

Andrea Lehner-Hartmann

Welchen Beitrag kann religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft leisten?

1. Zum Umgang mit Pluralität in der Schule

Das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Sprachen, Religionen und kultureller Hintergründe prägt seit Jahrhunderten das Land Österreich, insbesondere die Stadt Wien. Der Umgang mit Pluralität ist dabei unterschiedlich gut gelungen. Nach einer geraumen Zeit der katholischen Majorität erleben wir nun gerade einen Umbruch in Richtung Vielfalt an Religionen und säkularen Weltanschauungen.¹ In einer lebendigen Demokratie ist die Ermöglichung von pluralen Lebenseinstellungen und Lebensformen ein Markenzeichen und gleichzeitig ihre Nagelprobe. Demokratische Gesellschaften erheben den Anspruch, damit konstruktiv umgehen zu können. Dies erfordert aber den Einsatz von allen, da demokratisches Denken und Handeln nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern vielmehr erlernt werden muss, womit Fragen der Bildung ins Spiel kommen.² Wenn religiöse und weltanschauliche Pluralität als Schlüsselfaktor für das Gelingen europäischer Gesellschaften angesehen werden, so drückt sich das auch darin aus, dass der Europarat Schulen auffordert, mit religiöser Vielfalt konstruktiv umzugehen, und die OSZE religiöse Bildung als Frage von Sicherheit und Zusammenarbeit ansieht.³ Vor diesem Hintergrund mag es verwundern, dass selbst in jenen Diskursen, die Vielfalt zum Ausgangspunkt ihres Denkens haben, wie beispielsweise die interkulturelle Pädagogik oder der Inklusionsdiskurs, der Faktor Religion vielfach ausgeklammert bleibt bzw. ihm nur mit großer Scheu oder Zurückhaltung begegnet wird. Es bleibt dann die Frage offen, wann und wo der Umgang mit religiöser Diversität gelernt werden soll und kann. In einer pluralen Welt ist eine religiöse/weltanschauliche Bildung jedenfalls zu den zu erwerbenden Kulturtechniken zu zählen, wenn wir das Ziel guten und friedvollen Zusammenlebens verfolgen wollen. Unbestritten ist dies nicht so eindeutig zu bewerkstelligen wie das Erlernen

¹ Vgl. Potančoková/Berghammer, 2014.

² Oskar Negt hält dazu fest, dass Demokratie die einzige Gesellschaftsform ist, die unter ständig neuer Kraftanstrengung gelernt werden muss (Negt in: Braun/Geisler, 2012, 187).

³ Vgl. OSCE/ODIHR, 2007 sowie Keast/Europarat, 2007.

der basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, ohne die der Zugang zur Teilhabe an dieser Gesellschaft verschlossen bleibt. Wenngleich es auch hier nicht immer gelingt, dass diese im gewünschten und erforderlichen Maße angeeignet werden können, wird ihre Wichtigkeit nicht in Abrede gestellt. Aber auch im Hinblick auf religiöse, insbesondere interreligiöse Bildung lässt sich mit Friedrich Schweitzer nur nochmals herausstreichen, dass dieser für das Zusammenleben von Gesellschaft und Welt eine zentrale Bedeutung zukommt, sodass eine Nachordnung hinter Sprache und Mathematik/Naturwissenschaften nicht länger zu rechtfertigen ist.⁴

Da Schüler*innen wie Lehrer*innen ihre Überzeugungen in die Schule mitbringen, benötigen diese neben einer strukturellen Verankerung in einem oder auch mehreren Gegenständen darüber hinaus die Kompetenz, mit unterschiedlichen Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen so umgehen zu können, dass ein gutes Zusammenleben ermöglicht wird und Schule zu einem Lebensraum für alle werden kann. Dabei hat sich die Schule an den Aufgaben eines säkularen Staates zu orientieren. Einer Interpretation frei nach Charles Taylor zufolge sind gesellschaftliche Bereiche nicht neutral, also frei von Religion zu halten. Dabei würde es sich um ein verkürztes und somit falsches Verständnis von Religionsfreiheit handeln. Vielmehr ist darauf zu achten, dass keine Religion bevorzugt wird, sondern frei gelebt werden kann – vorausgesetzt, dass demokratischen Prinzipien nicht widersprochen wird.

Nach diesen programmatischen Angaben gilt es, zu fragen, wie sich religiöse Bildung heute verstehen lässt und welche Ziele verfolgt werden sollen.

Religiöse Bildung – orientierungsgebend?

Aufgrund der unterschiedlichen Vorprägungen und Überzeugungen, die man in Schulen antrifft und die von einem streng religiösen Verständnis bis hin zu einem gänzlich säkularen Verstehen von Selbst und Welt ohne jegliche religiöse Erfahrung reichen, bedarf es eines Bildungsverständnisses, das sich nicht auf das Vermitteln von Informationen, d. h. einem Anhäufen von Verfügungswissen reduziert, sondern das auf den Erwerb von Orientierungswissen⁵ abzielt. Religiöse Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, dass jemand die 10 Gebote aufsagen oder bib-

⁴ Vgl. Schweitzer, 2014.

⁵ Vgl. Mittelstraß, 1981.

liche Geschichten nacherzählen kann, sondern dass er eine Ahnung davon hat, warum und wie sie entstanden sind und welche Bedeutung sie damals hatten und welche ihnen heute zukommen kann. Es bedarf folglich eines transformativen Bildungsverständnisses, das »*Bildung als [...] Prozess*« begreift, »*der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird*«⁶. Niemand wird aus sich selbst allein gebildet, sondern Bildung vollzieht sich immer im Austausch mit anderen. Und es geschieht überall dort, wo mir jemand in dem, wie ich mich selbst und die Welt um mich herum wahrnehme, dazwischenredet und mir das zu denken gibt. Und dies kann für den einen die Konfrontation mit atheistischen Positionen und für den anderen die Auseinandersetzung mit religiösen Ansprüchen sein. Bildungsprozesse werden dort notwendig, »*wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten.*«⁷ In Konfrontation mit anderen Lebensentwürfen und -deutungen werden bisherige Ordnungsmuster in Frage gestellt und neue müssen aufgebaut werden.⁸ Bildung in diesem Sinne klingt nach Anstrengung und ist es auch. Und sie ist ohne diese nicht zu haben. Mit Ludwig Pongratz ausgedrückt gibt es keine Bildung »ohne die Bereitschaft, sich der Befremdlichkeit der Welt auszusetzen.«⁹

Religionen wie humanistisch orientierte Weltdeutungen mahnen immer auch den Blick auf die Verantwortung für den anderen ein. »Genauso wenig wie man nie einfach *aus sich selbst* gebildet ist, sondern immer nur in der Teilhabe an einer gemeinsam zu verantwortenden Kultur, ist man auch nie nur *für sich selbst* gebildet, sondern immer auch, um Verantwortung für Andere übernehmen zu können.«¹⁰

Religionen bieten eine bestimmte Sichtweise von Gott, Welt und Mensch an und fordern insbesondere zur Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Woher und Wohin, der Frage nach der Lebensgestaltung und der Frage nach der Endlichkeit des Menschen heraus. Insofern zielt religiöse Bildung immer schon auf einen prozesshaften Wandel ab, weil sich diese Fragen in den unterschiedlichen Lebensphasen unter-

⁶ Kokemohr, in: Koller et al., 2007, 14.

⁷ Ebd.

⁸ Es gilt aber in Evidenz zu halten, dass nicht jede Erfahrung, die sich in bisherige Ordnungsmuster nicht integrieren lässt, zu einem Bildungsprozess führt, wie dies beispielsweise bei Traumatisierungserfahrungen der Fall sein kann, deren mögliche Reaktionen des Verleugnens und Verdrängens die Funktion einer Überlebensstrategie übernehmen müssen (Vgl. ausführlich in Lehner-Hartmann, 2002, 88–94 und Zito/Ernest, 2016)

⁹ Pongratz, 2010, 27.

¹⁰ Englert, 2008, 167 f.

schiedlich stellen¹¹ und nach Antworten suchen. Das heißt, die Fragen, die religiöse Bildungsprozesse charakterisieren, sind nicht ein für alle Mal und nur auf eine bestimmte Art und Weise beantwortbar. Bildung fordert heraus, religiöse Überzeugungen und Aussagen auf deren Lebensrelevanz hin zu reflektieren.¹² Nachdem Orientierungswissen in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem anderen und dessen Welt- und Selbstwahrnehmung aufgebaut wird, braucht es die Begegnung mit Menschen, die in einer Religion beheimatet sind. In einem konfessionellen Religionsunterricht ist dies zumindest über die Lehrperson gesichert. Aber auch jegliche anderen Formen bis hin zu einem religions- und lebenskundlich orientierten Unterricht oder einem Ethikunterricht haben zu gewährleisten, dass es nicht nur zu einem Reden über Religionen kommt, sondern dass Kinder und Jugendliche zumindest eine Idee davon entwickeln können, was es heißt, sich religiös zu verstehen, ein religiöses Leben zu führen, zu einer religiösen Gemeinschaft zu gehören, sich in unterschiedlichen religiösen Sprachformen auszudrücken bzw. Welt und Mensch von einem bestimmten Deutungshorizont her zu verstehen. Diese Form religiöser Bildung muss in einem säkular sich verstehenden Staat selbstverständlich auf eine Art und Weise erfolgen, dass Schüler*innen sich selbst nicht gleich einem Bekenntnis zuordnen müssen oder in eine bestimmte religiöse Praxis eingeführt werden. Religiöse Bildung muss bei allem Bemühen um einen authentischen Zugang zu religiösem Leben und Verstehen die Autonomie und Entscheidungsfreiheit der Schüler*innen wahren und hat mehr denn je darauf zu achten, dass Schüler*innen nicht indoktriniert werden.

Herausgefordert durch gesellschaftliche Transformationen

Die Sinusstudie 2016¹³ macht uns auf Folgendes aufmerksam: Ob Jugendliche sich für religiöse Fragen interessieren, hängt wesentlich davon ab, ob sie im nahen sozialen Umfeld damit in Kontakt kommen. Neben familiären Bezugsmöglichkeiten kommt der Tatsache, ob Religions- und Ethikunterricht angeboten werden, eine zentrale Bedeutung zu; fehlen persönliche Kontakte, spielen diese Themen kaum eine Rolle.¹⁴ Dass

¹¹ Vgl. Rahner, 1988, 166.

¹² Vgl. Lehner-Hartmann 2014, 118.

¹³ Vgl. Calmbach et al., 2016.

¹⁴ Vgl. Calmbach et al., 2016, 335–376.

Schüler*innen immer schon große existenzielle oder religiöse Fragen mitbringen, davon kann nicht selbstverständlich ausgegangen werden. Als erste vornehme Aufgabe religiöser Bildung lässt sich somit nennen: Mit ihnen diese Fragen zu entdecken. Es gilt, die jungen Menschen in ihren Suchbewegungen zu unterstützen, damit sie an ihre großen Lebensfragen herankommen. Zu vermeiden ist, dass sie in ihrer Suche mit vorschnellen Antworten auf Fragen, die sich ihnen so nie gestellt haben, behindert werden. Eine weitere Gefahr besteht darin, Kindern und Jugendlichen einen leichteren, verstehbaren Zugang zur Wirklichkeit und in Folge auch zu religiösen Fragen anbieten zu wollen – durchaus motiviert aus der Sorge heraus, sie mit der Komplexität nicht zu überfordern. Widerständiges und Widersprüchliches, das sich ja gerade in den Religionen auffinden lässt, wird dann gerne ausgespart. Es gilt, gut zu überlegen und zu entscheiden, welcher Sicherheitshaken an die Hand gegeben werden kann, von dem aus man sich auf das letztendlich nie vollkommen erfassbare und begreifbare Terrain der Religion(en) begibt.¹⁵ Einer Lehrperson, die immer schon weiß, was sie glaubt, keinen Zweifel über ihre Überzeugung aufkommen lässt, jede gestellte Frage in glatten Antworten parieren kann, ist durchaus mit Skepsis zu begegnen.

Eine viel wesentlichere und zentralere Bedeutung als glatten, unumstößlichen Antworten scheint der Lehrperson und ihrem Beziehungsangebot zuzukommen. Bedeutsam erscheint, ob sie auf der Beziehungsebene ihren Schüler*innen Sicherheit vermitteln kann. Wenn Schüler*innen erleben, dass der Lehrperson keine Frage zu dumm, keine Frage zu peinlich oder zu verunsichernd ist, sondern diese sich mit ihnen gemeinsam auf den Prozess existenziellen Anfragens und Hinterfragens einlässt, ohne dabei immer schon zu wissen, wo der Weg genau hinführt, dann kann dies die nötige Sicherheit geben, sich und die Welt und auch die jeweiligen noch so diffusen Gottesvorstellungen anfragen zu lassen bzw. auf ihre Relevanz hin kritisch zu befragen. Vorschnell angebotene Informationen oder Antworten können zwar vordergründig Sicherheit vermitteln, enthalten aber jungen Menschen die Möglichkeit vor, sich mit ihren religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen fundiert auseinanderzusetzen und dadurch weiter zu bilden und zu entwickeln. Mit Dietrich Zilleßen lässt sich vielmehr mahnen: » *Wer sich [...] vom Interesse am Unzweideutigen, Einfachen, Klaren, Präzisen leiten lässt, alles Komplexe, Ambivalente, Widersprüchliche zu meiden oder als Störung zu beheben trachtet, muss sich gegen die Welt immunisieren.* «¹⁶

¹⁵ Vgl. Lehner-Hartmann, 2013.

¹⁶ Zilleßen, 2003, 77.

Sich gegen die Welt zu immunisieren würde in der Folge bedeuten, dass man sich in die Gruppe Gleichgesinnter zurückzieht, sich nur auf das Vertraute und Gewohnte einlässt und sich gegenseitig im immer schon Bekannten bestätigt. Der Aufbau geschlossener Weltbilder wäre die Folge. In Milieus aber, wo geschlossene Weltbilder vorherrschen, wird Bildung schnell als Bedrohung erlebt, weil diese immer auch nach Alternativen fragt. Religiöse wie auch jegliche andere weltanschauliche Bildung darf also der Verführung der einfachen, klaren Antworten nicht erliegen. Zu schnell könnte sie sonst der Ausbildung eines überheblichen, fundamentalistischen Habitus zuarbeiten, der vermittelt, immer schon zu wissen, was zu glauben und wie zu denken ist und dies auch von anderen einfordert.

Religiöse Bildung als Begegnung mit dem anderen

Ein Blick in die Realität zeigt, dass das Verfolgen transformativer Bildungsprozesse an didaktische Settings durchaus ihre Herausforderungen stellt. In der von Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling durchgeführten Religionsunterrichtsstudie, eine der wenigen Studien, die uns einen vertieften Einblick in den realen Unterricht erlauben, wurde deutlich, dass Religionslehrer*innen ihr Augenmerk stark auf die individuelle Orientierungssuche von Schüler*innen legten, sich also stark an der Biografie der Schüler*innen orientierten. Dies ist zunächst durchaus als sehr positiv zu werten. Ein kritisch-analytischer Blick zeigt aber, dass dies nicht in dem Sinne geschah, dass die Schüler*innen in diesen Traditionen etwas für sie Neuem begegnen konnten, sondern dass sie sich durch diese Traditionen lediglich in ihren eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und Sinnperspektiven bestärkt fühlten. Englert spricht hier auch von einer »Hermeneutik der Wiedererkennung«¹⁷, die zur Folge hat, dass die Anreize, die Bildungsprozesse in Gang setzen können, sehr schwach ausgeprägt bleiben. So erfolgt auch Identitätsbildung weniger in der Begegnung mit dem Anderen als mit sich selbst. Hier besteht die Gefahr, dass Religion lediglich für persönliche Bestätigung dienstbar gemacht und damit ihrer kritischen Funktion und somit ihres möglichen Bildungsbeitrages beraubt wird.¹⁸ Religion hat im Dienste der Menschen zu stehen – aber nicht in dem Sinn, um bisherige Lebensentwürfe nicht zu stören und um sich mög-

¹⁷ Englert et al., 2014, 227.

¹⁸ Vgl. Metz, 1981.

lichtst gut in jegliche Weltanschauung integrieren zu lassen. Religion steht im Dienste der Menschen, um sie herauszufordern, die Welt – christlich gesprochen – in der Perspektive des Evangeliums auch anders sehen zu lernen. Dieser prophetischen, auch ideologiekritischen Dimension darf Religion nicht beraubt werden. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Bildung ohne Religion keinen Anspruch auf Allgemeinbildung erheben kann und Religion in umgekehrter Weise auf Bildung verwiesen bleibt. Oder wie Michael Meyer-Blanck es zuspitzt: »*Bildung ohne Religion ist unvollständig, Religion ohne Bildung ist gefährlich.*«¹⁹

Religiöse Bildung in pluralen Gesellschaften hat nie nur die Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen Fragen oder jenen einer bestimmten religiösen Tradition zum Ziel, sondern ebenso die Auseinandersetzung mit dem religiös Anderen über die Konfessionsgrenzen hinweg bzw. mit dem sich als säkular verstehenden Anderen. Dabei gilt es zu bedenken, dass Religionen und Weltanschauungen in unseren Gesellschaften nicht gleichberechtigt nebeneinander existieren, sondern sich je nach Konstellation und Kontext in einer hierarchischen Zuordnung befinden. Dies kann abhängig von Mehrheits- und somit Machtverhältnissen unterschiedlich aussehen. Vielfach wird das Christentum dem Islam übergeordnet, wie es sich in einem ziemlich unbestimmt bleibenden Rekurs auf eine christliche Kultur oder christliche Werte ablesen lässt. In einem hegemonial-säkularen Kontext kann eine hierarchische Zuordnung wiederum ganz anders erfolgen, wenn die Überzeugung vorherrscht, dass aufgeklärte Menschen sich von Religion befreit haben und Religionen folglich als archaische Relikte angesehen werden, die es zu überwinden gilt. Begegnungen in derart hierarchisierenden Konstellationen und Haltungen bewirken eine Fokussierung darauf, wie man sich gegenüber dem anderen durchsetzen bzw. ihn von der Richtigkeit der eigenen Sichtweise überzeugen kann. Ob sich in solchen Konstellationen etwas lernen lässt, bleibt höchst fragwürdig. Ziel religiösen Lernens kann es nicht sein, den anderen von etwas überzeugen, also missionieren zu wollen – und sei es mit noch so guten Argumenten, sondern vielmehr, vom anderen lernen zu wollen.

¹⁹ Meyer-Blank, 2003, 280.

Religiöse Bildung als Selbstaufklärung durch den anderen?

Die bisherigen Überlegungen verweisen darauf, dass einem geeigneten didaktischen Setting große Bedeutung zukommt. In der Ausrichtung einer didaktischen Grundorientierung lässt sich dabei Anleihe bei den in den Religionen eingeschriebenen Lerngeschichten nehmen, indem man nachzeichnet, wodurch und wie Menschen in den religiösen Traditionen gelernt haben. Am Beispiel des Christentums lässt sich zeigen, dass sowohl in den Erzählungen vom Volk Gottes als auch in den Geschichten über Jesus und die ersten Gemeinden weniger das Argumentieren als vielmehr das Hören und Erzählen im Vordergrund standen. Dem anderen zuzuhören, was ihm existenziell wichtig ist, was er mir von seinem Leben, seiner Gotteserfahrung zu erzählen hat, aber auch die existenziellen Erfahrungen in überlieferten Geschichten offenzulegen, kann als zentral anzusehen werden. Damit wird auch die Wahrheitsfrage berührt, die Religionen inhärent ist. Dabei geht es nicht um das Aushandeln von richtigen oder falschen Lehraussagen, sondern darum, was sich dem Einzelnen / der Einzelnen als existenziell wichtig und wahr erwiesen hat. Im interreligiösen Gespräch und darüber hinaus im Gespräch mit anderen Weltanschauungen ist ein erstes Ziel nicht die Klärung der Wahrheitsfrage, die es begrifflich zu »fassen« gebe, wo am Ende einer mit Gewissheit über den anderen triumphieren könne, sondern die Anerkennung dessen, was sich im Leben des anderen als »wahr« erwiesen hat. Letztendlich geht es um die Anerkennung der Andersheit des Anderen. Diese ist klar zu unterscheiden von einem vereinnahmenden Verstehen-Können des Anderen. Den anderen als Verstandenen in das eigene Welt- und Menschenverständnis zu integrieren, beraubt ihn seines Andersseins. Anzutreffen ist dies in der vielfach gut gemeinten Aussage »Wir glauben alle an den gleichen/einen Gott«. Eine derartige Nivellierung unterschiedlicher existenzieller Wahrheitsansprüche auf ein einheitlich gemeinsames Göttliches übersieht den darin implizierten Machtanspruch, der dem Anderen das Recht, ein anderer sein dazu dürfen, aberkennt. Eine Assimilierung des »Fremden« in mir Vertrautes verhindert letztendlich Bildung im vorgestellten Sinne: Der Andere fordert dann nicht mehr heraus, weil ich ihn mir angepasst habe. Und somit kann auch alles bleiben, wie es ist. Anzuerkennen, dass mir in der Erzählung des anderen ein mir fremder Gott begegnet, fordert mich heraus, mir Rechenschaft darüber zu geben, woran ich glaube und woran nicht. Dies auch in Worte zu fassen und sich damit dem anderen

in der Erzählung auszusetzen, ist eine Wahrheitsbezeugung, die über das Bekunden statischer Lehräußerungen weit hinausreicht. Eine nicht vereinnahmende Begegnung mit dem anderen fordert also zur eigenen Wahrheitsfindung heraus und kann diese dem anderen ebenfalls zugestehen, ohne dass beide das Gleiche erkennen müssen. »Erkenntnis beginnt dort, wo mir der andere als der aufgeht, der sich der Vereinnahmung durch mich widersetzt; als der, dem ich Unrecht tue, wenn ich ihn nach ›meinem Bild und Gleichnis‹ konstruiere; als der, der meine eigene Identität radikal hinterfragt, bedroht, herausfordert.«²⁰ In diesem Sinne ist religiöse Bildung als religiöse Selbstaufklärung zu verstehen, die durch Fragen und die Befremdung durch den anderen angestoßen wird.

Dass es – insbesondere bei Konflikten im Zusammenleben – auch etwas zu verhandeln, auszuhandeln gilt, muss folglich nicht verleugnet werden. Damit ein notwendiges Aushandeln gelingen kann, bedarf es aber zunächst eine Anerkennung des Rechts auf Andersseins. So kommt einem Kind ohne religiöses Bekenntnis im konfessionellen Religionsunterricht das Recht zu, dass es nicht vorschnell durch ein »Wir Christen glauben« vereinnahmt wird. In der Aufmerksamkeit für die verschiedenen anderen, die sich im Religionsunterricht finden, kann aber die Frage nach einer Klärung religiöser und/oder weltanschaulicher Identität angestoßen und vorangetrieben werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Fragen zu religiöser Bildung sich nicht in der Verteidigung eines bestimmten Modells erschöpfen dürfen, sondern wesentlich daran auszurichten sind, welche Form weltanschaulicher und religiöser Bildung unsere Kinder und Jugendlichen heute brauchen. Um sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden, benötigen Kinder und Jugendliche möglichst umfassende Bildungsangebote, um sich mit den drängenden existenziellen Fragen fundiert auseinandersetzen zu können. Von daher ist zwischen Philosophie und Ethikunterricht, Lebenskunde, Religionskunde, politischer Bildung, historischer Bildung und einem konfessionellen, kooperativen oder interreligiös verantworteten Religionsunterricht keine Konkurrenz zu inszenieren, sondern zu überlegen, wie man möglichst viele dieser Bildungsangebote unseren Kindern eröffnen kann und welche Formate auf die jeweiligen lokalen Gegebenheiten am besten passen. Zentraler Angelpunkt werden dabei nicht nur fachlich gut ausgebildete Lehrpersonen sein, sondern Lehrpersonen, die zudem eine hohe Selbstreflexionskompetenz mitbringen, um Machtkonstellationen

²⁰ Zechmeister, 2009, 167.

durchschauen und Vereinnahmungen widerstehen zu können. Sie sollen Kinder in ihren Auseinandersetzungsprozessen mit den herausfordernden existenziellen Fragen oder Fragen, die sich aus der Beschäftigung mit anderen stellen, aus einer tragfähigen Beziehung heraus begleiten können. Ebenso sollen sie die Begegnungen von Menschen mit unterschieden weltanschaulichen und religiösen Hintergründen so inszenieren können, dass nicht das Argumentieren und die Bewertung in richtig oder falsch im Vordergrund stehen, sondern das Zuhören und Erzählen, das Schüler*innen anregt, ihren eigenen Überzeugungen kritisch auf den Grund zu gehen.

Literatur

- Calmbach, M. et al. (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Englert, R. (2008): *Religionspädagogische Grundfragen: Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Keast, J. / Europarat (Hg.) (2007): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg, Council of Europe Publ.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie*, in: Koller, H.-C. et al. (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, Transcript-Verl., 13–68.
- Lehner-Hartmann, A. (2002): *Wider das Schweigen und Vergessen: Gewalt in der Familie: sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen*. Innsbruck, Tyrolia-Verlag.
- Lehner-Hartmann, A. (2013): *Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung*, in: Krobath, T. et al. (Hg.): *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen, V&R Unipress, 165–176.
- Metz, J. B. (1981): *Unterbrechungen: theologisch-politische Perspektiven und Profile*. Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Mohn.
- Meyer-Blank, M. (2003): *Tradition-Integration-Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen*, *Evangelische Theologie*, 63(4), 280–288.
- Mittelstraß, J. (1981): *Was heißt: sich im Denken orientieren?* In: Schwemmer, O. (Hg.): *Vernunft, Handlung und Erfahrung. Über die Grundlagen und Ziele der Wissenschaften*. München: C. H. Beck, 117–132.

- Negt, O. (2012): Plädoyer für mehr Gesellschaftsutopie, in: Braun, S. / Geisler, A. (Hg.): Die verstimmte Demokratie. Moderne Volksherrschaft zwischen Aufbruch und Frustration. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181–198.
- OSCE / ODIHR (Hg.) (2007): Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools: prepared by the ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. Warsaw, OSCE. Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Pongratz, L. A. (2010): Sackgassen der Bildung: Pädagogik anders denken. Paderborn, Schöningh.
- Potančoková, M. / Berghammer, C. (2014): Urban Faith: Religious Change in Vienna and Austria, in: Hödl, H. G. / Pokorny, L. (Hg.): Religion in Austria 2. Vienna, Praesens, 217–252.
- Rahner, K. (1988): Sendung und Gnade. Beiträge zur Pastoraltheologie. Innsbruck-Wien, Tyrolia.
- Schweitzer, F. (2014): Interreligiöse Bildung: religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus.
- Zechmeister, M. (2009): Der Preis der Wahrheit, in: Lederhilger, S. J. (Hg.): Wozu Wahrheit? 10. Ökumenische Sommerakademie, Kremsmünster 2008. Frankfurt am Main, New York, Peter Lang, 163–181.
- Zilleßen, D. (2003): Raumbeschreibungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, in: Klie, T. / Leonhard, S. (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig: Evang. Verl.-Anst., 67–91.
- Zito, D. / Martin, E. (2016): Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen: ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim Basel, Beltz Juventa.