

Welchen Frieden schafft der Religionsunterricht? Schulische Gewalt und Friedensfähigkeit als Herausforderung des katholischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen

Matthias Scharer

Der von den christlichen Konfessionen bzw. von den anerkannten Religionen inhaltlich verantwortete und bestimmte Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich stellt ein klassisches Beispiel dafür dar, wie sich die „westliche Moderne“ sowohl als Anspruch als auch als Dilemma zeigt. Österreich hat durch die rechtliche Anerkennung des islamischen Religionsunterrichts und seine Gleichstellung mit dem konfessionell verantworteten christlichen Religionsunterricht insofern eine modellhafte Situation in Europa geschaffen, als sich an der rechtlich abgesicherten inhaltlichen Bindung eines schulischen Unterrichtsfaches an die Kirchen und Religionsgemeinschaften, wie sie der Rechtslage in Österreich entspricht,¹ ein typischer Konflikt zwischen liberalen Bildungsvorstellungen und der jeweiligen Religion bzw. Konfession entzünden kann. Angesichts der spätmodernen Entwicklungen der schulischen Bildung wird auch „die Religion“ in der Schule herausgefordert, ihr Verhältnis zur Bildung in der Gestalt des schulischen Religionsunterrichts kritisch zu bedenken.² Gleichzeitig stellt aber auch der Religionsunterricht keine geschichtslose Konstante im Schulsystem dar; seine konzeptionelle Entwicklung korreliert mit der Schulentwicklung und mit den Veränderungen in den gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildung.

Im Ringen des katholischen Religionsunterrichts um seine konzeptionelle Gestalt nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil werden

1 Vgl. RUG § 1 (1) und StGG Art 17 (4).

2 Vgl. Scharer (1997).

Konfliktbereiche sichtbar, in denen sich der islamische und der katholische Religionsunterricht in ihrer jeweiligen Situation innerhalb des schulischen Bildungssystems sowohl berühren als auch unterscheiden. An der Ungleichzeitigkeit im Hinblick auf die jeweilige konzeptionelle Gestalt des islamischen bzw. des katholischen Religionsunterrichts können wiederum Fragen um die Religion an der Schule verdeutlicht werden, die ohne die jeweils andere Religion oder Konfession ausgeblendet blieben. So zeigt sich die Triade von westlicher Moderne, Christentum und Islam im schulischen Kontext als spezielle Herausforderung, welche die Gewalt-/Friedensproblematik auf der systemischen Ebene berührt.

Spitzt man die grundsätzlichen Fragen um den Zusammenhang von schulischer Bildung und Religion in der Gestalt des islamischen bzw. des katholischen Religionsunterrichts auf die Frage zu, welchen Beitrag der Religionsunterricht – in diesem Fall der katholische Religionsunterricht – in der jeweiligen konzeptionellen Gestalt für Gewaltprävention und Friedensfähigkeit im Schulsystem leisten bzw. nicht leisten kann, dann zeigen sich in der Verbindung von systemischer Präsenz von Religionen bzw. Konfessionen an der spätmodernen Schule und ihren konzeptionell-thematischen Ansprüchen Herausforderungen, die eine ähnlich intensive Zusammenarbeit der Religionen in der religionspädagogischen Forschung nahelegen, wie sie bereits zwischen den Konfessionen besteht. Auf diesem Hintergrund erfolgt zunächst ein kurzer, akzentuierter und daher keineswegs erschöpfend ausgewogener Blick auf die ambivalente Situation „der Religion“ im Kontext der Bildung an der spätmodernen Schule.

1. Die Ambivalenz von Religion im Kontext der spätmodernen Schule

Bildung und Unterricht sind keine überzeitlichen Größen. Als gesellschaftliche Phänomene sind sie vom gesellschaftlichen Wandel zutiefst berührt. Hier soll in aller Kürze auf einige mögliche Folgen des Wandels hin zu einer „erfolgreichen“, globalen Markt- und Kommunikations(medien)gesellschaft aufmerksam gemacht werden, inso-

fern diese die grundsätzliche Orientierung schulischer Bildung betreffen.³

Ausgelöst durch Entwicklungen, die den globalen (wirtschaftlichen) Erfolg durch „totale“ Kommunikation zum zentralen Kriterium für die Lebensqualität von Mensch und Gesellschaft hochstilisieren⁴ und „Exzellenz“ „als Ergebnis von Leistung“ zum Bildungsziel auf allen Ebenen erklären,⁵ kommt auch die Schule zunehmend unter Druck, ein möglichst perfektes Management von (wirtschaftlich) anerkannten Qualifikationen zu gewährleisten, die zu Höchstleistungen des Schulsystems und der einzelnen Schülerinnen und Schüler führen. Diese Wandlung von Bildungsverständnis⁶ und Schule zeigt sich nicht zuletzt an der Etablierung neuer Begriffe wie „Bildungsstandards“, „Humankapital“, „Qualitätsmanagement“, „Wissensmanagement“⁷ usw., wie sie neuerdings in das Bildungssystem Einzug halten. So werden, der wirtschaftlichen Logik entsprechend, Schülerinnen und Schüler zu Kundinnen und Kunden und damit zu Konsumentinnen und Konsumenten in einem Wissenstransfersystem, das ein möglichst reichhaltiges Angebot von Wissensgütern mit einer guten Werbestrategie, die sich nicht selten unter dem Begriff „Didaktik“ verbirgt, „verkaufen“ soll. Wie ein Supermarkt mit dem Angebot einer Unzahl von Konsumartikeln, aus denen man beliebig wählen kann, funktioniert zunehmend auch Schule als „Markt“, in dem man sich beliebig bedienen kann. Damit wird jene alte Bildungsauffassung über Bord geworfen, der gemäß sich Lernen als „Inter-esse“ vollzieht; als jenes relativ zweckfreie Kommunikationsgeschehen also, das zwischen den beteiligten Personen und den bildungs-, weil lebensrelevanten Lerngegenständen eröffnet wird,⁸ um mehr Leben im Sinne von Lernprozessen in Freiheit und Verantwortung zu erschließen. Obwohl gerade in den Reformvorschlägen der Expertinnen- und Expertenkommission für eine Neue Mittelschule

3 Damit ist nicht gesagt, dass Schule überall in der aufgezeigten Weise „funktioniert“; gerade die hauptverantwortlichen Akteure im Schulsystem, die Lehrerinnen und Lehrer, versuchen sich vielfach dem öffentlichen Druck zu widersetzen, unter dem Schule vielfach steht.

4 Vgl. den Slogan: „Geht's der Wirtschaft gut, geht's uns allen gut“.

5 Dzierbicka/Schirlbauer (2006), 115.

6 Vgl. Scharer (1999).

7 Vgl. Dzierbicka/Schirlbauer (2006).

8 Vgl. Scharer (1995).

in Österreich⁹ die Tendenz in Richtung Öffnung des Unterrichts auf individualisiertes Lernen und fächerübergreifende Unterrichtsformen sowie in Richtung einer stärkeren Beachtung von Theater, Musik und Kunst in der Schule, einer mobileren Zeitstruktur usw. zu würdigen ist, bleibt die Ursprungsbedeutung des Wortes „Bildung“, die ihm sein „Erfinder“, der mittelalterliche Mystiker und Theologe *Meister Eckhart* gab, grundsätzlich verschlossen: Dass der Mensch im Laufe seines Lebens in das „eingebildet“ werde, was er im Lichte christlichen Glaubens immer schon ist: Ebenbild Gottes und Schwester und Bruder Jesu Christi, der Ikone des unsichtbaren Gottes in der Welt.¹⁰ Es geht an dieser Stelle nicht darum, ein Schreckensszenario spätmoderner Bildung zu zeichnen, um diesem die „Religion“ umso glänzender gegenüberzustellen; vielmehr geraten Theologie und Religionspädagogik selbst zunehmend mehr in die „Wozu-Falle“ von – auch religiöser – Bildung.¹¹

Diese kurzen schulkritischen Überlegungen sollen bewusst im Dialog mit meinem muslimischen Kollegen angeschnitten werden, der die Möglichkeit zum islamischen Religionsunterricht an den österreichischen Schulen als besondere Chance in diesem Land vorfinden wird. Gemeinsam müssen wir allerdings auch darauf verweisen, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, wie es ihn flächendeckend in Österreich gibt, kein Privileg darstellt, das der Staat den Religionsgemeinschaften einräumt. Auseinandersetzung mit Religion im öffentlichen Bildungssystem ist ein gesellschaftliches Erfordernis, das nicht zuletzt angesichts der zunehmenden interreligiösen und interkulturellen Herausforderungen und Konflikte, die es gerade auch in Österreich gibt, seine Nützlichkeit klar aufweisen kann; jenseits aller Nützlichkeitsabwägungen von Religion in der Schule begründet sich der religiöse Aspekt von Bildung aber in jener anthropologischen Grundbefindlichkeit jedes Menschen, die ihn als immer schon „Gesuchten“ kennzeichnet.¹² „Die Gottesfrage ist die [...] tiefste Frage des Menschen nach sich selbst, nach Sinn und Be-

9 Vgl. den ersten Zwischenbericht der EXPERTINNENKOMMISSION ZUKUNFT DER SCHULE vom 14.11.2007.

10 Vgl. Menze (1970), 134-135.

11 Vgl. Scharer (2003).

12 Vgl. Gruber (2003), 27.

deutung seines Lebens“;¹³ jene Frage(n) also, die in der Bildung erschlossen wird/werden.

Der islamische Religionsunterricht teilt mit dem katholischen Religionsunterricht das Schicksal, dass die Schule der westlichen Moderne bis in ihre Organisation und Didaktik hinein ein Handlungsfeld darstellt, in dem Religion immer mehr zu einem Fremdkörper wird, wenn sie sich nicht jenen Funktionen anpasst, die ihr die Gesellschaft etwa im Bereich von Kontingenzbewältigung, Motivation zu ethischem Handeln, der Vermittlung von Sinnangeboten oder der Bewältigung von Konflikten, die sich möglicherweise aus der zunehmenden Multikulturalität und Multireligiosität der Gesellschaft ergeben, zuweist. Gegenüber einer solchen auf „Frieden“ durch funktionelle Einpassung in das System Schule basierenden Religion, kann Religionsunterricht gerade dort bedeutsam werden, wo die prophetische Seite der Religion ins Spiel kommt; dort also, wo die gesellschaftlichen Erwartungen an sie, wie an die Schule insgesamt, nicht einfach widerstandslos erfüllt werden.

Der unter dem Verdacht eines „imperialen Gestus“¹⁴ der Kirchen und Religionen stehende Religionsunterricht in der westlichen Moderne stellt also für beide Seiten ein Risiko dar: Die Kirchen und Religionen kommen mit dem Religionsunterricht in das Dilemma, möglicherweise ihren prophetischen Auftrag zugunsten einer reibungslosen Integration in die Erwartungen des ökonomisierten Schulsystems zu verraten; die Schule steht in Gefahr, sich mit dem konfessionellen und an die inhaltliche Verantwortung der Religionsgemeinschaften gebundenen Religionsunterricht ein Unterrichtsfach in die Schule zu holen, das mit seinem außengesteuerten Anspruch die gesellschaftlich zugewiesenen Grenzen funktionaler Religion überschreiten und zu einer grundsätzlich systemkritischen Instanz werden könnte. Weil die befürchtete Außensteuerung des islamischen Religionsunterrichts durch die eigene Religionsgemeinschaft der säkularen Öffentlichkeit besonders suspekt erscheint, mehren sich die Stimmen liberaler (!) Kreise, nicht zuletzt auch einiger Wissenschaftler,¹⁵ aus dem konfessionell bzw. von einer Religion verantworteten Religionsunterricht eine neutrale Religionskunde oder einen Ethikunterricht für alle zu machen.

13 Gruber (2003), 27.

14 Vgl. den Beitrag von Otto Kallscheuer in diesem Buch.

15 Vgl. das Interview mit Thomas Schmidinger in Zimmermann (2007).

2. Die Schule – ein Ort der Gewalt und des Friedens

Die Ambivalenz von Religion an der Schule spitzt sich unter dem Fokus von Gewalt und Frieden nochmals zu. Zumindest seit den großen Lehrplanreformen in den 1970/80er-Jahren, die durch die Curriculumreform ausgelöst wurden, ist im schulischen Bildungsbereich bekannt, dass Gewalt ein zunehmendes Problem in der Gesellschaft und in der Schule darstellt. Die Antwort auf diese Herausforderung besteht einerseits darin, dass „die Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens“ als ein Kernproblem von schulischer Bildung erkannt werden und dass andererseits das Unterrichtsprinzip „Friedenserziehung“ für alle Fächer vorgeschlagen wird. Im revidierten Lehrplan von Schleswig-Holstein aus den 1990er-Jahren klingt das dann wie folgt:

„Friedenserziehung lässt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen.“¹⁶

Es steht also außer Streit, dass die Schule ein Ort der Bildung ist, der es in mehrfacher Hinsicht mit Gewalt zu tun hat, der aber auch Gewalt minimierend und friedensstiftend wirken kann. Ob die Gewalt an/in der Schule speziell im deutschsprachigen Raum zunimmt, ist umstritten. Der mediale Eindruck über die Zunahme von Gewalt im Kontext von Schule muss in Anbetracht der öffentlichen Sensations- und Unterhaltungslust kritisch betrachtet werden. Im Kontext schulischer Gewalt muss grundsätzlich zwischen der Gewalt an/in der Schule, der Gewalt durch die Schule und der Gewalt, in die die Schule hineingezogen wird (vor allem durch die Gewalt in den Familien), unterschieden werden.

2.1 Gewalt in der Schule

Wenn wir von Gewalt in der Schule sprechen, dann meinen wir alle physischen und psychischen Gewaltphänomene, die zwischen einzelnen Schüler(inne)n und Schüler(innen)-Gruppen, zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n und mitunter auch zwischen Eltern und Schüler(inne)n bzw. Lehrer(inne)n in der Schule auftreten.

16 Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein, S. 27, zitiert nach Hentig (1993), 161.

Eines der bekanntesten Gewaltphänomene in diesem Bereich ist das sogenannte Bullying, eine Art von Mobbing, das sich in Schulklassen relativ häufig ereignet. Man kann aktives Bullying als aggressive Angriffe gegen Mitschüler(innen) (Täterperspektive) von passivem Bullying oder Viktimisierung als dem Erfahren aggressiver Angriffe durch Mitschüler(innen) (Opferperspektive) unterscheiden. Axel Bödefeld erklärt Bullying – in Rückgriff auf die Theorie René Girards – in einer umfassenden Studie aus dem Sündenbock-Mechanismus heraus.¹⁷ Bullying äußert sich zunächst primär als psychische Gewalt, indem ein oder mehrere Schüler(innen) Opfer einzelner oder mehrerer Schüler(innen) werden, wobei es aktive Täter, Mitbeteiligte, Zuschauer und Unbeteiligte gibt. Cyber-Bullying ist eine intermediale Form, „bei der Schüler(innen) peinliche Fotos oder Videos von Lehrer(inne)n und Mitschüler(inne)n ins Internet stellen. Es ist nicht nur gegen Lehrer(innen) gerichtet, sondern auch Mitschüler(innen) werden auf diese Art von anderen gequält, indem mit Handy-Kameras Videos auf Toiletten oder in Umkleieräumen gemacht und dann im Internet veröffentlicht werden.“¹⁸

2.2 Gewalt durch die Schule

Eine weite und höchst kontroversiell geführte Debatte bezieht sich auf das Problem, ob und inwiefern das Schulsystem selbst, einschließlich der darin praktizierten Lehr-/Lernformen, einen Ort von (struktureller) Gewalt darstellt. Schul- und erziehungskritische Theorien wie die der „Antipädagogik“, aber auch so bekannte Schulkritiken wie die von Hartmut von Hentig¹⁹, von Paulo Freire²⁰ oder von Ivan Illich²¹ haben, in einer jeweils sehr unterschiedlichen Ausrichtung, nicht zuletzt die Problematisierung struktureller Gewalt durch die Schule bzw. durch bestimmte Lehr-/Lernformen zum Ziel. Tatsache ist, dass schulische Bildung immer durch den Zwang gesetzlich verordneter Anwesenheit, verordneter Lehrpläne und Medien mitbestimmt ist. Wieweit bereits diese Vorgegebenheit oder konkrete Zwänge, die im Kontext schulischer Lehr- und Lernansätze Gestalt

17 Bödefeld (2006).

18 <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Bullying.shtml> (Zugriff vom 13.6.2007)

19 Vgl. Hentig (2003).

20 Vgl. Freire (1971); Freire/Betto (1986).

21 Illich (2003).

gewinnen, als strukturell gewaltsam empfunden bzw. bezeichnet werden können, hängt von der jeweiligen Perspektive ab, unter der einerseits Schule und Lernen und andererseits strukturelle Gewalt gesehen werden.

2.3 Gewalt, die in die Schule hineingetragen wird

Wie wir bereits gesehen haben, steht die Schule zunehmend unter dem Anspruch, gesellschaftliche Probleme, die sie nicht selber erzeugt, zu lösen. Dazu gehört auf jeden Fall die Frage der Gewalt in der Familie, im kindlichen und jugendlichen Freizeitbereich und an jugendlichen Migrant(inn)en in und außerhalb der Schule. Wie immer die Schule zu den von der Gesellschaft aufgebürdeten oder durch sie bedingten Aufgaben steht, sie kann die Tatsache nicht verdrängen, dass in jeder Schulklasse Opfer von familiärer und außerschulischer Gewalt sitzen können, ja vermutlich sitzen. Im Hinblick auf solche in die Schule hineingetragene Gewaltproblematik kann die Schule dazu beitragen, dass

- die gesellschaftliche Tabuisierung der Gewaltthematik vor allem im familiären oder auch im Migrationszusammenhang aufgebrochen wird,
- sich ein zukünftiges Opfer möglicherweise selbst besser helfen kann,
- sich Schüler(innen), die Opfer sind, vielleicht jemandem anvertrauen,
- Schüler(innen), die von Opfern ins Vertrauen gezogen werden, Wege der Hilfe kennen,
- Schüler(innen) mit Zivilcourage auf Verdachtsfälle reagieren (Vertrauenslehrer(innen), Beratungseinrichtungen usw.)

Ein eindrucksvolles Beispiel von Gewalt, die in die Schule hineingetragen wird, findet sich im Buch von Inger Hermann „*Halt's Maul, jetzt kommt der Segen*“²²: Die Klagen einer Schülerin, die den Religionslehrer außerhalb der Unterrichtszeit anruft und ihm ihr ganzes Elend mit den gewalttätigen Stiefeltern und mit der eigenen gewalt-

bereiten Mutter schildert, spitzen sich in der Aussage zu: „Wenn ich von meinem Bruder schwanger werde, dann schlägt sie mich tot.“²³

3. Religionsunterricht an einer gewalttangierten und friedensengagierten (öffentlichen) Schule

Da Religionsunterricht in Österreich von der ersten Klasse der Grundschule bis zur letzten Gymnasialstufe ordentliches Schulfach ist,²⁴ ist er Teil des Systems einer gewalttangierten und friedensengagierten Schule. Wie einige Beispiele in diesem Abschnitt zeigen werden, ist der Religionsunterricht mit der Gewalt im Kontext von Schule nicht selten in einer besonderen Weise konfrontiert. In diesem Zusammenhang soll nach der speziellen Herausforderung des Religionsunterrichts im Hinblick auf Gewalt in der Schule gefragt werden. Da diese Frage aber nicht generell, sondern nur im Kontext der jeweiligen konzeptionellen Entwürfe von Religionsunterricht diskutierbar ist, werden grundsätzliche Ansätze des Religionsunterrichts nach dem 2. Vatikanischen Konzil mit der Gewalt-/Friedensproblematik im Religionsunterricht in Zusammenhang gebracht. Dabei erweist sich die Neubegründung des Religionsunterrichts im Kontext der Synode der Bistümer Deutschlands auch für die konzeptionelle Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts in Österreich als prägend.

3.1 Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts

Fragt man nach der Konzeption und Begründung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule nach dem 2. Vatikanischen Konzil, dann stößt man unwillkürlich auf den Text der Gemeinsamen Synode der Bistümer Deutschlands zum Religionsunterricht.²⁵ Dieser Text ist nicht zuletzt auch in wichtigen Teilen in das Katecheti-

23 Herrmann (2000), 66-68.

24 Von dem sich die Schüler(innen) in den ersten zehn Unterrichtstagen eines Schuljahres ab dem 14. Lebensjahr abmelden können; vorher obliegt die Abmeldemöglichkeit den Eltern. Für Schüler(innen), die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wurde in Österreich an manchen Schulen ein Ethikunterricht als Schulversuch eingerichtet. In den meisten Bundesländern Deutschlands gibt es den Ethikunterricht für die vom Religionsunterricht abgemeldeten oder nicht zum (konfessionellen) Religionsunterricht zugelassenen Schüler(innen) flächendeckend.

25 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1979), 123-152.

sche Direktorium für die Weltkirche²⁶ eingegangen; damit wird in einem weltkirchlichen Dokument erstmals zwischen der Katechese (in der Gemeinde)²⁷ und dem Religionsunterricht in der Schule klar unterschieden.²⁷

3.1.1 Die Begründung der Würzburger Synode für den Religionsunterricht

Um die umfangreichen Begründungen des konfessionellen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Text der Würzburger Synode zu verstehen, muss man auf die gesellschaftliche Situation am Beginn der 1970er-Jahre verweisen: Der konfessionelle Religionsunterricht an öffentlichen Schulen war plötzlich nicht mehr selbstverständlich. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der gesellschaftliche Kontext des Synodentextes wesentlich von der gesellschaftlichen Situation, in der sich der islamische Religionsunterricht in Österreich heute vorfindet: Während der islamische Religionsunterricht als logische Folge des Rechts einer anerkannten Religion auf Religionsunterricht gesehen und gesellschaftlich im Hinblick auf eine mögliche integrierende Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen öffentlich eher begrüßt wurde, kamen die christlichen Kirchen im Gefolge der sogenannten 68er-Bewegung unter einen enormen gesellschaftlichen Druck, den konfessionellen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule zu legitimieren: Warum sollte nur Religionsgemeinschaften und nicht auch Weltanschauungen wie dem Marxismus ein Schulfach offenstehen? Wenn aber letzteren keines zugestanden wird, warum dann den christlichen Kirchen?

Der Synodentext spiegelt den Legitimierungsdruck des Religionsunterrichts in einer offenen, pluralen Gesellschaft wieder. Er begründet den katholischen Religionsunterricht – über seine rechtliche Verankerung im Konkordat hinaus – durch folgende Argumentationsstränge:

- Pädagogisch im Hinblick auf die europäische Kulturtradition, ihr Menschenbild, das die Religion einschließt und die gesell-

²⁶ Allgemeines Direktorium für die Katechese (1997), 80-84.

²⁷ Allerdings wurde der Synodentext im weltkirchlichen Direktorium auch verändert. Speziell im Hinblick auf die Nennung der verschiedenen „Typen“ von Schüler(inne)n im Religionsunterricht, der sich als gläubig verstehenden, der im Glauben angefochtenen und der sich im Moment als ungläubig verstehenden Schüler(innen), will die Synode den Letztgenannten zu einem begründeten Urteil verhelfen, während das katechetische Direktorium sie missionieren will.

schaftliche Verankerung des Christentums trotz Säkularisierung als Realität zeigt.

- Theologisch, indem eine „anthropologisch gewendete, gesellschaftsbezogene Theologie“ als fachwissenschaftliche Grundlage des Religionsunterrichts seinen Angebotscharakter für alle Schüler(innen) legitimiert.

3.1.2 In weiteren kirchlichen Dokumenten hinzukommende Tendenzen und Begründungen

In weiteren kirchlichen Dokumenten wird vor allem der Dienstcharakter des Religionsunterrichts (diakonische Begründung) verstärkt: Religionsunterricht wird nicht mehr primär aus der Verkündigungsfunktion (Martyria) der Kirche heraus verstanden, sondern als Diakonie an allen Kindern und Jugendlichen, ganz gleich auf welchem Niveau der Glaubensüberzeugung sie sich befinden. Im Positionspapier der Deutschen Bischofskonferenz von 1996²⁸ wird allerdings auch – gegenüber vielfachen Forderungen nach einem ökumenisch verantworteten Unterricht – die Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes neuerlich unterstrichen. Die konfessionelle Eindeutigkeit bezieht sich nicht mehr auf die Schüler(innen), die vielfach kein Bewusstsein für die eigenen Konfession mehr haben; sie bezieht sich auf die eindeutige Beheimatung der Religionslehrer(innen) in einer konkreten Glaubensgemeinschaft mit ihren spezifischen Überzeugungen. Erst aus einer klaren Position heraus wäre ein echter Dialog mit anderen Überzeugungen möglich.

Gerade die konfessionelle bzw. religionspezifische Eindeutigkeit wird angesichts der Gewaltproblematik der Schule und ihrer Möglichkeiten, gewaltpräventiv und Frieden fördernd zu handeln, vielfach angefragt. Wäre nicht ein überkonfessioneller oder gar interreligiöser Religionsunterricht geradezu dazu prädestiniert, die kaum noch bewussten Konflikte zwischen den Konfessionen und – mehr noch – die zwischen den Religionen und Kulturen konstruktiv, d.h. gewaltpräventiv und friedensstiftend zu bearbeiten? Um zu sehen, welche Möglichkeiten und Grenzen der katholische – also konfessionsgebundene – Religionsunterricht diesbezüglich hatte und hat, werden nun die wichtigsten Konzepte mit der Gewalt-/Friedensproblematik in Verbindung gebracht.

28 Deutsche Bischofskonferenz (1996).

3.2 Konzepte des Religionsunterrichts an einer gewalttängerten Schule und deren Offenheit im Hinblick auf Gewaltminimierung und Friedenserziehung

Die Entwicklung der Konzepte des katholischen Religionsunterrichts wird in der Religionspädagogik unterschiedlich gesehen und beschrieben. Ich akzentuiere hier zentrale Konzepte²⁹ im Zusammenhang mit der Gewalt-/Friedensproblematik.

3.2.1 „Friss Vogel, oder stirb!“ – Das katechetische Konzept

Das katechetische Konzept des Religionsunterrichts unterscheidet nicht zwischen dem Religionsunterricht an der Schule und der Katechese in der Gemeinde. Es rechnet mit gläubigen oder zumindest kirchennahen Kindern, Jugendlichen und Eltern. Aufgabe des Religionsunterrichts ist die methodisch-didaktisch möglichst lebendige und eindringliche Vermittlung des katholischen Glaubensgutes, das als ein über die Zeiten hin feststehender Wissensbestand betrachtet wird. Dazu gehören neben dem Glaubensbekenntnis, den Sakramenten und dem Dekalog Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament, welche die Glaubenswahrheiten deuten und illustrieren. Ziel dieses Religionsunterrichts ist die Kenntnis der katholischen Glaubenslehre und wenn möglich die Identifikation mit ihr. Der Fundamentaltheologe Jürgen Werbick spricht im Zusammenhang mit dem katechetischen Konzept des Religionsunterrichts von einer „Friss-Vogel-oder-stirb-Katechese“, der das Wichtigste in der Glaubenserschließung fehle, nämlich die „Leerstellen“, in die sich die Schüler(innen) in ihrem eigenen religiösen Suchprozess „hineinbuchstabieren“ können.³⁰ In der Diskussion mit Ednan Aslan auf der Klausurtagung der Forschungsplattform zeigten sich Parallelen in der Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts mit dem katechetischen Konzept, insofern als – bei aller Vorsicht im Hinblick auf die grundsätzliche Vergleichbarkeit der beiden Religionen – der islamische Unterricht an der Moschee mit seiner Konzentration auf das Erlernen des Korans mit einem katechetischen Konzept in Verbindung gebracht werden könnte.

29 Die Konzepte sind nicht scharf voneinander abtrennbar, jede einzelne Religionsstunde ist derart komplex, dass sie in der Regel nicht auf ein einziges Konzept rückführbar ist. Eine Konzeptbeschreibung unterliegt demnach immer der Gefahr von Generalisierungen, die den empirisch feststellbaren Ablauf nur ungenügend „einfangen“ können.

30 Werbick (1989).

Fragt man danach, wo im katechetischen Konzept ein möglicher Ort für die Gewalt-/Friedenthematik sein kann, dann wird man in die sogenannte „Sittenlehre“ verwiesen. Vor allem im Kontext des Tötungsverbots des Dekalogs werden die entsprechenden Fragen – klassisch im Frage-Antwort-Spiel des Merksatzkatechismus – abgehandelt. Die Vermittlungsfrage im Religionsunterricht ist in diesem Konzept noch völlig von der Inhaltsfrage getrennt: Autoritäre oder ideologisierende Vermittlungszusammenhänge werden nicht in ihrer theologischen Problematik erkannt. Insofern wird auch die geschlossene Form des Frage-Antwort-Spiels der Katechismusstruktur nicht kritisch aufgebrochen.

3.2.2 „Dann haben sie ihn verkauft“ – Das biblisch-kerygmatische Konzept

Das biblisch-kerygmatische Konzept des Religionsunterrichts ersetzt die aus der neuscholastischen Systematik kommende Glaubenslehre durch das biblisch bezeugte Kerygma als Grundbotschaft des Glaubens. Insbesondere in der durch Albert Höfer und seine Schule begründeten Verbindung von biblisch-kerygmatischer und gestaltorientierter Katechese, wie sie über einige Jahrzehnte den österreichischen Religionsunterricht bestimmte,³¹ wird die Identifikation mit den biblischen Gestalten sehr wichtig. Im Zusammenhang mit Gewalt und Frieden sind gerade jene Gestalten aus dem Alten Testament von Bedeutung, die den Kindern die Identifikation mit widerstandsbereiten, aber nicht mit brutaler Gewalt handelnden biblischen Personen ermöglichen. Es fragt sich allerdings, inwieweit die – noch immer katechetisch verwendeten – biblischen Gestalten einer historisch-kritischen Exegese standhalten. Die Freundschaft zwischen David und Jonathan wird zu einer echten Bubenfreundschaft; die Auseinandersetzung zwischen Saul und David lässt David als jungen Helden erscheinen, der für die Sache Gottes und seines Volkes einen gerechten Kampf kämpft.

Inger Hermann berichtet in diesem Zusammenhang von Fabio, einem gewaltanfälligen Jungen, der ihn derart provoziert, dass er kurz davor steht, ihn zu schlagen.³² Am nächsten Tag fehlt Fabio.

31 Vgl. u.a. Höfer (1979).

32 „Trotzig, fast hassefüllt, schaut er mich an. Einige Sekunden lang sind wir Feinde. ‚Gott ist mit uns am Abend und am Morgen‘, denke ich. Höre in mir Fabios Frage: ‚Stimmt das auch?‘ ‚Ja‘, hatte ich geantwortet. ‚Oh Gott‘, denke ich, ‚dann sei auch jetzt hier. Ich bin kurz davor, ihn zu schlagen. Oder ich muss rauslaufen.‘“ Hermann (2000), 60.

Die Nachfrage des Religionslehrers ergibt, dass ihn sein arbeitsloser Vater auf den Strich geschickt hat und er deshalb in ein Heim muss. Zum Abschluss seines Berichtes schreibt Inger Hermann: „Sein Heft liegt immer noch auf meinem Schreibtisch. Der letzte Satz darin: ‚Joseph wurde verkauft. Das war sehr schlimm für ihn ...‘.“³³ Der Hefteintrag ist eindrucksvolles Beispiel einer biblischen Gestaltarbeit, die ihre berührende Dramatik in der Identifikation des vom Vater auf den Strich geschickten Buben mit dem ägyptischen Joseph gewinnt.

3.2.3 Gewalt „unter der Bank“, während das Friedenscurriculum läuft – Das curriculare Konzept

Das biblisch-kerygmatische und gestaltorientierte Konzept wird – zumindest in Österreich³⁴ – in der Regel vom curricularen Religionsunterricht abgelöst. Das curriculare Konzept bedeutet einen völligen Bruch mit den katechetischen und biblisch-kerygmatischen Traditionen des Religionsunterrichts, die ihren primären Bezug in der Theologie haben. Die angloamerikanische Curriculumstheorie, die sich zunächst auf die Lehrplanentwicklung bezog, in der Folge aber alle Ebenen der Unterrichtsplanung und -durchführung mit einschloss, war ausschließlich erziehungswissenschaftlich-didaktisch ausgerichtet. Sie wurde terminologisch vom bereits erwähnten Text der Würzburger Synode rezipiert und damit – trotz ihrer nichttheologischen Herkunft – kirchenoffiziell. Erstmals konzentrierten sich Lehr- und Unterrichtspläne nicht mehr vorrangig auf die Inhalte des Religionsunterrichts, ob katechetisch oder biblisch-kerygmatisch begründet. Zum zentralen Leitbegriff wurde die Zielbestimmung. Alle möglichen Zielhierarchien, angefangen bei den Globalzielen bis zu den Feinzielen, die jeden einzelnen Unterrichtsschritt zielorientiert bestimmten, sollten den Religionsunterricht mit den anderen Unterrichtsfächern vergleichbar und vor allem evaluierbar machen. Im Idealfall eines geschlossenen Curriculums sollte es vor den individuellen Einflüssen des Lehrers „sichere“ Lernprogramme geben. Die Lernziele, die für jeden einzelnen Unterrichtsschritt, für die Unter-

³³ Hermann (2000), 61.

³⁴ Das religionskundlich-hermeneutische Konzept von Hubertus Halbfas, das in Deutschland weite Verbreitung fand, wurde in Österreich nur als Schulversuch durchgeführt. Die Schulbücher von Hubertus Halbfas kamen in Österreich nicht auf die reguläre Schulbuchliste.

richtseinheit insgesamt, für einen Jahresplan, ja für den ganzen Bildungsplan zu formulieren und zu begründen waren, steuerten die durch den Unterricht erreichbaren Qualifikationen der Schüler(innen). Solche Lernzielhierarchien entstanden aus dem „curricularen Strang“, der die in umfangreichen Studien erhobene „Adressat(inn)ensituation“, die gesellschaftliche Wirklichkeit und die neuesten Erkenntnissen der Fachwissenschaft Theologie miteinander zu vernetzen suchte.

Gewaltprävention und Friedenserziehung konnten im Religionsunterricht in spezifischen Lernprogrammen angezielt werden. Trotz ihrer klaren Zielorientierung sind insbesondere geschlossene Curricula in der Regel unfähig, auf die aktuellen Störungen des Unterrichts angemessen einzugehen, in denen sich die Konflikt- und Gewaltproblematik besonders häufig zeigt. Aus diesem Grund bildete sich bereits innerhalb der Curriculumstheorie der Begriff des *hidden* Curriculums heraus, der das – mitunter gewalttätige – Tun zwischen Schüler(inne)n „unter der Bank“ ans Licht brachte; jenes gewaltsame Handeln, das sich möglicherweise gerade während einer Unterrichtseinheit abspielt, die Gewaltprävention und Friedenserziehung zum Ziel hat.

Durch die Vernetzung von jeweils aktuellen fachwissenschaftlichen Einsichten, der empirisch erhobenen Adressat(inn)ensituation und der gesellschaftlichen Wirklichkeit im curricularen Strang, könnten z.B. Einsichten der mimetischen Theorie oder der dramatischen Theologie mit der Gewaltsituation der Schüler(innen) heute und der gewaltanfälligen gesellschaftlichen Wirklichkeit so miteinander vernetzt werden, dass daraus entsprechende Lernziele formuliert und Lernprogramme entwickelt werden könnten. Gleichzeitig würde aber die interaktionell-kommunikative Blindheit des curricularen Unterrichts zeigen, wie wirkungslos ein solch zielorientiertes Handeln bleiben kann, ja wie es sich vom Lerneffekt her trotz edler Ziele geradezu ins Gegenteil verkehren kann, wenn das „versteckte“ Curriculum unbearbeitet bleibt.

Obwohl das curriculare Konzept bis heute auf weite Strecken den Unterricht in der Schule und inzwischen auch an der Universität dominiert und derzeit über die Festlegung von Bildungsstandards noch stringenter und klarer evaluierbar gemacht wird, gab und gibt es im Bereich des katholischen Religionsunterrichts immer mehr Bedenken gegenüber geschlossenen Lernzielkonzepten. Ein Bonmot, das Kardinal Döpfner zugeschrieben wird, gibt gut die kirchliche

Skepsis gegenüber einem bis ins Detail plan- und evaluierbaren Unterrichtskonzept wieder, das noch dazu stark von angloamerikanischen Begriffen durchsetzt war. Döpfner soll bei einem Besuch im Deutschen Katechetenverein auf dem Höhepunkt der curricularen Euphorie einmal gesagt haben: „Immer wenn ich in den DKV komme und das Wort Curriculum höre, möchte ich eine Kniebeuge machen“. Das drückt mit leiser Ironie die Fremdheit gegenüber einem didaktischen Ansatz aus, der ausschließlich aus der Erziehungswissenschaft gekommen war und die didaktische Relevanz des christlichen Glaubens im Hinblick auf seine ihm eingeschriebene Kommunikationsgestalt außer Acht ließ.

3.2.4 Wenn Leben und Glauben in Korrelation geraten

Vor allem dem geschlossenen Curriculum gegenüber setzten sich in der Folge und bis heute wieder stärker aus der Theologie heraus begründete Konzepte des Religionsunterrichts durch, denen immer deutlicher die Bedeutung der Vermittlungswege und -formen für die inhaltliche Glaubwürdigkeit des schulischen Bildungsgeschehens bewusst wird. Das Problem der radikalen Freisetzung von Inhalt und Form im curricularen Unterricht wurde erkannt.

Das heute gängige Konzept des Religionsunterrichts, auf dem auch alle Lehrpläne seit den 1990er-Jahren basieren, kann mit dem Begriff eines korrelativen und symbolorientierten Konzeptes benannt werden. Anthropologisch gewendete Theologien wie die von Paul Tillich, Edward Schillebeeckx, Karl Rahner u.a., welche die menschliche Erfahrung³⁵ als Brücke über den „garstigen Graben“ zwischen der Offenbarungs- und Glaubenstradition einerseits und der Situation der Menschen andererseits ansahen,³⁶ wurden auch für die Didaktik des Religionsunterrichtes maßgeblich. Das Symbol, letztlich das zentrale christliche Glaubenssymbol als Inkarnation Gottes in Jesus Christus, wurde als die zentrale Gestalt des Religionsunterrichts erkannt, an der man die untrennbare Zusammengehörigkeit von Botschaft und Situation, von Inhalt und Form erkennen kann. Was aber geschah und geschieht, wenn die Seite der Lebenserfahrungen der Schüler(innen) so sehr in der systemischen Gewalt gefangen ist, dass diese quasi alle Lebensbereiche bestimmt?

35 Vgl. Schillebeeckx (1980), 73-116.

36 Vgl. Tillich (1951), 9-80.

Die Grenze des korrelativen Konzeptes scheint dort erreicht zu sein, wo es zwischen der Lebenssituation der Schüler(innen) und den biblischen und kirchlichen Erfahrungen, auf denen die christliche Botschaft beruht, nichts mehr zu korrelieren gibt. Wo, wie der bereits mehrmals zitierte Religionslehrer Inger Hermann berichtet, „das Aufschlitzen“ einem Jugendlichen den einzigen Spass bringt, den er haben kann.

3.2.5 „Aufschlitzen, das bringt Spaß“ – Das differenzhermeneutisch-kommunikative Konzept

Wenn es scheinbar nichts mehr zu korrelieren gibt, weil das Leben derart durch Gewalt deformiert ist, dann ist die radikale Differenz zwischen Botschaft und Situation bittere Realität. Der/die Schüler(in) bleibt einer religiösen, ethischen bzw. aus dem Glauben geprägten Erfahrung gegenüber fremd. Korrelationsbedachten Religionslehrer(inne)n fällt es oft schwer, diese grundsätzliche Fremdheit zwischen den in den biblischen Texten und der christlichen Tradition verschrifteten Erfahrungen und den Erfahrungen mancher Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich gelten zu lassen. Zu sehr sind sie auf das Gelingen des Vermittlungsgeschehens ausgerichtet. Doch diese wechselseitige Fremdheit, welche die Differenz und Fremdheit auf die anderen Menschen hin, ja sich selbst und seiner eigenen gewaltzerstörten Lebensgeschichte gegenüber inmitten eines zerstörten gesellschaftlichen Kontextes mit einschließt, zeigt sich in vielfachen symbolisch-dramatischen Formen eines scheinbar alles bestimmenden Lebenskripts, in dem es nur Unheil zu geben scheint. Die Massivität der Unheilserfahrung kann sich auf die Religionslehrer(innen) übertragen und ruft mitunter das eigene Bedürfnis hervor, Gewalt anzuwenden: „Oh Gott, denke ich, dann sei jetzt auch hier. Ich bin kurz davor, ihn zu schlagen. Oder ich muss rauslaufen“³⁷ schreibt Inger Hermann in einem inneren Dialog.

Es bedarf wohl aller Glaubenskraft daran, dass Gott auch auf krummen Zeilen gerade schreiben kann und dass selbst in einem scheinbar nur von Unheil strotzenden Lebenstext eine andere Melodie mitspielen kann, die freilich im Moment der Gewalt wie abgetötet erscheint. Erst das körperliche Gespür für die radikale Andersheit und Fremdheit des Anderen im unmittelbaren Körperkontakt mit

37 Hermann (2000), 60.

Ingo, dem Aufschlitzen den einzigen Spaß bereitet, eröffnet eine neue Erfahrung: Das täglich praktizierte Ritual des Lehrers, dem behäbigen Ingo die Hände aus den Hosentaschen zu nehmen, verändert die Situation zwischen den beiden. Dem gewaltanfälligen Schüler, der sich völlig gleichgültig gegenüber verbalen Ermahnungen zeigte, eigenhändig die Hände aus den Hosentaschen zu nehmen, erwies sich gerade deshalb als wirksam, weil es weder ein Patentrezept für ähnliche Situationen noch eine besondere didaktische Maßnahme darstellte. Vielmehr zeigt sich darin die authentische Differenzenerfahrung einer sich selbst eingestandenen Hilflosigkeit und Ohnmacht des Religionslehrers. Die spontane Reaktion in der Ohnmacht wird für Ingo, ja für beide, für einen Moment zum Heilszeichen. Die kurze Heilserfahrung in der Interaktion mit dem Religionslehrer löscht die lange Gewalterfahrung nicht aus: Ingo „jagt“ zwei alte Omas vor sich her und schlitzt mit sichtlichem Vergnügen dem Teddy eines kleinen Kindes den Bauch auf, nach dem Muster, wie sein geliebter Hase vom Vater massakriert und ihm als Essen vorgesetzt worden ist. Der Kreislauf solcher Gewalt darf nicht unbeachtet oder ängstlich übergangen werden. Grenzen, Abgrenzungen sind angezeigt. Es kommt zur Konfrontation, die nicht mehr pädagogisch gesteuert ist: „Du kannst deine Hände in den Taschen lassen. Es ist mir völlig egal. Wenn du sie dauernd zum Quälen brauchst ...“. Eine gewagte, aber menschlich sehr verständliche Intervention des Religionslehrers; sie könnte zum Abbruch der Beziehung zu Ingo führen, aber auch einen neuen Kontakt an der Grenze ermöglichen. Friedensarbeit ist Arbeit an der Grenze, an einer Grenze, die heiß und gefährlich ist, insbesondere im geregelten schulischen Kontext. Liebe und Zuneigung sind an der konfliktiven Grenze zwischen Menschen ebenso zu Hause wie kalte Ablehnung. Wer sich an die Grenze heranwagt, wird verändert, so oder so. Im Beispiel von Ingo durch die finstere Trauer hindurch auf ein kleines Stück mehr Leben hin.

Damit wurde an einem konkreten Beispiel ein Konzept von Religionsunterricht deutlich, das theoretisch-generell schwer beschreibbar ist. Ein solches sowohl die Fremdheit und Andersheit von Schüler(inne)n und den Kontakt an klaren Grenzen annehmendes, gleichzeitig aber auch auf die Hoffnungsdimension des Glaubens hin offenes Kommunikationsgeschehen regrediert weder in das alte katechetische Konzept, das manche kirchlich Verantwortliche aus Frustration über die scheinbar nicht mehr gelingende Korrelation

immer lauter fordern, noch verschweigt es verschämt die Glaubensdimension des Religionsunterrichts, die sich in Gewaltsituationen vor allem fruchtbar für eine konfliktoffene Kommunikation an der Grenze zeigt.

4. Gewaltminderung und Friedensfähigkeit „lernen“ oder/und sich schenken lassen? – Eine abschließende Kriteriologie zu den Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts an der Schule

Wenn man mit erfahrenen Religionslehrer(inne)n über die Frage spricht, welchen Frieden der Religionsunterricht in der Schule schaffen könnte, dann kommt oft eine Dimension ins Spiel, die dem curricularen Konzept eines lernzielbestimmten Unterrichts oder auch dem Bemühen um Bildungsstandards für den Religionsunterricht völlig fremd ist: die Dimension des Geschenkes, die Dimension der Gnade. „Manchmal gibt es solche Situationen, wo du eigentlich nicht recht weißt wieso eigentlich, aber es stellt sich ein Friede in einer Klasse ein, der voller Leben ist“, sagte mir unlängst ein Religionslehrer. Diese Aussage erinnert an die Kernhypothese dramatischer Theologie. „Ein tiefer, echter und dauerhafter Friede zwischen Menschen, der nicht auf Opferung Dritter aufgebaut ist und ohne Polarisierung auf Feinde auskommt, ist sehr schwer erreichbar, ja übersteigt menschliche Kräfte. Wenn er dennoch Wirklichkeit wird, ist dies ein klares Zeichen, dass Gott selber (der Hl. Geist) in den Menschen am Wirken ist.“³⁸

Religionsunterricht, der für das Geschenk des Friedens offen ist, vollzieht sich im Tun und Lassen. Mit aller Vorsicht können im Anschluss an Karl E. Nipkow einige „Maßnahmen“ benannt werden, die friedensstiftend wirken können:

- Ganzheitlich wirkende Lernumgebung, Friedens(lern)-Kulturen, systematische Aufklärung der Kriegs-/Friedenszusammenhänge.
- „Menschliche Nähe als Risiko und Chance - das Gesicht des Anderen und kommunikative Kompetenzen“.³⁹

³⁸ Schwager/Nicwiodomski (2003), 64.

³⁹ Nipkow (2007), 411.

- Interkulturelles (und interreligiöses) Verstehen als „verschärfende Anforderung der Friedenspädagogik“⁴⁰

Solche Aspekte und Maßnahmen sind mögliche günstige Bedingungen dafür, dass der Geist Gottes selbst in der Schule der westlichen Moderne und in deren Religionsunterricht gewaltpräventiv und friedensstiftend wirken kann.

Die besondere Herausforderung, die speziell die Rolle von (Religions)lehrer(inne)n in einer effizienzorientierten Schule tangiert, besteht aber im „Lassen“. Es hat im Gewalt- und Friedenskontext u.a. mit dem zu tun, was in der kommunikativen Theologie als „Dableiben, auch wenn nichts mehr geht“ bezeichnet wird. Damit verbunden ist immer auch die Offenheit „für das, was geht“, obwohl es nicht didaktisch herstellbar ist. Der katholische Religionsunterricht „schafft“ also jenen Frieden in der Schule und um die Schule herum, den sich Religionslehrer(innen) und Schüler(innen) in gewaltpräventiven und friedensstiftenden Handlungen auch dann noch schenken lassen, wenn scheinbar oder tatsächlich nichts mehr geht.

Literatur

- Bödefeld, Axel (2006): „... und du bist weg!“ *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus*. Wien: LIT.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Anton, Hg. (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Erhard Löcker GesmbH.
- Freire, Paulo/Betto, Frei (1986): *Schule, die Leben heißt*. München: Kösel.
- Freire, Paulo (1971): *pädagogik der unterdrückten. bildung als praxis der freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1979): *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg-Basel-Wien: Herder, 123-152.
- Gruber, Franz (2003): *Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes*. Kevelaer: Verlagsgemeinschaft Topos plus.
- Hentig, Hartmut von (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München-Wien: Carl Hanser.
- Hermann, Inger (2000): *„Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...“: Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*. Stuttgart: Calwer Verlag.

40 Nipkow (2007), 396.

- Höfer, Albert (1979): *Die neuen Glaubensbücher, Einführung in die integrative Religionspädagogik 5.-8. Schulstufe*. Graz-Wien: Styria.
- Illich, Ivan (2003): *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: C.H.Beck Verlag.
- Kongregation für den Klerus (1997): *Allgemeines Direktorium für die Katechese*. Vatikanstadt: Liberia Editrice Vaticana.
- Menze, Clemens (1970): „Bildung“, in: Speck, Josef/Wehle, Gerhard, Hg.: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Band 1. München: Kösel, 134-184.
- Nipkow, Karl Ernst (2007): *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Scharer, Matthias (1995): *Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Scharer, Matthias (1997): „Wieviel Religion braucht die Schule? Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht“, in: *TbPQ* 145, 376-383.
- Scharer, Matthias (1999): „Wie wird kirchliche Bildung marktgerecht oder: Welche Bildung macht den Markt gerecht? Communiotheologische Überlegungen zum kirchlichen Bildungsgeschehen“, in: Hilberath, Bernd Jochen, Hg.: *Communio – Ideal oder Zerrbild von Kommunikation*, Freiburg-Basel-Wien: Herder, 235-242.
- Schillebeeckx, Edward (1980): „Erfahrung und Glaube“, in: Böckle, Franz/Kaufmann, Franz Xaver/Rahner, Karl/Welte, Bernhard, Hg.: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* 25, Freiburg-Basel-Wien: Herder, 73-116.
- Schwager, Raymund/Niewiadomski, Józef (2003): „Dramatische Theologie als Forschungsprogramm“, in: Schwager, Raymund/Niewiadomski, Józef, Hg.: *Religion erzeugt Gewalt – Einspruch! Innsbrucker Forschungsprojekt ‚Religion – Gewalt – Kommunikation – Weltordnung‘*. Münster: LIT, 39-77.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Hg. (1996): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*.
- Tillich, Paul (1987): *Systematische Theologie*. Band 1. Frankfurt/M.: de Gruyter, 9-80.
- Werbick, Jürgen (1989): *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*. München: Kösel.
- Zimmermann, Maria (2007): „Österreich ist ein Rückzugsraum. Viele, denen es in Deutschland zu eng werde, kämen nach Österreich, sagt Islam-Experte Schmidinger. Interview mit Thomas Schmidinger“, in: *Salzburger Nachrichten*, 18. September 2007, 3.