

Lukas Pallitsch

Religionspädagogik: zu Konvivenz befähigen*

Geopolitische Krisen stellen nicht nur vor Herausforderungen, sie treiben auch Risse in das gesellschaftliche, pädagogische und religiöse Gefüge: Wie gehen wir mit dem Eigenen um? Wie mit dem Fremden? Wie mit der bzw. dem Anderen? Wie mit dem Fremden angesichts des Eigenen? Wie zusammenleben? Da die religiöse Landschaft in Österreich vielfältiger und bunter wird, scheint ein Rückzug auf das Eigene kaum angemessen – vielmehr verlangt religiöses Denken heute mehr denn je interreligiöse Kompetenz.

1. Verortung

Kaum ein Beitrag zu den anstehenden Bildungsaufgaben kommt gänzlich ohne Hinweis darauf aus, wie schulische Bildung mit Vielfalt und Heterogenität umgehen kann. Damit ist eine zentrale Herausforderung angesprochen, die angesichts der Kriegszustände in der Ukraine und den damit zusammenhängenden Fluchtbewegungen nicht geringer geworden ist. Nicht erst mit dieser Krise auf der weltpolitischen Landkarte schreitet die Pluralisierung innerhalb der europäischen Gesellschaft voran, die auch an der Zusammensetzung von Schüler_innen in den Klassenräumen abzulesen ist. Spätestens seit *Nine Eleven* (11.9.2001) ist interreligiöses Lernen als Desiderat erkannt worden und verstärkt ins Blickfeld von Religionspädagogik und Gesellschaft gerückt, wobei sich die Perspektivik mindestens zweigesichtig darstellt: „Die Verständigung zwischen den Religionen wird sowohl aus der Perspektive der Politik und der Kultur als auch innerhalb der Religionen selbst als eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit bezeichnet.“ (Langenhorst 2015, S. 89) Entlang geopolitischer Krisen kann ein verstärktes Ertönen der Forderungen nach Differenzkompetenz, interkultureller sowie interreligiöser Kompetenz bei den pädagogischen Akteur_innen ausgemacht werden (vgl. Auernheimer 2010).

Sofern blinder Hass zu Gewalt im Namen der Religion anspornt, schwanken öffentliche Stellungnahmen zwischen Solidarität und Negierung aller religiösen Formen im öffentlichen Raum. Als am

7.1.2015 durch den terroristischen Anschlag zweier islamischer Attentäter auf die Redaktion des Pariser Satiremagazins *Charlie Hebdo* elf Menschen ums Leben kamen, löste das öffentliche Betroffenheit aus. Nur wenige Tage später tötete ein Attentäter in einem koscheren Supermarkt vier jüdische Menschen. Der Aufschrei wurde etwa ein Monat (14.2.2015) später nochmals lauter, als in Kopenhagen erneut ein islamistischer Anschlag verübt wurde, der einer Diskussionsveranstaltung zum Thema Kunst und Meinungsfreiheit galt, bei welcher der kontroverse Karikaturist Lars Vilks teilnahm. Lediglich einen Tag später kam es zu einem Anschlag auf die Kopenhagener Synagoge, bei dem ein Mensch getötet wurde.

Bei einem Rückblick auf die Chronologie dieser Ereignisse bleibt angesichts von Wut, Trauer und Empörung möglicherweise unbeachtet, dass sich einerseits zahlreiche muslimische Organisationen von den Attentaten distanzieren und diese aufs Schärfste verurteilten und dass andererseits Vertreter_innen von Judentum, Christentum und Islam gemeinsam das *Manifest: Drei Religionen für den Frieden* veröffentlichten. Angesichts von Terrorakten und Gewalt im Namen von Religion rückten die drei monotheistischen Weltreligionen enger zusammen und setzen bis heute einen Akzent für Verständigung sowie auf gemeinsame Werte wie Toleranz und Nächstenliebe. Weil „religiös sein heute“, wie nie zuvor impliziert, auch „interreligiös zu sein“ (Gellner 2008, S. 9) – oder zumindest *interreligiös kompetent* zu sein –, wird die Frage virulent, wie ei-

ander Religionen begegnen können. Insofern hat sich die Religionspädagogik der Frage ausgesetzt, wie sich zwischen der Skylla konfessioneller Abschottung und der Charybdis eines grassierenden Religionspessimismus dialogisch-kooperative Akzente setzen lassen. Wie können Religionen nicht nur *über-* und *von-*, sondern gar *miteinander* lernen?

2. Alterität nicht nivellieren

Über Jahrhunderte hinweg sah sich das Christentum in religiöser Hinsicht in einer gewissen Monopolstellung, die sich in einem Überlegenheitsgefühl und in der Relativierung nichtchristlicher Wahrheitsansprüche ausdrückte. Doch das enge Zusammenleben von Menschen verschiedener Konfessionen verlangt unausweichlich eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen: „Als ständiger Horizont des Nachdenkens über den eigenen Glauben bilden die anderen Religionen eine Herausforderung wie nie zuvor. Die religionskundliche Erschließung nichtchristlicher Religionen, so wichtig und unerlässlich sie auch ist, genügt dieser Herausforderung keineswegs.“ (Gellner 2008, S. 10) In dem Maße, wie ein sachlich distanzierter Zugang (*learning about religion*) die Religionslandschaft hinsichtlich heterogener Glaubensüberzeugungen kartographieren kann, stößt eine ‚Versachkundlichung‘ aber dort an die Grenzen, wo es darum geht, das Andere in seiner Andersheit zu verstehen. Gleichwohl ist jener Verstehensprozess, bei dem sich Lernende ein konkretes Wissen aneignen, die Voraussetzung dafür, das Andere zu verstehen. Dabei die Alterität des Anderen durch Würdigung und Wertschätzung wahrzunehmen, wäre bereits ein nächster Schritt, der zur Anerkennung beiträgt (vgl. Jäggle/ Krobath 2013; Jäggle 2015, S. 127ff). Einen solchen Prozess, bei dem die bzw. der Andere die Dignität wahrt und Alterität nicht nivelliert wird, beschreibt Klaus von Stoch mit *Freundschaft*:

„Ziel des interreligiösen Dialogs [...] sei Freundschaft, also eine Form der Liebe, die am anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt. [...] Durch Freundschaft werde die fremde Religion eine

lebendige Realität, sie bekomme ein Gesicht, und man könne sich ihr leichter und gerechter zuwenden.“ (von Stoch 2012, S. 150)

Vielleicht ist mit ‚Freundschaft‘ bereits zu viel gesagt, doch der Begriff bietet sich als Richtungsvektor an, um sowohl die Zielbestimmung als auch die Zielperspektive religiösen Lernens zu konturieren. Eine personale Begegnung, bei der Alterität nicht nur gewahrt, sondern auch geschätzt wird, ermöglicht es, sich dem Gegenüber solidarisch zu zeigen. Sich mit dem Fremden anzufreunden, kann nur schwer als didaktische Maßgabe angelegt werden, da ein solcher Prozess weit über schulische Lernprozesse hinausreicht (vgl. Woppowa 2015, S. 18).

3. Konvivenz

Ins Zentrum rückt damit eine Dialog- und Urteilskompetenz, bei der es ausdrücklich nicht darum geht, religiöse Unterschiede zu befrieden, sondern religiös Andersglaubende auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wahr- und ernst zu nehmen. Insofern geht es keineswegs um ein Gleichbügeln der Differenzen, sondern um deren Anerkennung. Auf diese Weise kann das Eigene im Lichte des Fremden und umgekehrt das Andere im Lichtstrahl des Eigenen zu einer Selbst- und Fremdbeunruhigung werden (vgl. Waldenfels 2006). Vor dem Hintergrund einer bleibenden Vielfalt ist es niemals zielführend, den Anderen zu instrumentalisieren, denn das wäre ein Verfehlen echter Begegnung und damit im Sinne Bubers eine *Vergegnung*; echte *Begegnung* (vgl. Buber 1979) ist hingegen auf eine unbedingte Würdigung der Alterität ausgerichtet, sodass die Traditionsbestände und Fragen des Anderen den Blick auf das Eigene neu justieren. Ein solches Lernen ist dann nicht mehr nur auf die Positionierung des Eigenen hin zentriert, sondern dialogisch offen und solidarisch universell. Es meint ferner, sich persönlich herausfordern zu lassen und einer anderen Glaubensrichtung so auszusetzen, dass der Blick auf das eigene Glaubensverständnis einer Veränderung unterliegen kann. Schließlich kann es bedeuten, dass man den eigenen Glauben neu verstehen lernt.

Bei aller Offenheit und Empathie für das Andere ist die Verbundenheit für den je eigenen Glauben entscheidend, ohne dabei den Glauben Anderer zu schmälern. Für den Dialog sind gerade „klare Standpunkte und eine gewisse Treue zu der eigenen Tradition“ (von Stoch 2012, S. 157) unabdingbar, um inhaltliche Differenzen und unterschiedliche Wahrheitsansprüche benennen und argumentativ ausführen zu können. In deutlicher Distanz zum Versuch, andere Menschen missionieren oder gar bekehren zu wollen, versucht interreligiöses Lernen *Konvivenz* (vgl. Sundermaier 1995; Sajak 2005) zu realisieren, bei der es um ein gelingendes Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen geht. Auf einer gesellschaftlichen Ebene denkt Ivan Illich eine konviviale Gemeinschaft an, die als Kontrastbild zu einer Gesellschaft fungiert, die von industrieller Massenproduktion und technischem Kontrollstreben geprägt ist. In einer konvivalen Gesellschaft wird Fortschritt nicht am Wachstum von Waren und Dienstleistungen gemessen, sondern an der Fähigkeit zur Selbstsorge innerhalb der Gemeinschaft und an einer entsprechenden Vielfalt schöpferischer Subsistenzstrategien. Weil eine dementsprechende Freiheit von den Dingen eine Freiheit *für* die Wahrnehmung des Anderen gewährleistet, verwirklicht sich eine solche Freiheit in leiblich personaler Interdependenz. (Illich 2014, 28ff)

In einem stärker religiösen Sinn, verstanden als Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft, hebt Konvivenz keineswegs auf ein Ablegen der religiösen Tradition ab, sondern vielmehr auf ein empathisches Einlassen fremder Bedeutungsfelder sowie eine Einbettung in eine größere Gemeinschaft des geteilten Lebens.

Illich bringt ein Gedeihen von Freundschaft mit einem Zurückdrängen technokratisch, instrumenteller Zweckrationalität in Verbindung, die er als Empfänglichkeit für „ein Leben der Umsonstigkeit“ (Illich 2006, 253) bezeichnet: „Umsonstigkeit [ist] etwas, das erst aus mir fließen kann, wenn es durch dich eröffnet und herausgefordert wird“ (Ebd.). Religionspädagogisch rückt bei konvivalen Prozessen ein Kennenlernen fremder Religions- und Weltanschauungen in den Vordergrund, eine Begegnung

des Du in seiner Umsonstigkeit als eigentliches *telos*, auf deren Basis dann das Glaubensverständnis gemeinsam be- und hinterfragt wird, um das Selbstverständnis sowohl in affirmativer als auch in abgrenzender Bezogenheit auszuprägen. Einander zu helfen, voneinander zu lernen und miteinander zu feiern kann unmöglich in Form eines Exklusivismus stattfinden, sondern setzt den Dialog als Grundhaltung voraus, um in einer pluralen Gesellschaft angemessen zu handeln.

4. Praktische Umsetzungen: „Ich könnte ihm dann erzählen, dass auch bei uns ...“

Das Eigene im Lichte des Fremden besser verstehen und differenzierter betrachten zu lernen, klingt nach einem ansprechenden Lernziel (vgl. Schambeck 2013, S. 159-171). Ein Blick auf die Praxis religiösen Lernens verdeutlicht hingegen mit großem Nachdruck, dass selbst das christliche Konfessionelle hierzulande bereits zu einer Art Fremdreigion geworden ist (vgl. Dressler 2005, S. 96), sodass Voraussetzungen für Gelingensprozesse neu zu schaffen sind.

In der Arbeit mit Studierenden wurde die Empathie für das Andere in einer Art geistigem Gedankenpiel mit einer Rückbindung auf das Eigene diskursiv erprobt. Vor dem Hintergrund einer positionellen Verortung hinsichtlich eines Rituals, eines Festes oder einer biblischen Figur sollten Studierende Gedanken zu einer religiös-komparativen Realisierung anstellen, wobei sowohl die bleibende Alterität gewahrt und respektiert als auch Versuchsformen erprobt werden sollten.

Im Rahmen eines Seminars stellte eine Studentin Überlegungen zum Brauch des Fastens im Christentum und Islam an, um auf Basis der Kenntnis der herausgearbeiteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten „in einen wertschätzenden, demütigen Dialog [zu treten], der einerseits den eigenen Wahrheitsansprüchen gerecht werden soll, andererseits aber auch Verständnis, Empathie und Gastfreundschaft als Grundlage hat“ (Sailer-Prenner 2022). Nach einer Analyse von Zeitdauer, Inhalt und Form muslimischer und christlicher Praktiken merkt die

Studierende auf der Folie der strengen muslimischen Praktiken an: „Auf Gott – so scheint mir – wird in der Fastenzeit der Christen oftmals vergessen, wenn man seinen Blick ‚oberflächlich über die Gesellschaft schweifen lässt‘. Es geht um Vieles, aber nicht unbedingt immer um die eigene Beziehung zu Gott.“ (Sailer-Prenner 2022) Am Ende ihres Essays kommt die Studierende zum Schluss:

„Was beide Religionen gemeinsam haben: Nach der Fastenzeit wird gefeiert, wird in der Gemeinschaft ein Fest begangen, wird der Glaube hochgehalten. Nimmt man die Fastenzeit ernst, so startet man danach von Neuem, innerlich gereinigt. Ein bewusster Umgang mit sich selbst und der Gemeinschaft wird gefördert und führt letztlich zur Umkehr und zu Verständnis. Zur Ruhe kommen, sich mit seinem Glauben intensiv auseinandersetzen – das ist Ziel beider Religionen.“ (Sailer-Prenner 2022)

Sich auf eine andere Religion einzulassen, impliziert folgerichtig, sich von anderen Perspektiven befremden zu lassen, zugleich aber die Blickwinkel derart zu weiten, um von einem *learning about religion* zu einem *learning from religion* zu gelangen.

Eine andere Studierende hat in einem Essay eine Verhältnisbestimmung von Christentum und Judentum vorgenommen und dabei die unterschiedlichen religiösen Zeugnisse zu Pessach und Ostern ausgearbeitet sowie entsprechend gedeutet. Ausgehend vom Exodus über die zeitliche Verortung leitet die Studentin über, dass „auch *der Jude Jesus* dieses Fest feierte“: „Wie es damals traditionell üblich war, zog er mit seinen Jüngern nach Jerusalem zum Tempel, um dort mit ihnen das Pessachfest als eines der drei jüdischen Wallfahrtsfeste zu feiern.“ (Wetzberger 2022) Der weitere inhaltliche Bogen des Essays führt über Abendmahl, Kreuzigung und Auferstehung hin zu sowohl zeitlichen Differenzen als auch zur Stagnation eines dialogischen Brückenschlags angesichts der „christologischen Umdeutung“ (Wetzberger 2022) des Festes. Begegnung wird jedoch möglich auf Basis der Prämisse, dass sich der Mensch aus jenen Verstrickungen zu lösen vermag, die ihn in Knechtschaft halten.

Die auf dem inhaltlichen Feld bestechende Gedankenführung führt bei aller Anerkennung tatsächlich von der Wahrnehmung über die Deutung hin zur bleibenden Fremdheit. Was noch fehlen würde, ist jene existenzielle Auseinandersetzung, in die sich Subjekte verwickeln lassen (vgl. Leimgruber 2012, S. 108-110).

Einige Tage nach Abgabe des Essays schrieb die Studentin, dass sie das Thema nicht mehr loslasse. War der Ausgangspunkt ihrer Arbeit ursprünglich noch der von Yaakov Cohen artikuliertem pädagogischen Imperativ „educate to freedom“, so folgte in einer weiterführenden Ausarbeitung des Essays ein persönliches Addendum:

„Tel Aviv: Sommer 1995

„That doesn't go together!“ Sichtlich aufgebracht, mit feuerrotem Kopf zog der Busfahrer an den beiden Anhängern meiner goldenen Kette: einem Kreuzanhänger und einem Davidstern, beide golden. Ersterer war das Geschenk meiner Großtante zur Taufe, den Davidstern, den hatte ich erst kürzlich zum 16. Geburtstag von meinem Vater bekommen. Mein Herz schlug mir bis zum Hals, ich begann noch mehr zu schwitzen und stürzte mit Sack und Pack aus dem überfüllten Autobus.

Dieses Erlebnis vor 27 Jahren hat sich bei mir eingebrannt und mich einiges überdenken lassen. Es war von mir eigentlich eine bewusste Entscheidung diese zwei religiösen Symbole damals an einer Kette zu tragen. Ich war geprägt von den Bestrebungen meines damaligen Pfarrers, sich auf die jüdischen Wurzeln von uns Christen zu besinnen und in einen Dialog mit Juden zu treten. Mein 16jähriges Ich wollte, aus heutiger Sicht ein wenig naiv, diese Dialogbereitschaft mit meinen zwei Anhängern für alle gut sichtbar zum Ausdruck bringen.“ (Wetzberger 2022)

Nach dieser Ausgangsschilderung, die für eine_n Leser_in sowohl im faktualen wie fiktiven Bereich verortet sein kann, holt die Studierende zu einem Gedankenexperiment aus, das nur wenig mit ei-

nem geistigen Glasperlenspiel zu tun hat, um das, was zuvor religionskundlich erschlossen wurde, ins praktische Feld zu führen:

„Dazu könnte ich meinen begegnungswilligen, jüdischen Gast, nennen wir ihn Schlomo, einladen. Vielleicht würde er bei unserem Osteressen sogar manch eine Parallele zu seinem Passahfest und dem Sederabend entdecken und mir davon erzählen. Erzählen, dass es auch bei ihm zu Pessach Eier und Kren gibt. Dass [...]“ (Wetzelsberger 2022)

Obschon die Darstellung im fiktiven Bereich angesiedelt ist, werden Perspektiven auf Basis eines komparativen Vorgehens und kraft des Einfühlens mit einer unbefangenen Offenheit aufgezeigt. Auf diese Weise kommt es zu einer Verständigung, die religiöse und kulturelle Grenzen überbrückt. Das Einfühlen in die Position des Anderen zeigt sich in dessen Antworten, weshalb das fiktive Ich gelegentlich erwidert: „Ich könnte ihm dann erzählen, dass auch bei uns ...“

Daran schließlich wird ein Doppeltes kenntlich, denn einerseits verweist die Fokuspartikel („dass *auch* bei uns“) auf den inklusiven Charakter der Aussage, andererseits öffnet die Aussage in der ersten Person Plural („auch bei *uns*“) dem Anderen ein Angebot, sich bei aller Differenz auf Gemeinschaftliches einzulassen, ohne das Eigene ablegen zu müssen. Fest und Tischgemeinschaft eignen sich dafür in besonderer Weise: „Unser Gespräch sollte immer in der Gewissheit geführt werden, dass da noch jemand anderer ist, der an die Tür klopfen wird, und die Kerze steht für ihn oder sie. Das ist eine beständige Mahnung, dass die Gemeinschaft nie geschlossen ist.“ (Illich 2006, S. 177)

Literatur:

Auernheimer, G. (Hg.) (2010). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS.

Buber, M. (1979). Ich und Du. In: Ebd. Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 7-136.

Burricher, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.) (2015). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh.

Dressler, B. (2005). Religiöse Bildung und Schule. In: Elsenbast, V., Schreiner P., Sieg, U. (Hg.). Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus, S. 85-100.

Gellner, C. (2008). Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen. Düsseldorf: Patmos.

Illich, I. (2006). In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley. Übers. v. Sebastian Trapp. München: C.H. Beck.

Illich, I. (2014). Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. München: C.H. Beck.

Jäggle, M./ Krobath, T. (2013). Kultur der Anerkennung. Eine Einführung. In: Jäggle, M. u.a (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11-34

Jäggle, M. (2015). Auf dem Weg zu einer Kultur der Anerkennung, in: Rupp H. F./Schwarz S. (Hg.): Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 6, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 127-145.

Langenhorst, G. (2015). Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik, in: Burricher, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh, S. 89-110.

Leimgruber, S. (2012). Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag.

Sailer-Prenner, L. (2022). Fasten im Christentum und im Islam. (= SE-Arbeit an der PPH Burgenland)

Sajak, C. P. (2005). Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell 9). Münster: LIT.

Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UTB 3856). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sundermeier, T (1995). Konvivenz und Differenz. Studien zu einer verstehenden Missionswissenschaft. Erlangen: Verl. d. Ev.-Luther. Mission.

Von Stoch, K. (2012). Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen. (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6). Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wetzelberger, A. (2022). Essay zum Thema Beziehung Christentum und Judentum mit der thematischen Ausrichtung entlang des christlichen Osterfestes und des jüdischen Pessachfestes. (= SE-Arbeit an der PPH Burgenland)

Woppowa, J. (2015). Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In: Burrichter, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh, 15-30.