInnen hilfreich sein können. Aber auch an die unter den Studierenden selbst vorhandene Pluralität kann didaktisch angeknüpft werden. Für Außenstehende mag besonders überraschend sein, dass ein Großteil der Studierenden des Lehramts Religion konfessionslos ist. Insofern ist die Pluralität im religiös-weltanschaulichen Feld im Studiengang selbst vertreten und daran kann produktiv und wertschätzend angeknüpft werden, wenn auch in ganz anderer Weise als unter den Bedingungen der KPH Wien/Krems.

Am Beispiel der muslimischen Geschichte in Österreich macht *Ednan Aslan* an einem Fallbeispiel deutlich, dass Pluralität nicht erst ein Phänomen der jüngeren Zeitgeschichte ist, sondern dass der Islam lange schon zu Österreich gehörte. Gleichwohl kann Aslan zeigen, dass diese Geschichte alles andere als spannungsfrei war. Der Schwerpunkt seiner Untersuchung liegt auf dem pädagogischen Bereich. Anhand von numerischen Entwicklungen kann Aslan durchaus Normalisierungsprozesse in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen, von muslimischen Privatschulen bis hin zum islamischen Religionsunterricht, nachweisen. Aslan schließt mit einem engagierten Plädoyer für den islamischen Religionsunterricht als dem Ort, der auch zur Beheimatung von in erster und zweiter Generation Migrierter in Österreich führen könne, einerseits dadurch, dass die Kinder hier erfahren, dass der Islam zu Österreich gehöre, andererseits aber auch dadurch, dass in der Islamischen Religionspädagogik

der Keim einer Auslegung des Islam liege, der kompatibel mit der pluralen Demokratie sei.

Im Anschluss an den Workshop »Ethikunterricht für alle« auf der Tagung »Schule und Religion im Kontext von Pluralität« stellt *Susanne Tschida*, die den Workshop moderiert hatte, eigene Überlegungen zum Thema an. In einem ersten Zugriff rekapituliert sie knapp die Diskussion um die Einführung des Ethik-Unterrichts in Österreich und zieht zum Vergleich den Berliner Lehrplan des für alle SchülerInnen der Jahrgangsstufen 7–10 verbindlichen Ethik-Schulfaches heran. In einem zweiten Teil arbeitet sie kontroverse Statements am Diskurs beteiligter Akteure wie der katholischen Kirche und der politischen Partei »NEOS«, heraus und diskutiert diese vor dem Hintergrund eigener bildungstheoretischer Überlegungen. Dabei weist sie unter anderem auf Differenzen zwischen den konzeptionellen Ansprüchen und deren vorfindlicher Praxis von Unterrichtsfächern im Bereich des »moralisch-evaluativen Feldes« (Leschinsky) hin. In einem dritten Teil entwickelt Tschida in Anlehnung an eine Argumentation Judith Butlers ein Plädoyer für einen »*ethischen* Ethikunterricht«, der insbesondere Formen der Ideologiekritik aufnimmt und so weder wertneutral noch indoktrinierend konzipiert werden könne.

Den Blick von der Ausbildung auf die Schule hin richtet *Edda Strutzenberger-Reiter*. In einer Untersuchung, die ein Team um Monika Jakobs in 2006/7 in der Schweiz durchgeführt hat, sagen die befragten Religionslehrkräfte von sich selbst, dass sie andere Religionen vorurteilsfrei unterrichten würden, zugleich aber auch mit ihrer eigenen Konfession vertraut machen. Die Differenzen zur sachsen-anhaltischen Situation, wo ein Großteil der TeilnehmerInnen am RU selbst konfessionslos ist, sind dabei mit Händen zu greifen. Gleichwohl bestätigte sich die Annahme des ForscherInnenteams nicht, dass die religiöse Pluralität zu Ambivalenz bei den ReligionslehrerInnen führen würde, vielmehr stellte das Team weithin eine »reflexionsfreudige Religiosität« fest. Strutzenberger-Reiter hat in Österreich neun katholische ReligionslehrerInnen interviewt, die an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS – vergleichbar Gymnasien) arbeiten. Die Ergebnisse sind höchst aufschlussreich: Alle LehrerInnen würden zwar die interreligiöse Kooperation wünschen, sehen sich aber aufgrund struktureller Schwierigkeiten nicht in der Lage, diese auch zu praktizieren. Vonseiten der Schule würde kaum auf die kulturelle und religiöse Pluralität reagiert, die doch das Schulleben erheblich verändert habe.

Anne-Kathrin Wenk berichtet vom Workshop »Schulpastoral – Schulseelsorge«. Schulpastoral ist deshalb ein so spannendes Feld, weil es eine Form religiöser Artikulation an der Schule außerhalb des Unterrichts bietet und damit der Logik des Unterrichts, bis hin zur Bewertung, nicht unterliegt, sondern die

Schule als Lebensraum wahrnimmt und mitgestaltet. Die Erfahrungen im Feld sind bei den Teilnehmerinnen und Organisatorinnen des Workshops durchaus unterschiedlich. Während mancherorts die Schulseelsorge etabliert und willkommen ist, stößt sie andernorts auf Ablehnung oder findet zumindest keine institutionelle Unterstützung. Deutlich ist überall, dass es Refinanzierungsvereinbarungen für diese kirchlichen Dienstleistungen kaum gibt, sondern dass es weithin freiwilliges Engagement der Religionslehrkräfte oder gemeindlicher MitarbeiterInnen oder z. B. von Ordensmitgliedern ist, die z. B. Schulgottesdienste und Seelsorge an der Schule anbieten. Anders als beim Religionsunterricht wird bei aller konfessionellen Unterschiedlichkeit festgehalten, dass Schulpastoral und Schulseelsorge ein offenes Angebot an alle Menschen im Lebensraum Schule darstellt.

Mit diesen Einblicken sind unterschiedliche, aber bei Weitem nicht alle pädagogischen Perspektiven von Pluralität im religiös-weltanschaulichen Feld angesprochen. Auch wenn die Literatur zum Thema selbst vielfältig ist und weiter wächst, so scheint mir doch, dass es der hier dokumentierten Wiener Tagung gelungen ist, spezifische Perspektiven mit Bezug auf die urbane Kultur Wiens, die multikulturelle und multireligiöse Tradition des Vielvölkerstaates Österreich aufzunehmen. Dazu beigetragen hat auch der konfessionell plurale Tagungsort, die KPH Wien/Krems, der an dieser Stelle noch einmal besonders gedankt sein soll.

Systematische Perspektiven

Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule¹

Joachim Willems

1 Situative Verortung

Über das männliche Geschlechtsteil dürfte in den deutschen Zeitungen in keinem anderen Jahr so viel geschrieben worden sein wie im Jahr 2012. Grund dafür ist ein Urteil des Landgerichts Köln, das Beschneidungen von Jungen aus religiösen Gründen als strafbar ansieht. In der Folge diskutierte die deutsche – und nicht nur die deutsche – Öffentlichkeit über die Grenzen von Religionsfreiheit und den Sinn religiöser Rituale und Gebote. An dieser Diskussion beteiligten sich Juden und Muslims, Christen und Agnostikerinnen, Theologinnen und Juristen, Medizinerinnen und Politiker.

In den letzten Jahren haben schon andere religionspolitische »Fälle« Gerichte, Politik und Öffentlichkeit beschäftigt: Dürfen oder müssen Kruzifixe in Klassenzimmern hängen oder nicht? Ist es einer muslimischen Lehrerin erlaubt, im Unterricht ein Kopftuch zu tragen? Darf ein muslimischer Jugendlicher in der Pause auf dem Schulflur beten?

Wohl nicht zufällig sind dies Fälle, in denen es um religiöse Pluralität, um die heranwachsende Generation und somit um Bildungsfragen geht: Kinder und Jugendliche sind der Schulpflicht unterworfen, so dass sich hier die Frage nach der Religionsfreiheit in einem religiös pluralen Umfeld besonders dringlich stellt, denn eine Schülerin kann sich dem Einfluss nicht entziehen, den das Kopftuch ihrer Lehrerin oder das Kruzifix an der Wand tatsächlich oder angeblich ausübt. Und der Schüler, der sein täglich fünfmaliges Gebet als seine religiöse Pflicht ansieht, muss das Gebet mit seinem Stundenplan vereinbaren.

Diese Beispiele zeigen, dass religiöse Pluralität eine Herausforderung für das Bildungswesen auf unterschiedlichen Ebenen ist:

1 Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen des Forschungsprojekts REVIER, gefördert durch ein Heisenberg-Stipendium und eine Sachbeihilfe der DFG, GZ: WI 2715/1–1 und WI 2715/2–1. REVIER steht für »Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten«. Vgl. auch die Projektdarstellung im Internet unter <http://zope.theologie.hu-berlin.de/relpaedagogik/mitarbeiter/revier>.

- Auf der nationalstaatlichen Ebene, auf der Ebene von Bundesländern und im internationalen Kontext muss angesichts gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder geklärt werden, wie das Recht von Schülerinnen und Schülern, von Eltern und von Lehrerinnen auf positive und negative Religionsfreiheit garantiert werden kann.
- Solche Regelungen müssen dem Kontext angemessen in den einzelnen Schulen umgesetzt werden.
- Damit dies gelingt, muss religiöse Pluralität ein Thema der Lehramtsausbildung sein.
- Und schließlich ist es eine Aufgabe der Schule, die Kinder und Jugendlichen zum Umgang mit religiöser Pluralität zu befähigen. Das ist gemeint, wenn von interreligiöser Kompetenz die Rede ist.

Die Förderung von interreligiöser Kompetenz ist also nur ein Teil der Herausforderung, vor die uns eine religiös zunehmend plurale Situation stellt.

2 Was meint »interreligiöse Kompetenz«? – Erste Klärungen

Die deutsche bildungspolitische Diskussion um Kompetenzen bezieht sich seit mehr als zehn Jahren auf die Definition von Franz Weinert, wie sie in der sog. Klieme-Expertise zitiert wird. Danach sind Kompetenzen bezogen auf die Lösung bestimmter Probleme und »die damit verbundenen [...] Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«². Kompetenz bezieht sich somit auf die Fähigkeit, »konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen«³.

Wichtig ist dabei, dass Kompetenz domänenspezifisch definiert wird. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass man unterschiedliche Modi der Welterschließung und fachspezifische Rationalitäten unterscheiden kann, und dass man jeweils wissen muss, innerhalb welcher dieser Modi und Rationalitäten man sich bewegt. Im Alltag ist das meist kein Problem: Ist mein Klo verstopft, gehe ich nicht zum Pfarrer; erhoffe ich mir Segen für meine bald zu schließende Ehe, so rufe ich nicht die Versicherungsmaklerin an; möchte ich finanziell fürs Alter vorsorgen, nicht den Sanitärfachmann. Die Fächer in der Schule bilden grundlegende Modi der Welterschließung ab und üben deren Rationalitäten

2 Klieme et al. 2003, 72; Hervorgehoben im Original.

3 Ebd.

ein. Dazu deuten sie Situationen fachspezifisch und ermöglichen so erst fächerübergreifenden Unterricht. Denn auf ein und dieselbe Situation, auf ein und dasselbe Problem kann man aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven schauen: Die Frage nach dem Ursprung der Welt stellt sich religiös anders als naturwissenschaftlich, und beide Perspektiven sind legitim, notwendig und nicht wechselseitig substituierbar.

Ist deshalb davon die Rede, dass Kompetenz domänenspezifisch konzeptualisiert wird, dann bedeutet das eben nicht allein, einen Wissenskanon oder ein Set an Methoden zu definieren. Vielmehr ist jemand domänenspezifisch kompetent, der im Sinne der Rationalitätsform eines Faches diejenigen Situationen identifizieren kann, für deren Bearbeitung diese Rationalitätsformen angemessen sind, und der dann in der Lage ist, für das Fach typische Kenntnisse und Methoden zu dieser Bearbeitung anzuwenden. Wer deshalb eine fachspezifische Kompetenz beschreiben und unterrichtlich fördern will, muss zunächst theoretisch definieren und empirisch erheben, welche Situationen in den Zuständigkeitsbereich des Faches fallen. Dann gilt es, diejenigen dieser Anforderungssituationen zu identifizieren, die auf eine Art und Weise exemplarisch sind, dass man an ihnen seine Kompetenz so schulen kann, um auch andere Anforderungssituationen bearbeiten zu können.

Was aber sind das für Anforderungssituationen, auf die sich interreligiöse Kompetenz bezieht?

Allgemein geantwortet: Situationen, in denen religiöse Pluralität zur Herausforderung wird. Dies können Situationen sein, in denen der eigene Glaube durch eine davon abweichende religiöse Überzeugung oder religiöse Praxis in Frage gestellt wird, so dass jemand zu einem *learning from religion(s)* herausgefordert wird oder zu einer Klärung und Vergewisserung in der eigenen Tradition.

Andere Situationen, in denen religiöse Pluralität zur Herausforderung wird, sind interreligiöse Überschneidungssituationen.

3 Interreligiöse Überschneidungssituationen

Unter einer interreligiösen Überschneidungssituation verstehe ich eine Interaktion von Personen, deren Deutungshorizonte und Handlungsmuster von unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen geprägt sind, insofern diese unterschiedlichen Deutungshorizonte und Handlungsmuster in der gegebenen Situation von Bedeutung sind. Denn natürlich ist nicht jede Interaktion beispielsweise eines Christen und eines Moslems interreligiös bedeutsam. Ein Beispiel für eine interreligiös nicht bedeutsame Interaktion zwischen

einem Christen und einem Moslem könnte sich etwa so anhören: »Bitte drei Kilo Tomaten.« – »Macht 5,97 Euro.« – »Bitte sehr.« – »Danke schön.« – »Schönes Wochenende!« – »Wünsche ich auch.«

Damit orientiert sich das hier vertretene Konzept interreligiöser Überschneidungssituationen an bestimmten Richtungen der interkulturellen Pädagogik und an Theorien interkultureller Kommunikation, in denen kulturelle bzw. interkulturelle Überschneidungssituationen und *Critical Incidents* analysiert und als Material für interkulturelle Trainings verwendet werden.⁴

Wichtig sind an dieser Stelle einige Bemerkungen zum Begriff der Kultur- und Religionszugehörigkeit.

4 Die Begriffe Kultur- und Religionszugehörigkeit

Es ist innerhalb der Kulturwissenschaften weitgehender Konsens, dass Kulturen als symbolische Ordnungen und »kollektive handlungskonstituierende Sinn-systeme«⁵ zu verstehen sind. Eine Kultur entsteht als Folge menschlichen Handelns und beeinflusst dieses zugleich: Wächst eine Person in eine Kultur hinein, ist diese Kultur ihr zunächst einmal vorgegeben. Da eine Kultur aber das Handeln und Denken nicht determiniert, sondern den Rahmen des Handelns und Denkens bildet, kann sich Kultur verändern – und wird dann in dieser neuen Gestalt von der kommenden Generation internalisiert. Kultur in diesem Sinne ist »ein struktureller Komplex möglicher Bestimmungsgründe von Handlungen« und stellt den Menschen »Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung« bereit.⁶ Der Begriff Kultur, auch das ist weitgehender Konsens innerhalb der Kulturwissenschaften, bezieht sich nicht nur auf sogenannte Hoch- oder Nationalkulturen, sondern allgemein »auf die verbindende Kraft von *partialen*, *regionalen* oder *lokalen*, also auch *flüchtigeren* kulturellen oder subkulturellen Lebenszusammenhängen«⁷.

Kulturen sind somit zum einen als geschichtet zu verstehen: Jede Kultur besteht aus unzähligen Subkulturen, die jeweils für sich wieder als Kulturen (mit zahlreichen eigenen Subkulturen) beschrieben werden können. Zum anderen

4 Vgl. z. B. Heringer 2007, 218–235.

5 Straub 2004, 580.

6 Ebd., 581.

7 Ebd., 582.

weisen Subkulturen möglicherweise Bezüge zu ähnlichen Subkulturen innerhalb anderer kultureller Systeme auf.⁸

Für eine Theorie *interreligiöser* Kompetenz ist es sinnvoll, von einem ähnlichen Verständnis von Religion auszugehen:

- a) Auch jede Religion ist in sich heterogen. Christen etwa gehören unterschiedlichen Konfessionen an. Es gibt unterschiedliche nationale Traditionen, so dass sich polnischer Katholizismus von österreichischem Katholizismus unterscheidet. Auch gibt es Strömungen, die quer stehen zu konfessionellen oder nationalen Grenzen, so dass französische Katholiken und deutsche Protestanten in Taizé möglicherweise mehr Gemeinsamkeiten miteinander entdecken als mit einigen der Glaubensgeschwister in ihren Heimatkirchen.
- b) Das Verhältnis von Religion und Individuum ist nicht deterministisch, sondern probabilistisch, das heißt: Die Religionszugehörigkeit gibt nicht vor, wie eine Person denkt, etwas beurteilt oder handelt. Die religiöse Überzeugung bildet aber einen Rahmen, der bestimmte Handlungsweisen oder Denkmuster mehr oder weniger wahrscheinlich macht. Sehe ich zum Beispiel einen Mann mit schwarzem Kaftan, Schläfenlocken und Hut, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich dieser Mann als Jude versteht. Ohne dass ich mehr über ihn weiß, kann ich begründet vermuten, dass er darauf achten wird, nur koscher zu essen. Und zwar nicht, weil er Jude ist, sondern weil er ein Jude mit einer bestimmten äußeren Erscheinung ist. Der Umkehrschluss ist nicht möglich: Erfahre ich über jemanden, dass er Jude ist, kann ich nicht wissen, wie er gekleidet ist und sich ernährt, was er denkt und was er glaubt. Ich kann allenfalls mehr oder weniger plausible Vermutungen über ihn anstellen, zumal dann, wenn ich bestimmte Zusatzinformationen erhalte.
- c) Weil niemand ausschließlich Jude, Christ, Moslem, Atheist oder was auch immer ist, kann ich aus der Religionszugehörigkeit einer Person nur wenig über sie ableiten. Religiöse Prägungen überlagern und überschneiden sich nämlich mit anderen kulturellen und subkulturellen Prägungen, stehen manchmal zu diesen auch in Spannung. Weiß ich von jemandem, dass er Moslem ist, weiß ich noch nicht, ob er muslimischer Punk ist oder Salafist, Fan von Galatasaray Istanbul oder Rapid Wien oder an Sport gänzlich uninteressiert, politisch links oder rechts, Anarchist oder Nationalist.
- d) Weil das so ist, ist eine umfassende, gar vollständige Beschreibung einer Kultur, auch einer Religionskultur nicht möglich. Auch der Versuch, Standards zu beschreiben, die angeblich in einer Kultur oder Religions-

8 Vgl. Willems 2011, 65–70.

kultur wirksam sind, ist zumindest dann problematisch, wenn der Anspruch erhoben wird, mithilfe dieser »Kulturstandards« vorhersagen zu können, wie sich jemand in einer bestimmten Situation verhalten wird.⁹ Bei solchen Versuchen würde übersehen, dass das Verhältnis eines Menschen zu seiner Religion, seiner Kultur (oder besser: zu seinen Kulturen) eben nicht deterministisch ist, sondern probabilistisch. Stattdessen sind Beschreibungen von Kulturen und Religionen angemessener, die in der Tradition von Clifford Geertz anstreben, »dichte Beschreibungen« zu sein. »Dicht« ist nach Geertz eine Beschreibung dann, wenn einzelne Handlungen oder Situationen in Deutungshorizonte der an ihnen Beteiligten eingeordnet und vor diesem Hintergrund erläutert werden.¹⁰ Solche »dichten Beschreibungen« ermöglichen es, auch unterschiedliche kulturelle oder religiöse Perspektiven in einer Überschneidungssituation zu benennen und auf dieser Grundlage eine Situation zu analysieren.

5 Ein Beispiel: Die Diskussion um religiöse Beschneidungen in Deutschland 2012

Es ist schwierig, interreligiöse Überschneidungssituationen zu interpretieren, weil es ein Defizit an gründlich dokumentierten interreligiösen Überschneidungssituationen gibt.¹¹ Deshalb soll hier eine interreligiöse Überschneidungssituation konstruiert werden, und zwar unter Rückgriff auf authentisches Material, nämlich auf Zeitungsartikel zum Kölner Beschneidungsurteil, die zwischen Juli und Oktober 2012 erschienen sind. Die dort vertretenen Positionen werden an dieser Stelle miteinander ins Gespräch gebracht.¹²

Da ist zunächst *Familie Rubin*. Hannah, Mutter eines kleinen Sohnes, meint: »Die Debatte ist nicht neu.« Sie sieht die gegenwärtige Diskussion in einer langen Reihe von Versuchen, »die Beschneidung zu verbieten und jüdisches Leben damit unmöglich zu machen. So begreift sie es noch immer. Als Angriff auf jüdische Identität.«¹³

9 Vgl. z. B. Thomas 2005, 45.

10 Vgl. Geertz 1987.

11 Deshalb hat sich das in Fußnote 1 erwähnte Forschungsprojekt REVIER zur Aufgabe gesetzt, interreligiöse Überschneidungssituationen theoretisch und empirisch zu untersuchen.

12 Um das Thema ein wenig einzugrenzen, verzichte ich darauf, muslimische Stimmen zu Wort kommen zu lassen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass diese Stimmen nicht wert wären, gehört zu werden, sondern ist allein dem Umfang dieses Beitrags geschuldet.

13 Gennies 2012; Alle Aussagen der zitierten Personen entstammen den jeweils angegebenen Zeitungsartikeln und werden deshalb nur jeweils einmal belegt.

Ähnlich sieht das *Gil Bachrach*, Filmproduzent und Journalist:

»Die Beschneidung ist für jüdische Familien so selbstverständlich wie die Trennung der Nabelschnur. Meine Frau und ich haben in Deutschland eine Familie gegründet. Wir sind nicht fromm, aber wir lieben die jüdischen Feiertage, unsere Familienfeste und das ganze Drumherum. Die Beschneidung unseres Sohnes stand nie infrage (obwohl wir, wie in allen jüdischen Familien üblich, nichts mehr lieben als das Debattieren).«

Er wolle weiterhin mit seiner Familie als Jude in Deutschland leben und sieht »keinen Grund dafür, dass dieser Plan bedroht wäre«. Zwar ärgere er sich über »Säkularfundamentalisten und die plötzlich auftauchenden, selbst ernannten Retter der Unversehrtheit unserer jüdischen Kinder«, die »eine harmlose, friedliche, Jahrtausende währende Tradition an den Pranger« stellen würden. Aber: »wegen solcher Leute verlasse ich ganz sicher nicht mein Heimatland.«¹⁴

Auch *Familie Rubin* möchte ihr Heimatland nicht verlassen, aber sie wollen ihre Kinder in Deutschland beschneiden lassen dürfen. Notfalls würden sie »bis vors Verfassungsgericht« ziehen: »Wenn das Verfassungsgericht dann ebenfalls gegen die Beschneidung urteilt, weiß ich nicht, ob ich hier in diesem Land weiterleben möchte.«

Diese Einstellung kann der Journalist *Peter Monnerjahn* nicht nachvollziehen:

»Eigentlich sollte aber schon das papageienhafte Wiederholen des Mantras, »jüdisches Leben« werde im Falle eines Beschneidungsverbots in Deutschland »unmöglich«, peinlich genug sein. Niemandes Leben würde dadurch bedroht, und alle Beteiligten wissen das nur zu gut – hoffen aber darauf, dass unkritische Medien die Behauptung ohne Nachfragen weiterverbreiten und das dumme Volk schon nicht aus dem von ihren Eliten vorgegebenen gedanklichen Gleichschritt ausbricht. Dabei ist die Behauptung auf allen denkbaren Ebenen absurd.«

Es gebe doch auch unbeschnittene Juden. »Und die haben nicht das geringste Problem, als Juden zu leben – weder in ihren Gemeinden noch in ihrer Gesellschaft.« Monnerjahn empfiehlt den Juden deshalb, sich am »Fortschritt von Wissen und Vernunft« zu orientieren. Denn »nur weil etwas eine religiös angestrichene Tradition ist, muss sie noch lange nicht bewahrt werden – sonst würden auch deutsche Christen noch heute Sklaven halten und Hexen, Ehebrecherinnen und Schwule umbringen, weil das nun mal auch in der Bibel steht.«¹⁵

In einem Punkt könnte *Michael Wolffsohn*, Professor i.R. für Neuere Geschichte an der Universität der Bundeswehr in München, »als jüdischer Deutscher« dem Beschneidungskritiker Monnerjahn zustimmen:

14 Bachrach 2012.

15 Monnerjahn 2012.