



## In der Gestalt des Gesprächs

### Profil und Bedeutung eines katholischen Religionsunterrichts heute Eine Orientierung in Thesen

Roman A. Siebenrock

Universität Innsbruck  
*roman.siebenrock@uibk.ac.at*

EINGEREICHT SEPTEMBER 2020

ANGENOMMEN SEPTEMBER 2020

Worin bestehen Profil und Bedeutung eines katholischen Religionsunterrichtes heute?, das ist die Frage, mit der sich Roman Siebenrock in seinem Beitrag beschäftigt. Die Antwort formuliert er in vier erläuterten Thesen, die verknüpft so lauten: 1. Der Religionsunterricht in der (post-)säkularen Gesellschaft trägt entscheidend zum Gelingen einer wirklich pluralistischen Gesellschaft bei. 2. Der Religionsunterricht bedarf im Dienst an der weltanschaulichen Orientierungskompetenz der Schüler/-innen eines „konfessorischen Standpunktes“, weil sich Lebensorientierung nicht von einem „Nirgendwo“ her entwickeln lässt. 3. Der Religionsunterricht versteht sich als Lernen über, von und in bzw. durch Religion. 4. Die Ziel- und Kernkompetenz des Religionsunterrichts besteht im Umgang mit den „big questions“ – und zwar authentisch und mit dem Mut zur „eigenen“ Entscheidung. Ein so profilierter Religionsunterricht toleriert nicht nur den Pluralismus von Lebensentwürfen, sondern konstituiert ihn, und zwar dadurch, dass er das Evangelium als markante und gesprächswürdige Grundüberzeugung einer relevanten gesellschaftlichen Gruppe in der Schule thematisiert und lebt.

SCHLÜSSELWÖRTER: katholischer Religionsunterricht, konfessorischer Standpunkt, pluralistische Gesellschaft, praktizierte Fundamentaltheologie, Spiritualität

### Hinführung

Die Debatte um den Ethikunterricht, der nach derzeitiger Planung mit dem Schuljahr 2021/22 starten wird, impliziert notwendigerweise die Frage nach dem Verhältnis dieses Faches zum traditionellen Religionsunterricht. Die folgenden Thesen, die zu einer Versachlichung der Debatte beitragen möchten, sind aus der Sicht der römisch-katholischen Theologie geschrieben.<sup>1</sup> Damit ist eine geschicht-

<sup>1</sup> Dieser Text stellt die erweiterte Fassung eines ersten Versuchs dar, siehe vom Autor: Siebenrock, R. (2016). Verstehen, Begründen und im eigenen Leben das Wort des Evangeliums verkosten. Zum Verhältnis von

liche Realität ebenso gemeint, wie ein Ideal von Katholizität angezielt, das in allen Konfessionen, Kirchen und Glaubensgemeinschaften jene Gestalt des christlichen Glaubens sucht, in der Gottes umfassende Bejahung und Liebe realgeschichtlich wirksames Zeichen für alle Menschen werden kann. Diese Vision von Katholizität liegt für mich in der dritten, oft übersehenen Verheißung an Abraham, die immer auch Anspruch und Auftrag bedeutet: „Durch dich sollen alle Sippen der Erde Segen erlangen“ (Gen 12,3). Jesus hat diese anspruchsvolle Verheißung in seiner Thoraregel verdichtet, die Gesetz und Propheten zusammenfasst und den Eintritt in das Reich Gottes, d. h. in den Lebens- und Seinsbereich Gottes eröffnet: „Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit deinem ganzen Denken und mit deiner ganzen Kraft. Als zweites kommt hinzu: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Kein anderes Gebot ist größer als diese beiden.“ (Mk 12, 28–34) Diese Vision von Katholizität hat Henry de Lubac (1992, S. 263) in kaum zu überbietender Weise für unsere Zeit ausgedrückt:

Der Katholizismus ist die Religion. Er ist die Form, die die Menschheit annehmen soll, um endlich sie selbst zu werden. Er ist die einzige Wirklichkeit, die, um zu sein, es nicht nötig hat, sich entgegenzusetzen, also alles andere als eine ‚geschlossene Gesellschaft‘. Ewig und seiner selbst sicher wie sein Gründer, hindert ihn gerade die Unduldsamkeit seiner Grundsätze nicht bloß, sich in vergängliche Werte zu verlieren, sie sichert ihm zugleich eine unendlich umfassende Geschmeidigkeit, ganz im Gegensatz zu der Ausschließlichkeit und Steifheit, die den Sektengeist kennzeichnet. *Omnis gens secundam suam patriam in Ecclesia psallit Auctori* (Hrabanus Maurus, *De Universo*, lib. 22, c. 3 [PL 111, 598]). Die Kirche ist überall zu Hause und jeder soll sich in der Kirche zu Hause fühlen können. So trägt der auferstandene Herr, wenn er sich seinen Freunden kundtut, das Gesicht aller Rassen, und jeder hört ihn in seiner eigenen Sprache [...] Das ist die Kirche in ihrer echten Haltung. Dies zu verkünden und darzulegen, ist heute umso wichtiger, da die gegenteilige Versuchung überhandzunehmen droht, und bei manchem Zuschauer von draußen eine ganz andere Vorstellung sich vordrängt.

Und er fügt in Kenntnis mancher Entwicklungen hinzu:

---

Fundamentaltheologie und Religionsunterricht an Schulen der Wissensgesellschaft. *ÖRF* 24(1), 21–28. Mit der Angabe der Perspektive und des Standorts wird nur die eigene Prägung dargelegt. Wenn andere mit diesen Perspektiven und Optionen übereinstimmen, ist das nur zu begrüßen. Die Angabe eines Standpunktes schließt niemanden aus, sondern lädt offen zum Dialog und Gespräch ein, um ein gutes gemeinsames Leben zu ermöglichen. Der Beitrag wurde erstmals veröffentlicht in: Theologischer Leseraum der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck: <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/1313.html>. In der vorliegenden Fassung ist der ursprüngliche Beitrag leicht überarbeitet und durch die juristischen Rahmenrichtlinien in Österreich ergänzt.

Es ist, so lautet ein weises Wort, ein großes Unglück, den Katholizismus gegen jemanden gelernt zu haben. Es ist zu fürchten, daß man ihn auf diese Weise nur zur Hälfte gelernt hat, und daß selbst, wenn alles, was man davon behält, dem Buchstaben nach richtig ist, die Enge des Gesichtspunktes und das Mißverhältnis der Teile praktisch nur zu oft einem Irrtum gleichkommen. (a.a.O., S.275)

Diese Vision von Katholizität liegt dem folgenden Beitrag zugrunde. In diesem sollen diese Maximen allen christlichen Handelns für den Religionsunterricht unter den aktuellen Bedingungen in Österreich bedacht werden.

### Vorbemerkung

Die folgenden Thesen beziehen sich primär auf einen Religionsunterricht im staatlich-schulischen Kontext in Österreich. Indirekt scheinen sie mir aber auch für Religionsunterricht an kirchlichen Privatschulen oder anderen Orten deshalb bedeutsam zu sein, weil auch eine kirchliche Privatschule in einer pluralen Gesellschaft ihren Dienst zu leisten hat; d.h. junge Menschen der unterschiedlichsten weltanschaulichen Herkunft auf ein partizipatives Leben in dieser Gesellschaft ebenso vorzubereiten, wie eine vom Evangelium inspirierte Lebenshaltung zu vermitteln. Deshalb gehe ich mit den einschlägigen gesamtkirchlichen Orientierungen davon aus, dass auch in einer Schule mit kirchlicher Trägerschaft („Kirchliche Privatschule“) eine grundsätzliche Pluralität existiert, ja existieren sollte und der Religionsunterricht auch an diesem Ort die prinzipielle Meinungs- und Religionsfreiheit der Schüler/-innen nicht nur achtet, sondern ausdrücklich fördert.<sup>2</sup>

### These 1

**Der Ort des Religionsunterrichts in der Schule einer (post-)säkularen und freiheitlich pluralen Gesellschaft ist vorbehaltlos von der/den christlichen Kirche(n) und Glaubensgemeinschaft(en) deshalb anzunehmen, weil sie dadurch entscheidend zum Gelingen einer wirklich pluralistischen Gesellschaft beitragen und weil an diesem Ort eine essentielle Bedingung für die Realisierung des christlichen Glaubens als politische Realität gegeben und ausdrücklich positiv anzuerkennen ist: das verfassungsrechtlich garantierte Menschenrecht der Gewissens- und Meinungsfreiheit.**

### Schule als einer der letzten Orte einer pluralistischen und säkularen Gesellschaft

Die Schule als einer der letzten Orte, an denen alle Gruppen einer Gesellschaft, vertreten durch ihre „Kinder und Jugendlichen“, zusammenkommen, erweist sich

<sup>2</sup> Siehe zur aktuellen Positionierung katholischer Privatschulen Frick (2016).

als ein bevorzugter Ort, an der die allgemein gegebene Diasporasituation der Glaubenden greifbare Realität geworden ist. Deshalb ist die Schule für die Kirche ein herausragender Lernort, dieses „heilsgeschichtliche Muss“ (Rahner, 2003, S. 251–273) anzunehmen und zu gestalten. Dieses Muss ist die Voraussetzung dafür, die postkonstantinische Situation von Kirche und Glauben angemessen angehen zu können. Auch wenn in unseren europäischen Gesellschaften die Christgläubigen aller Traditionen noch eine signifikant starke Gruppe darstellen, sind ihre kognitiven Überzeugungen im Unterschied zu ihren caritativ-sozialen Orientierungen in sehr unterschiedlicher Dichte anerkannt.<sup>3</sup>

Die für die weitere Orientierung hier vorausgesetzte Minderheitensituation zeichnet eine pluralistische Gesellschaft aber grundsätzlich aus: In einer pluralistischen Gesellschaft sind alle weltanschaulichen Gruppierungen Minderheit. Dies immer wieder zu verschleiern, zeigt unsere grundsätzliche europäische Schwäche mit gesellschaftlichem Pluralismus zu leben. Wir haben noch immer die *Maxime* implizit vor Augen: „*cuius regio – eius religio*“. Ein solcher nicht-überwindbarer weltanschaulicher Pluralismus, d. h. ein Pluralismus, der nicht in eine höhere Synthese übersetzt werden kann (Karl Rahner), ist leitend für die folgenden Überlegungen, insbesondere in der Kritik an den Kritikern des Religionsunterrichts. Denn der konfessionelle Religionsunterricht trägt in der Schule zum Bewusstsein dieser grundsätzlichen Situation nicht nur bei, sondern übt in seinem Vollzug Praktiken ein, mit diesem Pluralismus auf fruchtbare Weise umzugehen.

Die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht und das Votum, ihn abzuschaffen, halte ich deshalb für ein Zeichen, diese Pluralität nicht aushalten zu wollen (oder zu können). Ein wichtiges Indiz für diese Auffassung ist der Gebrauch des Wortes „säkular“. „Säkular“ bezeichnet eine Politik, die als Norm und Handlungsziel sich immer neu darum bemüht, eine (immer instabil sich zeigende) Friedens-, Freiheits- und Gerechtigkeitsordnung für möglichst alle zu errichten. Dieses Ziel ist unter den Bedingungen einer verfassungsrechtlich konstituierten Demokratie eine zeitliche und weltliche Aufgabe, die nur im Diskurs mit allen Bürgerinnen und Bürgern erreicht werden kann. Weil die Politik sich nicht um weltanschauliche Letztfragen und damit auch um religiöse oder nicht-religiöse Sinnstiftungen direkt kümmert und kümmern darf, können in diesem Diskurs nur „weltliche, d. h. anthropologische Argumente“ anerkannt werden. „Säkular“ bezeichnet also eine Politik, die die weltanschauliche Letztorientierung offenhält, sich um eine zeitliche und damit auch „weltliche“ Ordnung bemüht und in diesem Kontext nur „säkulare“ Argumente anerkennen kann. Eine solche Politik hält (philosophisch gesprochen) die Spannung von Glaube und Wissen aufrecht und operiert nicht insgeheim mit einem ontologischen Naturalismus, d. h. einem weltanschaulichen

3 Die entsprechenden „Religionsmonitore“ mit der Nachfrage nach bestimmten Glaubensüberzeugungen sprechen in dieser Hinsicht eine klare Sprache. Sie bestätigen nicht nur den gesellschaftlichen Pluralismus, sondern auch die innerkirchliche Diversität: siehe Bertelsmann-Stiftung (2020).

Atheismus. Genau diese ontologische Überzeugung wird aber dem Begriff „säkular“ immer untergeschoben; und damit wird die kulturelle Leistung der „säkularen Gesellschaft“ unterlaufen. Eine „säkulare Politik“ können daher religiöse Menschen ebenso gestalten wie nicht-religiöse. In welcher Weise diese grundlegende Spannung in einem konkreten Politikentwurf fruchtbar für alle gelebt und gefördert werden kann, ist ein wesentliches Subthema im Religionsunterricht: es ist die Frage nach dem Umgang mit dem Anderen und Fremden. Deshalb ist der Religionsunterricht immer auch „Ethikunterricht“.

### Religionsunterricht als Pionierort einer Theologie in den Zeichen der Zeit

Solange die Schule grundsätzlich ein Lernraum in der Vorbereitung und Ermöglichung einer umfassenden Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung und einer persönlich erfüllenden Lebensgestaltung bleibt, ist sie für die Kirche ein Pionierort, die Zeichen der Zeit im Licht des Evangeliums lesen zu lernen. Ein Auftrag, den das Konzil auf Dauer der Kirche aufgegeben hat (GS<sup>4</sup> 4.11). Die Erfahrungen der Religionslehrer/-innen werden heute vor allem deshalb zum bevorzugten „locus theologicus“, weil sie ihre Aufgabe nur angehen können, wenn sie in einer unbedingten Bejahung der Freiheit und der grundsätzlichen epistemischen Kompetenz der Schüler/-innen in Weltanschauungsfragen in ihrer pluralen Andersheit eine habituelle Voraussetzung für ihren Unterricht entwickeln. Damit wird ein wesentliches Ziel des Konzils, nämlich eine „neue Haltung des Geistes“ zu entwickeln, zur Grundhaltung von Religionslehrenden. Diese Haltung hat Papst Paul VI. als „Gestalt des Gesprächs“ umschrieben.<sup>5</sup> Religionslehrende sollen daher in ihrem Unterrichtsstil diese Dialogfähigkeit verinnerlichen und verkörpern: Sie sollen diese Gestalt des Gesprächs leben und sein.

### Klärung einiger Bestimmungen in der These

*Was bedeutet gesellschaftlicher Pluralismus?* Pluralismus, wie schon betont, bedeutet nicht verschiedene Variation desselben, sondern eine solche Verschiedenheit in Lebensentwürfen und Grundoptionen, so dass sie nicht in eine höhere Synthese

4 Zweites Vatikanisches Konzil: Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute *Gaudium et spes* (1965).

5 In seiner Ansprache an die CIC-Reformkommission vom 20. November 1965 forderte Paul VI., dass der neue CIC (Kodex des kanonischen Rechts) vor allem von einem durch einen eigenen „*novo mentis habitui*“ des Konzils geprägt sein müsse, aus dem vor allem die pastorale Sorge erwachse im Blick auf die neuen Notwendigkeiten des Volkes Gottes (Acta Apostolicae Sedis 57 [1965] 985–989, hier 988). Diese Überzeugung strukturiert seine erste Enzyklika (*Ecclesiam suam*, 1964). Dort heißt es: „Die Kirche muss zu einem Dialog mit der Welt kommen, in der sie nun einmal lebt. Die Kirche macht sich selbst zum Wort, zur Botschaft, zum Dialog.“ Die lateinische Fassung ist deutlicher: „*in veritate Ecclesiae in colloquium veniendum est cum hominum societate, in qua vivit; ex quo fit, ut eadem veluti speciem et verbi, et nuntii, et colloquii induat.*“ Die Kirche solle die „Gestalt/speciem“ sowohl des Wortes als auch der Botschaft und des Gesprächs mit den Menschen in der Gesellschaft, in der sie lebt, annehmen.

überführt werden kann. Ein konfessionell verantworteter Religionsunterricht toleriert diesen Pluralismus nicht nur, sondern konstituiert ihn prinzipiell, weil er in guter Weise die Verschiedenheit des Evangeliums und des Glaubens als Grundüberzeugung einer relevanten gesellschaftlichen Gruppe in der Schule lebt. Denn ohne einen solchen Unterricht wäre die Schule vom tatsächlich existierenden gesellschaftlichen Pluralismus isoliert und sie wäre nicht fähig, in fruchtbare Begegnungen und Diskursen in diesen Pluralismus einzuführen. Den konfessionellen Religionsunterricht aus der Schule grundsätzlich zu verbannen, ist ein klares Zeichen für Pluralismusunfähigkeit. Zugleich setzen die meisten Kritiker am konfessionellen Religionsunterricht eine offene oder verdeckte naturalistische Ontologie als allein gültige, d. h. wissenschaftlich vertretbare Weltanschauung voraus. Der konfessionell verantwortete Religionsunterricht führt in diesen Pluralismus ein, indem er Diskussionen und Diskurse pflegt und immer wieder dazu ermutigt. So befähigt er die Schüler/-innen dazu, diesen Pluralismus so zu leben, dass er die „Polis“ (die Gesellschaft) stärkt und nicht zerstört. Deshalb soll allen anderen weltanschaulichen Gruppierungen ein Raum des Diskurses in der Schule eingeräumt werden.

*Was bedeutet „Postsäkularität“?* Mit Jürgen Habermas (2001)<sup>6</sup> kann festgestellt werden, dass angesichts eines „god-turn“ in Philosophie und allen Kulturwissenschaften die Überzeugung mehr als berechtigt ist, dass es den Natur-Wissenschaften nicht gelungen ist (und prinzipiell nicht gelingen kann), die Frage, was die Welt im Innersten zusammenhält, und worauf die Menschen letzten Endes ihr Leben ausrichten sollen, mit ihren Mitteln abschließend zu beantworten. Die Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts zeigt zudem, dass es nicht möglich ist, Wissenschaften wertfrei und in diesem Sinne objektiv zu begründen. Selbst die formalen Systeme (Kurt Gödel) beruhen auf menschlichen Optionen; und damit auf impliziten Entscheidungen, die folglich auch nicht als rein formal bezeichnet werden können. Es erstaunt, dass die Diskussion um den Religionsunterricht diese Entwicklungen ausklammert und mit einem Wissenschaftsmodell der Objektivität und Neutralität operiert, das sich heute nicht mehr rechtfertigen lässt.

Auch aus diesem Grunde ist die Gleichung des 19. Jahrhunderts, Wissenschaft und Aufklärung führen zum Ende der Religion, nicht mehr gültig und die klassische Säkularisierungsthese nach Max Weber, die davon geprägt war, nicht mehr haltbar. Schon Weber hatte darauf hingewiesen, dass trotz oder gerade wegen dieser modernen Wissenschaft, der alte Kampf der Götter weitergehen wird.<sup>7</sup> Bereits Martin Luther hatte festgehalten:

6 Erstmals ist dieser Begriff nach dem Anschlag auf die „Twin-Towers“ in New York (9/11) bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels von ihm nachdrücklich in die Öffentlichkeit eingebracht worden. Dass er davon überzeugt ist, dass das Verhältnis von Glauben und Vernunft zu einer notwendigen Grundspannung unserer Gesellschaft gehört, die gut gelebt werden soll, hat er in seinem großen Werk über die europäische Philosophiegeschichte breit ausgeführt: siehe Habermas (2019).

7 Zur Debatte um Säkularisierung und Säkularität siehe Taylor (2012).

Das ist, du sollt mich alleine für Deinen Gott halten. Was ist das gesagt und wie verstehet man's? Was heißt ein Gott haben oder was ist Gott? Antwort: Ein Gott heißet das, dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten. Also daß ein Gott haben nichts anders ist, denn ihm von Herzen trauen und gläuben, wie ich oft gesagt habe, daß alleine das Trauen und Gläuben des Herzens machet beide Gott und Abgott. Ist der Glaube und Vertrauen recht, so ist auch Dein Gott recht, und widerümb, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zuaufe, Glaube und Gott. Wor-auf Du nu (sage ich) Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott. Darümb ist nu die Meinung dieses Gepots, daß es fordert rechten Glauben und Zuversicht des Herzens, welche den rechten einigen Gott treffe und an ihm alleine hänge.“ (Luther, 1982, S.560)

Daher:

Frage und forsche Dein eigen Herz wohl, so wirst Du wohl finden, ob es allein an Gott hange oder nicht. Hast Du ein solch Herz, das sich eitel guts zu ihm versehen kann, sonderlich in Nöten und Mangel, dazu alles gehen und fahren lassen, was nicht Gott ist, so hast Du den einigen rechten Gott. Wiederümb hanget es auf etwas anders, dazu sichs mehr Guts und Hälfte vertröstet denn zu Gott, und nicht zu ihm läuft, sondern fur ihm flucht, wenn es ihm ubel gehet, so hast Du ein andern Abegott. (a.a.O., S. 566–567)

Wir sind heute, weil offensichtlich die Gottesfrage und damit die Frage nach einer letzten alle menschliche Wissenschaft übersteigende Lebensorientierung nicht still gelegt werden kann, vielmehr dazu aufgefordert, Pluralität auf allen Ebenen einzuüben, weil diese Pluralität eine lebendige und kreative Gesellschaft erst ermöglicht. Diese Aufgabe hat Schule und Religionsunterricht in einer Gegenwart zu leisten, die das Ende der Menschheit befürchtet oder bewusst fördert. Die Gegenwart denkt das Ende der Menschheit als eine Apokalypse der Klimakatastrophe oder als eine gewollte und mit Freuden zu vollbringende Selbstüberwindung des Menschen („Transhumanismus“) (z.B. Krüger, 2019). Die Stimme eines Religionsunterrichts, der sich aus biblischen Wurzeln nährt, ist für die Entwicklung und Förderung eines umfassenden „neuen Humanismus“ von höchster Bedeutung und kann ihren substanzialen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten, wie es die UNO entwickelt hat und von der Republik Österreich ausdrücklich übernommen worden ist.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Siehe Bundeskanzleramt (o.J.). Die Katholisch-Theologische Fakultät Innsbruck ist mit der Betreuung von SDG (Sustainable Development Goal) 16 beauftragt worden: „Friede, Gerechtigkeit und starke Institutionen“. Dieses Ziel entspricht in einem hohen Maße jenen Vorschlägen und weltweiten Initiativen, die die katholische Soziallehre seit vielen Jahren angeregt hat, und heute im Pontifikat von Franziskus mit der Enzyklika *Laudato si* (2015) verbunden wird. Papst Franziskus hat 2016 eine kuriale Institution gegründet, die diesen Zielen zu dienen sucht: „Dikasterium für den Dienst zugunsten der ganzheitliche Entwicklung des Menschen“: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/sviluppo-umano-integrale/index\\_ge.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/sviluppo-umano-integrale/index_ge.htm)

Die westliche Kultur ist epistemisch durch die Spannung von „Glaube und Vernunft“ (siehe dazu Habermas, 2020) und politisch durch die Differenzierung von „geistlicher und weltlicher Macht“ (siehe dazu die umfassende historische Orientierung von Winkler, 2009; 2011; 2014; 2015; 2016; zsf. 2019) zutiefst strukturiert. Die Auflösung dieser beiden Grunddifferenzierungen in eine Einheitsvorstellung hinein war die Kontur aller Totalitarismen seit der Französischen Revolution in Europa. Um der gemeinsamen Freiheit willen muss der konfessionelle Religionsunterricht an der Schule diese Differenzierungen lebendig halten. Aus diesem Grund ist der Begriff „säkular“ politisch nicht nur auf Religion anzuwenden, sondern auf alle umfassenden weltanschaulichen Ansprüche, die unter verschiedenen Chiffren die Gottesfrage verhandeln. Eine säkulare Bildungspolitik in den öffentlichen Schulen bedeutet deshalb, den Schüler/-innen in der weltanschaulichen Bildung und Orientierung die Freiheit einer Wahl zu garantieren. Aus diesem Grunde muss die Überlegung, ob der Ethikunterricht verpflichtet sein soll, daraufhin befragt werden, ob nicht durch diesen Zwang das wesentliche Ziel eines solchen Unterrichts, die Bildung einer freien Weltanschauungskompetenz nicht in höchstem Maße gefährdet wird. Der Religionsunterricht hat sich jedenfalls in den letzten Jahrzehnten der freien Wahl der Schüler/-innen immer gestellt.

## These 2

**Religionsunterricht ist Dienst an der weltanschaulichen Orientierungskompetenz der ihr anvertrauten Schüler/-innen. Deshalb kann er nicht nur religionskundlich sein, sondern bedarf eines ausdrücklich „konfessorischen Standpunktes“, weil sich weltanschauliche Kompetenz in einer pluralistischen Gesellschaft nur im freien Gegenüber zu Standpunkten zu entwickeln vermag. Eine Lebensorientierung lässt sich nie ohne Standpunkt von einem „Nirgendwo“ her entwickeln, weil Leben Handeln bedeutet, und Handeln immer mit Optionen verbunden ist. Diese explizit zu machen, ist in einem konfessionell-gebundenen Religionsunterricht notwendig, weil nur durch diese Offenheit implizite Optionen erfasst werden können. Diese Analyse gilt für das Unterrichten grundsätzlich, weil alles Unterrichten Handeln bedeutet und daher von Überzeugungen und Grundhaltungen geprägt ist. Deshalb ist eine prinzipiell neutral-objektive Pädagogik Selbsttäuschung und kann schon deshalb in einem Staat, der auf der Grundlage der Menschenrechte verfasst ist, kein Ziel sein, weil Respekt und Achtung allen gilt.**

Gerade weil der Religionsunterricht in interessierter Interessenslosigkeit den Schüler/-innen zu dienen sucht, verwirklicht er die Sendung der Kirche an diesem Ort, weil er auf Vernunft und Freiheit setzt – und sonst auf „nichts“. Dadurch aber stellt er ein Modell für alles weltanschauliche Verhalten im Kontext von Schule dar.

Religionsunterricht ist nicht Katechese im Sinne einer Gewinnung von Kirchenmitgliedern oder einer getrösteten Bestätigung einer vorgegebenen Glaubens-tradition (dazu konkret These 3: Religionsunterricht als Fundamentaltheologie). Religionsunterricht ist Dienst an den Schüler/-innen im Blick auf die Herausforderung, in ihrer Gegenwart ein bewusstes Leben führen zu sollen.<sup>9</sup> Der Religionsunterricht in Österreich steht noch immer im langen Schatten Habsburgs, d.h. einer konfessionalistischen Staatsreligion, in der die Kirche für gute Staatsbürger/-innen im Sinne des Gehorsams und der geltenden Moral sorgte. Diese durch die Aufklärung geförderte Moralisierung der Religion trägt noch heute Früchte, wenn vom Religionsunterricht erwartet wird, dass er Werte zu vermitteln hätte.<sup>10</sup>

Dieser Religionsunterricht ist nicht konfessionalistisch, sondern wirklich katholisch, d.h. er hat sich nicht entgegenzusetzen (Henry de Lubac) und soll daher als Katalysator von Verständigung, Anerkennung und Toleranz durch Dialog wirken. Weil aber wirklicher Dialog und reale Bildung sich immer an einem verankerten Gegenüber entwickeln, ist der Religionsunterricht nicht neutral, sondern ebenso dialogisch wie konfessorisch. Zu dieser konfessorischen Haltung gehört essentiell und konstitutiv die Anerkennung der unbedingten Freiheit der Anderen deshalb, weil ohne Freiheit der christliche Glaube „nichts“ und „nichtig“ wäre. Alle Formen von übergreifendem und kooperativem Religionsunterricht sind deshalb zu fördern und experimentell zu wagen, weil dies der Katholizität entspricht.<sup>11</sup>

Unterricht kann niemals objektiv im Sinne einer weltanschaulichen Neutralität geschehen; und er darf es auch schon deshalb nicht wollen, weil die Schule die Wer-

9 So schon die Grundoption der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Würzburg) in Ihrem Grundsatzpapier zum Religionsunterricht 1976: „Der Religionsunterricht in der Schule“

10 Diese Funktionalisierung prägt auch die Debatte um den Ethikunterricht, von dem ebenfalls Wertevermittlung und Einübung in demokratisches Verhalten erwartet wird. Dies wird früher oder später dazu führen, über die Grenzen der Schule und eines Ethikunterrichts nachzudenken.

11 *Nostra aetate* 2 (1965) entwickelt folgende Perspektiven, um die Grundhaltung der Kirche in der Begegnung mit Menschen anderen Glaubens zu erläutern: 1.: Begegnung in Hochachtung, die nichts verwirft, was in den anderen Traditionen wahr und heilig ist, weil aufrichtig auch jene Handlungen und Überzeugungen bedacht werden [„considerare“!], die von den eigenen Überzeugungen auch mitunter erheblich abweichen. Denn in ihnen ist ein Strahl jener Wahrheit zu erkennen, die sie selber trägt. 2.: Sie hat Christus zu verkünden, weil er die Wahrheit und das Leben verkörpert, die alles mit Gott versöhnt hat und die Menschen in ihm die Fülle des religiösen Lebens finden. Diese Verkündigung beruht selbstverständlich auf einer Mystik der Gegenwart, muss heute hinzugefügt werden. 3.: In Klugheit und Liebe sollen die Glaubenden durch Gespräch und Zusammenarbeit als essentieller Ausdruck des eigenen Glaubenszeugnisses jene sittlichen und spirituellen Güter, die sich bei den anderen finden, anerkennen, wahren und fördern! Ich betone das „considerare“, weil dieser Begriff kaum zu übersetzen ist, den Text von *Nostra aetate* strukturiert und eine geistige Haltung zum Ausdruck bringt, die die verschiedensten Seiten einer Frage abwägt, alle möglichen Gesichtspunkte integriert und, so meine Interpretation, als intellektuelle Nächstenliebe zu leben ist. Damit entspricht diese Haltung jenem vollen Sinn, den die Magna Charta der Fundamentaltheologie (1 Petr 3,14-15) entworfen hat, aber in der gängigen Entwicklung der Theologie um seine Voraussetzung und seine Begegnungsform verkürzt worden ist. Wer vom Logos der Hoffnung gegenüber alle Menschen bereit ist zu sprechen, kann das nur angemessen, wenn er Christus in seinem Herzen heilighält, und demütig und bescheiden antwortet. Ohne Christumystik und epistemische Demut kann eine christliche Theologie ihren Auftrag nur verfehlen, auch wenn alle ihre Schlüsse gültig und sie als Siegerin aus allen Disputationen hervorgehen würde. Denn ohne die Liebe ist alles nichts (1 Kor 13).

te-Optionen der Republik Österreich (im Kontext des europäischen Wertekanons) engagiert zu vertreten hat. Aber die Illusion der Weltneutralität ist deutlicher herauszuarbeiten: Nach den Abgründen der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts erstaunt eine, wie immer modifizierte, Neutralitätsthese in höchstem Maße. Weil Unterrichten ein interpersonales Handlungsgeschehen ist (und Lernen immer interpersonal war, ist und sein wird und deshalb nie durch Maschinen – und seien sie noch so komplex – ersetzt werden kann) ist die Lehrperson selbst die erste Didaktik und kann sich daher niemals aus dem Geschehen als neutral verabschieden oder in diesem Prozess sich als neutral verstehen. Das gilt nicht nur für den Umgang mit Schüler/-innen, sondern auch im Sinne eines Engagements für das eigene Fach. Lernen ist nur in der Begegnung mit anderen, vor allem authentischen Personen möglich, weil nur in dieser Begegnung jener Dia-Log geschieht, der eine umfassende Bildung erst ermöglicht. Heute gilt mehr denn je das Wort John Henry Newmans: der menschliche Geist ist keine Rechenmaschine. Menschliches Denken vollzieht sich immer personal, d.h. im Dialog mit anderen und von Angesicht zu Angesicht (Newman, 1964, S. 524).<sup>12</sup> Menschen sind keine Computer. Bildung und Lernen können mit dem Hochladen auf eine Festplatte nicht verglichen werden.

Daher *darf* der Religionsunterricht nie Neutralität simulieren. Aus diesem Grunde ist die konfessionelle Bindung eine öffentliche Klarlegung der eigenen Herkunft und der damit verbundenen grundsätzlichen Optionen (Lehrplan und Lehrmittel), die in der Lehrperson selber zu einer beispielhaften Synthese mit allen Brüchen und Zweifeln vermittelt werden sollen. In diesem Kontext ist es selbstverständlich, dass eine Lehrperson nie mit „der aktuellen Lehre“, wie sie z. B. im Katechismus der Katholischen Kirche (1993) ansatzhaft geboten wird, vollständig übereinstimmen wird<sup>13</sup>, weil das Leben der Kirche immer reicher ist als jeder Katechismus. Es ist zudem selbstverständlich, ja in strengem Sinne notwendig, dass kein Christgläubiger mit dem faktischen Zustand seiner Kirche einverstanden sein kann. Diese Differenzen hat der Religionsunterricht zu kultivieren und so die Stellungnahmen der Schüler/-innen „ergebnisoffen“ zu begleiten. Deshalb darf er nie Indoktrination in der Vermittlung einer bloßen Überzeugung sein. Wie diese Balance zu halten ist, wird im Theologiestudium im Fach Fundamentaltheologie eingeübt, und sollte daher als Haltung den ganzen Unterricht prägen. Vielmehr setzt der Religionsunterricht auf die Kraft der Vernunft und das Wirken des Heiligen Geistes, der immer ein Geist der Freiheit und Anerkennung ist und deshalb auch ein solches Milieu benötigt, um wirken zu können.

12 In der Dynamik der Digitalisierung wird diese Grunderkenntnis aller Bildung sträflich vernachlässigt.

13 Wie z.B. die seither festzustellende Lehrentwicklung der Kirche es zeigt: z.B., zur Todesstrafe KKK (Katechismus der Katholischen Kirche) 2267; KKK 1283 lehrt die Hoffnung für ungetauft gestorbene Kinder, auch wenn Benedikt XVI. die Frage des „Limbus“ erst 2007 nach der Stellungnahme der Internationalen Theologenkommission entschieden hatte. Damit wird der Lehre des Konzils von Florenz kontradiktorisch widersprochen (DH 1306).

Das hat der Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten durch eine didaktische Qualitätsoffensive in hohem Maße geleistet. Und deshalb darf auch gefragt werden, ob die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht, die oft mit Argumenten vorgetragen wird, die mit dem realen Religionsunterricht nichts zu tun haben, nicht aus einer Angst vor dessen pädagogisch-didaktischen Qualität entsteht. Der Religionsunterricht ist bislang das einzige Fach in der Schule, das sich auf Gedeih und Verderb an der Schule bewähren muss, indem es sich der Freiheitsentscheidung der Schüler/-innen aussetzt (Abmeldungsmöglichkeiten; Ersetzbarkeit durch „Ethik“). Aus diesem Grunde würde jeder Ethikunterricht und auch die universitäre Qualifikation dazu davon profitieren, sich die Erfahrung und die Kompetenz des Religionsunterrichts und der Theologie einmal ohne Vorurteile anzuschauen. Da gibt es viel zu erben. Dass Religionslehrer/-innen auch dem neuen Ethikunterricht guttun, liegt vor allem daran, dass sie methodisch darin geschult sind, mit Überzeugungen in vernunftgemäßer Weise umzugehen. Das Fach, das dies in der Theologie einübt, heißt Fundamentaltheologie.

### These 3

**Religionsunterricht versteht sich als praktizierte Fundamentaltheologie an einem anderen Ort, indem er jene drei Grundperspektiven, mit denen Religion in der wissenschaftlichen Reflexion bearbeitet wird, exemplarisch einübt und dadurch die Kompetenz vermittelt, mit den Augen der anderen zu sehen und, wenigstens ansatzhaft, in den Mokassins der anderen zu gehen.**

Diese Empathie einzuüben, ist für eine pluralistische Gesellschaft deshalb notwendig, weil sie den gängigen Strategien der Konstitution persönlicher und sozialer Identitätsbildung entgegenwirkt: Ausgrenzungs- und Sündenbockstrategien, Überlegenheitsdünkel mit allen Varianten der Diskriminierung. Dass diese Haltung auch viele traditionelle christliche Gewohnheiten in Frage stellt und zu überwinden sucht (Paradebeispiel: „Antijudaismus“), darf nicht verheimlicht oder übersehen werden. Insofern stellt dieser Religionsunterricht auch eine Herausforderung für bestimmte christliche Traditionen dar und wird daher auch von diesen abgelehnt. Manche Ablehnung von dieser Seite muss als Qualitätsmerkmal eingeschätzt werden. Religionsunterricht hat es im umfassenden Sinne immer mit „Bekehrung“ zu tun. Biblisch gesprochen: Für den Religionsunterricht ist die Thoraregel Jesu leitende Maxime: Liebe Gott und Deinen Nächsten wie Dich selbst. Wenn dabei jemand mit dem Wort „G//T“ nichts anfangen kann, dann kann er in bester jüdisch-jesuanischer Tradition damit beginnen, sich selbst und seinen Nächsten wirklich lieben zu lernen und so jene Gebote zu halten beginnen, die dem Leben dienen (Lev 18,5).

Der Religionsunterricht übt alle drei konstitutiven Forschungs- und Lernhaltungen zum Phänomen „Religion“ komplementär ein: Lernen über Religion, Lernen von Religion (Grimmitt & Read, 1975) und Lernen in bzw. durch Religion („Theologie“). Während die ersten beiden Formen der Religionswissenschaft bzw. der Religionsphilosophie entsprechen<sup>14</sup> und auch als Geschichtsunterricht gestaltet werden können<sup>15</sup> oder in einen Ethikunterricht einfließen müssen, ist das Lernen in und durch Religion mit der Ersten-Person-Perspektive verbunden und kann im Regelfall nur in einer gelebten, d. h. spezifischen Religion eingeübt werden. Dass alles Unterrichten von dieser Perspektive lebt, wird heute gerne verschwiegen. Doch wir alle wissen, auch ein Fach wie Chemie und Mathematik wird faszinierend durch Lehrpersonen, die dafür brennen. Erkenntnis und Bildung ist nur mit Lust möglich. Die Freude über eine mathematische Erkenntnis, der Frust über eine kaum übersetzbare Stelle, der sich in Ausdauer und Hartnäckigkeit umsetzt, die Erfahrung selber singen zu können u.v.a.m. weisen auf diese Unersetzbarkeit der Perspektive der Ersten Person hin. Diese Erfahrung der Selbstentfremdung können wir machen, wenn wir zum ersten Mal unsere Stimme nicht aus uns selber hören, sondern über ein Aufnahmegerät abhören. Die Fundamentaltheologie ist im klassischen Fächerkanon der Theologie jenes Fach, das diese drei Formen integriert und in einer spezifischen Form kultiviert, indem sie die Überzeugungen der anderen sich ganz zu Herzen zu nehmen versucht. Insofern übt der Religionsunterricht als Fundamentaltheologie auch jene Haltung ein, die mit dem bekannten Bild umschrieben werden kann: in den Mokassins der anderen gehen lernen.

Das Alleinstellungsmerkmal eines seiner „Konfession“ bewussten Religionsunterrichts kann zunächst mit einem Bild beschrieben werden. Wer nur distanziert oder passiv über Religion lernt, gleicht jenem Menschen, der in den Zoo geht, die Löwen, Gorillas, Eisbären und Wildpferde beobachtet und meint, er würde nun hinreichend darüber informiert sein, wer und wie diese Tiere sind. Ein Religionsunterricht, der die Haltung „Lernen in und durch“ einübt, gleicht jedoch jenen Menschen, die diesen Tieren in freier Wildbahn ohne Gitter und Safarisicherheit begegnen. Dann geht es bildlich gesprochen ums Leben. Das bedeutet: Ein bekenntnisverpflichteter Religionsunterricht steht immer in Gefahr, den „Glauben“ zu verlieren, wie auch immer er ausgedrückt werden mag, und in jeder Hinsicht zutiefst irritiert zu werden, weil es geschehen kann, dass sie von fremder und völlig unvermuteter Seite den Löwen brüllen hören können.<sup>16</sup> Diese Gefahr besteht für alle Beteiligten: Schüler/-innen und Lehrpersonen; und zwar in jeder Hinsicht. Im Blick auf den Umgang mit Religion (auch von Christinnen und Christen mit anderen Religionstraditionen) lassen sich folgende Grundhaltungen und Vorgehensweisen wiederum mit einem bildlichen Vergleich unterscheiden:

<sup>14</sup> Diese Methode liegt dem entsprechenden Unterricht in der Schweiz zugrunde.

<sup>15</sup> So das Modell im laizistischen Frankreich.

<sup>16</sup> Dieses Bild aus der buddhistischen Tradition wird als Motiv des christlich-buddhistischen Dialogs aufgegriffen und bearbeitet in Perry Schmidt-Leukel (1992).

- Der Normalfall des Umgangs mit dem Fremden und Anderen ist in unserer Gegenwart das Zippen mit der Fernsteuerung, um Unterhaltung zu gewinnen. Kein Programm ist gut genug – und wenn alle durchgezippt sind, ist die Langeweile auch nicht verschwunden. Dieses Zippen beseitigt keine Vorurteile, im Gegenteil, es verstärkt diese.
- Anspruchsvoller ist eine touristische Haltung. Ich mache mich auf den Weg, habe mich vorher entsprechend informiert und lasse mich in unterschiedlicher Weise auf den anderen auf seinem Terrain anfänglich ein. Diese Form kann Modus 1 verstärken, aber auch zu Modus 3 führen, je nachdem ob ich bereit bin, mich auf fremdem Boden anders zu ernähren.
- Gastfreundschaft ist jener Modus, in dem ich dazu eingeladen werde, die Lebens- und Hoffnungswelt der anderen zu betreten und in dem mir ein erster näherer Einblick in diese Welt geschenkt wird. Ich weiß aber, dass ich hier nicht zu Hause bin; aber es kann zu meinem Zuhause werden. Christgläubige sollten aus der Haltung leben, dass sie nur Gast auf Erden sind, und daher hier keine bleibende Wohnstätte besitzen (Hebr 13,14). Wir sind immer nur „zu Hause zu Gast“, auch bei uns selbst.
- Beheimatung, auch wenn sie unserer innersten Sehnsucht entspricht, ist eine nicht machbare Möglichkeit, sowohl nach innen als auch nach außen. Der Religionsunterricht kann dazu Disposition vorschlagen, aber darf es grundsätzlich nicht direkt machen wollen, weil ihm die Freiheit und das „forum internum“ seiner Schüler/-innen heilig ist. Beheimatung ist eine zerbrechliche Gabe und in unserem Leben nie vollständig „erreichbar“, weil wir immer von Entfremdungserfahrungen durchdrungen bleiben. Immer gibt es eine andere Form, dieses Leben in Zeit und Geschichte anders zu bewohnen.

Wenn es dem Religionsunterricht gelingen sollte, Erfahrungen von Gastfreundschaft ansatzhaft zu ermöglichen, dann hat er mehr getan, als was Schule sonst anzielen kann, auch wenn von ihr heute immer wieder zu viel, ja Unmögliches erwartet wird. Aber: Weil Lernen immer eine sehr personale Angelegenheit ist und das eigene Denken, Mühen und Einsehen niemandem abgenommen werden kann, ist Lernen nur möglich als Aufgabe der Person. Schule kann und soll dafür beste Dispositionen bieten, sollte aber der Illusion widerstehen, Bildung als freiheitliche Selbstbestimmung ersetzen zu wollen. Dies gilt für den Religionsunterricht in eminenter Weise. Wenn manche Gruppen in der Kirche heute sich bisweilen darüber beklagen, dass z. B. Jugendliche im Religionsunterricht den Glauben verlieren würden, dann ist dieser Vorwurf für mich ein Lob, weil es dem Unterricht gelungen ist, existentiell relevant zu werden ohne die Freiheit der Schüler/-innen zu manipulieren.

Ein Religionsunterricht als Fundamentaltheologie kultiviert vor allem die Differenz von Glaube und Vernunft und damit eines der höchsten Güter der europäischen Geschichte. Die Bedeutung dieser Differenz liegt in einer doppelten Be-

stimmung. Auf der einen Seite wird der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung aus Erfahrung und entsprechender Methodik nicht nur ihr Recht eingeräumt, sondern diese wird hochgeschätzt und muss, weil auch die Vernunft die gute Gabe der guten Schöpfung ist, kultiviert und entwickelt werden. Auf der anderen Seite wird sie durch die Eigenqualität des Glaubens daran gehindert zu einer allumfassenden Ideologie zu werden, die immer dann entsteht, wenn der Anspruch erhoben wird, alle Wirklichkeit (auch die Zukunft) vollständig zu begreifen und nach eigener Entschließung allein (und in diesem Sinne autonom) gestalten und manipulieren zu können. In dieser Differenz liegt letzten Endes immer auch die Begründung jener Freiheit des Gewissens und der eigenen Lebensgestaltung, die das Herz einer liberalen Gesellschaft ausmacht. Es bleibt daran zu erinnern, dass alle menschenverachtenden Ideologien Europas sich als wissenschaftliche Weltanschauung verstanden haben, die daraus das Recht abgeleitet haben, sich bis in die innersten Kreise des Privaten und des Gewissens hinein totalitär zu gebärden.

Der Religionsunterricht als Fundamentaltheologie versteht sich daher als Dienst an der heute immer dringlicher werdenden Fähigkeit junger Menschen, sich weltanschaulich zu orientieren und, wenigstens als Ideal, aus eigener Erfahrung über das eigene Leben entscheiden zu können. Diese Kompetenz ist kaum einzuüben in distanzierender Selbstbeobachtung. Sie ist auch nicht zu gewinnen, ohne das exemplarische Beispiel der Lehrperson, die gerade in der notwendigen Spannung, die sie darstellen muss (auch als „Prellbock“ oder Referenzgröße), solche notwendig existentiellen Lernprozesse einüben lässt. Analogien zu dieser doppelten Haltung von Engagement und zu beobachtender Distanz sind in der Schule auch in anderen Fächern gegeben. Musik ohne eigenes Hören und Singen ist ebenso unmöglich wie ein Sportunterricht ohne körperliche Erfahrung und engagiertem Einsatz. Grundsätzlich gilt dieser aber für alle Fächer, wenn es in ihnen zu jener Erfahrung kommen soll, die alles Lernen auszeichnet: Lust und persönlich engagierter Einsatz. Der größte Feind allen Lernens in diesem Sinne ist eine Konsumhaltung, die auf Unterhaltung aus ist, ohne sich „aus dem Stuhl“ bewegen zu müssen.

#### These 4

**Die Ziel- und Kernkompetenz eines christlichen Religionsunterrichts ist im Umgang mit den „big questions“ zu sehen; und zwar authentisch und mit dem Mut zu „eigenen“ Entscheidungen.**

Das Ziel des Religionsunterrichts ist also die Ausbildung jener Urteilskraft im Feld der dem Menschen aufgegebenen „letzten Fragen“ („big questions“) die mit dem Leben selbst jedem Menschen aufgegeben sind und zwar nicht einfach deskriptiv und beobachtend, sondern im Blick auf das eigene Leben. Ohne dass diese Frage im Religionsunterricht einfach direkt angegangen werden kann (weil auch der Re-

ligionsunterricht das „forum internum“ zu achten hat), hat er junge Menschen zu ermutigen, ein eigenes Leben zu führen. Solches aber ist nur möglich, wenn der Mut zu non-konformistischen Entscheidungen gefördert wird. Unter den realen Bedingungen, soweit ich sie wahrnehme, ist die Entscheidung zum Religionsunterricht bereits ein Beweis eines solchen Non-Konformismus. Insofern dürfen sich die Religions-Lehrpersonen über ihre Schüler/-innen freuen. Ich spitze es provokativ zu: Von solchen Personen wird die zukünftige Gesellschaft deshalb leben, weil sie Personen benötigt, die ohne Häme und Profitinteresse neue Wege gehen werden.

Zurück zum Markt der Weltanschauungen: Weil auch und wohl gerade heute für diese letzten Fragen in allen Bereichen unserer Gesellschaft ein höchst kreativer und sich stets wandelnder Markt zu finden ist (Werbung, Unterhaltung und Lebensorientierungen), ist die im Religionsunterricht ausgebildete Kompetenz, kritisch und bewusst mit diesen Optionen und Angeboten umgehen zu können, von höchster Bedeutung. Weil alle Menschen durch ihre Kultur und Sprache irgendeine Form des „Lebensglaubens“ mitbringen und kultivieren (Theobald, 2018) hat der Religionsunterricht sorgsam aber auch kritisch-unterscheidend mit den unterschiedlichen Traditionen in einer Klasse umzugehen.

In diesem Kontext bringt der katholische Religionsunterricht eine besondere Kompetenz ein:

- Der Religionsunterricht kultiviert mit der Bibel die am weitesten in die Menschheitsgeschichte zurückreichende Erfahrungstradition (mehr als 3000 Jahre) mit allen ihren unterschiedlichen Zeugnissen in unserer Gesellschaft. Er kultiviert sie, indem er sie zu lesen befähigt, indem er dazu anleitet, ihren wechselnden Kontext zu verstehen und als mögliche Muster heutigen Lebens und Handelns erschließt. Aus dieser Tradition sind immer wieder Exodus-Aufbrüche entstanden, die der Idee der Freiheit Bahn gebrochen haben (Assmann, 2015). Die Bilder der messianischen Hoffnung haben mit ihren Visionen des Friedens und der Gerechtigkeit, die die ganze Schöpfung (auch Tiere und Natur) umfasst, eine heilsame Unruhe ausgelöst, sich nicht mit dem „status quo“ zufrieden zu geben. Ohne diese gefährliche Erinnerung würden prinzipielle Alternativen zur gängigen Ordnung nicht mehr im Bewusstsein bleiben.
- Der Religionsunterricht vergegenwärtigt die Gestalt Jesu Christi, der im 20. Jahrhundert die Grenzen der Christenheit überschritten hat und Zeitgenosse aller Kulturen geworden ist. Seine Botschaft und sein Handeln sind damals wie heute unzeitgemäß und haben zu einer spezifischen Sicht der Geschichte geführt: Es gibt Ereignisse in der Geschichte, die nicht vom Allgemeinen abgeleitet werden können, sondern diese Vorstellungen zutiefst in Frage stellen. Seine Weise, die Thora zu leben, nimmt die Angst um sich selbst und forderte immer zu jenem Mut heraus, der in der Hingabe an den je größeren G//T die Bereitschaft wachsen lässt, den eigenen „G//T“ um des

anderen willen zu verlieren. Darin liegt wohl seine unvergleichliche und bis heute immer wieder neu einzuholende Provokation. Der Religionsunterricht verwirklicht die jesuanische Option einer Einheit von Gottes-, Nächsten- und Selbstliebe performativ, d. h. durch den Unterrichtsprozess selbst. Es scheint mir auch kein Zufall zu sein, dass der europäische Atheismus nicht nur in der Folge von Ludwig Feuerbach als „Wesen des Christentums“ Wirkung erzielen konnte. Die Lebendigkeit der Person Jesu Christi ist in der Gegenwart von neuem erwacht: Gerade in unserer Gegenwart erfährt seine Botschaft und seine Gestalt eine unerwartete Renaissance in jener Bewegung, die als evangelikales oder pfingstliches Christentum bezeichnet wird. Diese Bewegung ist die am schnellsten wachsende religiöse Bewegung der Gegenwart und wird nach allen Prognosen in den kommenden Jahrzehnten kaum an Dynamik einbüßen. Wenn diese Prognose stimmt, dann werden viele Schüler/-innen der Zukunft davon geprägt sein. Nach der Besinnung der christlichen Kirchen auf ihre eigene Schuld und ihr Unheilsbewusstsein liegt im Religionsunterricht ein höchst kritisches Potential, um den „neu-alten“ Herausforderungen begegnen zu können, vor allem dem Antisemitismus und dem Rassismus.

- Der Religionsunterricht kultiviert in der Kirchengeschichte mit all ihren positiven und negativen Seiten in entscheidender Weise das kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaften, weil nur der Religionsunterricht den inneren Sinn und die aktuelle Bedeutung unzähliger Zeugnisse dieser Geschichte zu lesen anleitet und kritisch die Ursachen für Fehlentwicklungen bewusst hält. In diesem Bewusstsein muss er auch aktuelle Fragen aufgreifen und ohne Scheuklappen und Ideologie zu klären suchen. Es ist deshalb kein Defizit, sondern ein Qualitätsmerkmal, wenn sich die Lehrperson selbst als fragende, kritisch unterscheidende und mitunter auch als ratlose Person zu erkennen gibt, die in ihrem Glaubensringen selbst zum Beispiel werden kann. Die Aufgabe, das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft zu pflegen, teilt der Religionsunterricht mit dem Geschichtsunterricht, der aber ohne die Herausforderung durch den Religionsunterricht wohl auf Dauer seinen umfassenden Horizont einbüßen würde. Auch in der Schule gilt in einem gewissen Sinne die verfassungsrechtlich so wichtige Bedeutung einer „balance of power“. Das daraus sich ergebende Verhältnis sollte in manche Kooperation einfließen.
- Der Religionsunterricht stellt eine qualitative Globalisierungsinstanz ersten Ranges dar, weil er eine umfassende Solidarität (nicht nur mit Getauften) weltweit durch Bewusstseinsbildung und konkrete Aktionen einübt, die für die aktuelle Gesellschaft in ihren Krisen von höchster Bedeutung ist.
- Der Religionsunterricht vertritt eine Vision und eine Idee gelingenden und erfüllten Lebens, das nicht auf Konsum und Haben, sondern auf spirituelle

Erfahrung setzt, die auch im Verzicht Gewinn erfährt und eine durch die Liturgie geförderte Kraft besitzt, sich mit allen Menschen (den Lebenden, Toten und den Kommenden) als Gemeinschaft zu verstehen und entsprechend zu handeln.

- Ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts besteht in der Vermittlung ritueller Kompetenz durch eigene Erfahrung und angeleitete Gestaltungsverantwortung. Unter der Rücksicht, dass Gemeinschaften ohne Riten nicht denkbar sind (z. B. Geertz, 1973), ist diese Kompetenz nicht nur für die Gestaltung der Gesamtgesellschaft wichtig, sondern für die einzelnen Gruppen, insbesondere das Schulleben selbst, von besonderer Verantwortung.

Mir scheint, dass es zu einer spirituellen Haltung und Lebensform in Zukunft unter den Bedingungen begrenzter Verbrauchsressourcen keine Alternative geben wird. Dass in den letzten Jahren sehr viele Weltanschauungen, auch atheistische, spirituelle Programme und Haltungen entwickelt haben, ist ebenso zu begrüßen, wie dies ein starkes Zeichen für die andauernde Inspirationskraft des gelebten Christentums darstellt. Denn der Begriff „Spiritualität“ ist eine Erfindung der französisch-katholischen Tradition, der von Hans Urs von Balthasar<sup>17</sup> ins Deutsche übersetzt worden ist. Insofern stehen selbst jene Gruppen, die für eine „atheistische Spiritualität“ plädieren, im Erbe der christlichen Tradition. Deshalb können Schüler/-innen ganz unterschiedliche Wege mit ihrem Religionsunterricht antreten, nicht nur kirchliche. Und das ist gut so, solange sie dabei die Haltung bewahren, Vernunft und Freiheit hoch zu schätzen.

## Anhang

### Zur gesetzlichen Lage von Religionsunterricht in Österreich und seinen bildungstheoretischen Bedingungen

*Zur unverzichtbaren Bedeutung einer Kooperation von Staat und Kirchen bzw. religiösen Gemeinschaften für das Gelingen einer säkularen und pluralen Gesellschaft im Dienst an einer humanistischen Bildung*

In der aktuellen Diskussion wird aus Gründen, denen ich hier nicht nachgehen kann, oft unterstellt, dass es in Österreich nach dem Modell von Frankreich eine strikte Trennung von Staat und Kirche geben würde; oder wenigstens geben sollte. Auch wenn die Unterscheidung von geistlicher und weltlicher Macht aus der römisch-katholischen Tradition stammt und in der Geschichte fast immer nur in der Verbindung mit einer innerkirchlichen Autorität wie dem Papstamt reali-

<sup>17</sup> Ein Schweizer Theologe (1904-1988), dessen umfangreiches theologisches Werk ihn zu den herausragenden theologischen Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts werden ließ (zur Einführung: Lochbrunner, 2020).

siert werden konnte, auch wenn gerade die päpstliche Lehrverkündigung des 19. Jahrhunderts die demokratischen Grundrechte nach der französischen Revolution seit „Mirari vos“ zurückwies (Gregor XVI., 1832; vor allem der „Syllabus“ von Pius IX., 1864), hat sich heute die Unterscheidung von Staat und Kirche, Religion und Politik im Westen weitestgehend durchgesetzt.<sup>18</sup> Wie diese Unterscheidung gestaltet wird, so dass die unaufhebbare Pluralität der Gesellschaft das geheime Band und die solidarische Zusammengehörigkeit nicht aufgelöst wird, ist in Europa sehr unterschiedlich ausgestaltet, weil das bis heute nationale Angelegenheit ist (Weninger, 2007).<sup>19</sup> Faktisch gibt es in Europa alle historischen Modelle, vom Staatskirchentum der nordischen Staaten und Englands über das strikte Trennungsmodell der Laizität in Frankreich bis zu den Kooperationsmodellen in den deutschsprachigen Ländern. Und heute kann nicht mehr behauptet werden, dass die staatskirchliche Verfasstheit Schwedens oder Englands weniger auf die Wahrung der Menschenrechte achte als andere Modelle. Ohne auf die lange Geschichte des komplexen Verhältnisses von Kirche und Staat hier einzugehen, sollten in der heutigen Diskussion um diese Modelle die Entwicklungen seit der Französischen Revolution, die ja zwischen Menschenrechtspathos und Terror schwankt, nicht vergessen werden. Aus der Französischen Revolution erwächst nämlich jener Nationalismus, der bis zum Zweiten Weltkrieg als Religionsersatz wirkte und in der allgemeinen Wehrpflicht seine prägende Disziplinierung ebenso gewann wie in der Bürokratie und der industriellen Produktion. Alle drei Faktoren bildeten jene Disziplinierung aus, die oft verdrängt wird, wenn von Freiheit und Individualisierung als Charakteristikum der Moderne gesprochen wird.

Das Kooperationsmodell, das in Österreich gilt, setzt auf die öffentliche Präsenz der unterschiedlichen Weltanschauungen, so dass ein bewusster und reflektierter Umgang mit dieser Pluralität eingeübt werden kann. Die Schule ist hierfür ein besonders wichtiger gesellschaftlicher Ort, weil an diesem Ort noch alle, wenigstens die meisten gesellschaftlichen Gruppen zusammenkommen.<sup>20</sup>

Was der Religionsunterricht auch nach gesetzlicher Grundlage leisten soll<sup>21</sup>, wird in der Regierungseingabe für den Ethikunterricht deutlich ausgedrückt:

18 Zur Bedeutung dieser Unterscheidung, die auf Jesu Wort in der Steuerdebatte zurückgeführt wird (Mk 12, 12–17) siehe Winkler (2019). Zur Geschichte der Religionsfreiheit in der Auslegung der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils „Dignitatis humanae“ siehe Siebenrock (2009).

19 Ebenso unterschiedlich ist auch die Entwicklung der einschlägigen Urteile des Europäischen Menschenrechtsgerichtshof auf der Grundlage der Europäischen Menschenrechtskonvention. Siehe auf der Homepage die Urteile in verschiedenen Fällen: <https://www.coe.int/de/web/impact-convention-human-rights/freedom-of-religion>

20 Dabei darf die Beobachtung nicht unterschlagen werden, dass die Privatschulen (nicht nur die konfessionellen) immer gewinnen, wenn der Staat zu stark in die ursprünglichen Elternrechte eingreift. Im Blick auf die Katholischen Schulen kann festgehalten werden: In Frankreich werden ca. 20% der Schüler/-innen in katholischen Privatschulen unterrichtet. In Österreich besuchen ca. 10% eine der nicht wenigen Privatschulen. Diese punkten dadurch, dass sie ein bestimmtes Menschenbild oder bestimmte Werthaltungen als integralen Bestandteil der Bildung ausdrücklich angeben.

21 Gesamte Rechtsvorschrift für Religionsunterrichtsgesetz, Fassung vom 30.11.2020, <https://www.ris.bka.gv.at>

„Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, erhalten daher keine Bildung im gleichen Ausmaß, wie Teilnehmende am Religionsunterricht, unabhängig davon, ob es sich um Personen ohne religiöses Bekenntnis, Anhänger religiöser Bekenntnisgemeinschaften oder vom Religionsunterricht Abgemeldete handelt. Dies soll durch die vorliegende Novelle geändert werden. Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) Das bedeutet: „Im Religionsunterricht verwirklicht die Schule in besonderer Weise ihren Auftrag zur Mitwirkung an der religiös-ethisch-philosophischen Bildung (Art. 14, Abs. 5a B-VG, § 2 SchOG) in Form eines eigenen Unterrichtsgegenstandes. Im Sinne ganzheitlicher Bildung hat der Religionsunterricht kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele, die entsprechend dem christlichen Menschenbild davon ausgehen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist. So erhalten die zu behandelnden Grundfragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn eine religiöse Dimension.“ (Pinz, 2019)

Die hier erwähnte staatsrechtliche Grundlage und die bischöfliche Ausführungsbestimmung entsprechen auch den grundlegenden Zielen von „PISA“. Auch wenn bei den entsprechenden medial diskutierten Rankings ein anderes Bild vermittelt wird, sind die Bildungsziele von „PISA“ nicht einfach auf Ausbildung im Sinne der Berufsvorbereitung zu reduzieren. Religion kann nur dann einen Platz im Bildungsauftrag der Schule und der Universität beanspruchen, wenn die Bedeutung eines umfassenden Bildungsbegriffs anerkannt wird. Wenn Bildung zur personalen Aneignung der menschlichen Weltbegegnung und zur Ausbildung einer freien Lebensgestaltung anleiten soll, dann wird nach Jürgen Baumert (2002) nur in Konvergenz verschiedener Kompetenzen ein selbstbestimmtes und freies Leben möglich. Als „Modi der Weltbegegnung“ schlägt er vor:

1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften)
2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/ Bildende Kunst, Physische Expression)
3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht)
4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie).

Der Religionsunterricht, der in diesem Vorschlag die Probleme konstitutiver Rationalität zu bearbeiten hat, ist daher kein „Privileg“ für Religions- und Glaubensgemeinschaften, sondern übernimmt einen konstitutiven Beitrag zum Bildungsauftrag einer aufgeklärten-humanistischen Gesellschaft. Im Unterschied zur Ethik und Religionskunde optiert er für eine reflektierte Beteiligung, ohne die ein weltanschaulich

orientierter Unterricht nicht möglich ist. Ob diese Option, die ich oben als vernünftig und angemessen ausgewiesen habe, auch weiterhin die Schule mittragen wird, lässt sich heute noch nicht absehen. Sie wird wohl wesentlich davon abhängen, dass der Religionsunterricht seiner zentralen Bestimmung gerecht zu werden vermag: in engagierter Zugehörigkeit junge Menschen zu Freiheit und Vernunft in der Weise zu bewegen, dass sie für die unbedingte Forderung und für die Grenzen der Vernunft einen Sinn durch diesen Unterricht zu entwickeln vermögen.

Da das eigene Leben nur engagiert in spezifischer Tradition gelebt werden kann, der Staat aber gerade diese weltanschauliche Orientierung offenhalten muss, ist er auf die vernünftige Kooperation mit weltanschaulichen Wertegemeinschaften angewiesen. Zu diesen können natürlich nicht nur Religionen gehören. Insofern ist der verpflichtende Ethikunterricht eine notwendige Ergänzung, damit der umfassende Bildungsauftrag der Schule erfüllt werden kann. Wie sich dieser Unterricht bewähren wird, wird sich noch zeigen. Es wäre sehr zu raten, dass er in klug abwägender Urteilsbildung sich auch vom bestehenden Religionsunterricht didaktisch und pädagogisch bereichern lasse. Ob das in Österreich aber möglich ist, wage ich zu bezweifeln. Ich musste seit jetzt 35 Jahren immer wieder neu lernen, wie lang der Schatten Habsburgs noch heute fällt (Siebenrock, 2014). Und sei es nur als nützliche, weil entlastende Schuldzuweisung. Der Religionsunterricht wird dann nicht mehr argumentativ in Frage gestellt werden können. Aber es lassen sich dann immer administrative Entlastungsargumente finden.

## Literatur

- Assmann, J. (2015). *Exodus. Die Revolution der Alten Welt*. München: C. H. Beck.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertelsmann-Stiftung. (2020). *Religionsmonitor*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor>
- Bundeskanzleramt. (o.J.). *Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 / SDGs*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html#:~:text=Ziele%20des%20Ethikunterrichtes,den%20Grundfragen%20des%20Lebens%20anleiten>
- Dressler, B. (2006). *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Feuerbach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*. Leipzig: Otto Wigand. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Feuerbach,+Ludwig/Das+Wesen+des+Christentums>
- Frick, R. (2016). Katholische Schule 21. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 34(5), 223–225.
- Gaudium et spes (Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute). (1965). In K. Rahner & H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zeiten Vatikanums* (23. Aufl., 1991, S. 423–552). Freiburg: Herder.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York (dt. 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp).
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. (1976). [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/synode.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf)
- Grimmitt, M. & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in Religious Education*. Great Wakering: Mayhew.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Laudatio: Jan Philipp Reemtsma*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Katechismus der Katholischen Kirche*. (1993). Linz: Veritas.
- Krüger, O. (2019). *Virtualität und Unsterblichkeit. Gott, Evolution und die Singularität im Post- und Transhumanismus* (2. überarb. u. ergänzte Aufl.). Freiburg: Rombach.
- Lochbrunner, M. (2020). *Hans Urs von Balthasar 1905–1988. Die Biographie eines Jahrhunderttheologen*. Würzburg: Echter.
- Lubac, H. de (1992). *Glauben aus der Liebe. Catholicisme*. Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Luther, M. (1982). Der große Katechismus deutsch. In M. Luther, *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburgischen Konfession 1930* (9. Aufl., S. 543–733). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Newman, J. H. (1964). *Zur Philosophie und Theologie des Glaubens. Oxforder Universitätspredigten. Ausgewählte Werke VI*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Nostra aetate. Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen*. (1965). [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html)
- Paul VI. (1964). *Ecclesiam Suam*. Enzyklika vom 6. August 1964. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, *Acta Apostolicae Sedis* 56 (1964) 609–659, Leipzig, Nr. 65.
- Pinz, A. (2019). Vorwort. In Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung (Hrsg.), *Religion in der Schule. Religionsunterrichtsgesetz und Ausführungsbestimmungen*. Erzdiözese Wien. [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/06/Rechtsgrundlagen-Religionsunterricht\\_Ansicht.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/06/Rechtsgrundlagen-Religionsunterricht_Ansicht.pdf)

- Rahner, K. (2003). *Sämtliche Werke. Band 10*. Freiburg: Herder.
- Schmidt-Leukel, P. (1992). „Den Löwen brüllen hören“. *Zur Hermeneutik eines christlichen Verständnisses der buddhistischen Heilsbotschaft (Münchener Universitätschriften Katholisch-Theologische Fakultät 23)*. Paderborn: Schöningh.
- Siebenrock, R. A. (2009). Theologischer Kommentar zur Erklärung über die religiöse Freiheit *Dignitatis humanae*. In P. Hünermann und B. Hilberath (Hrsg.), *Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Texte, Kommentare, Zusammenschau* (Bd. 4., 2. Aufl.: Sonderausgabe, S. 125–218). Freiburg: Herder.
- Siebenrock, R. A. (2014). Vom langen Schatten Konstantins. Zur Archäologie theologischer Imaginationen am Beispiel absolutistisch-monarchischer Vorstellungen. In R. Bucher (Hrsg.), *Nach der Macht. Zur Lage der katholischen Kirche in Österreich. Theologie im kulturellen Dialog*, 30 (S. 75–97). Innsbruck: Tyrolia.
- Taylor, C. (2012). *Ein säkulares Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.
- Theobald, C. (2018). *Christentum als Stil. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa*. Freiburg: Herder.
- Weninger, M. H. (2007). *Europa ohne Gott? Die Europäische Union und der Dialog mit den Religionen, Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften*. Baden-Baden: Nomos.
- Winkler, H. A. (2009). *Die Geschichte des Westens. Bd. 1: Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2011). *Die Geschichte des Westens. Bd. 2: Die Zeit der Weltkriege*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2014). *Die Geschichte des Westens. Bd. 3: Vom Kalten Krieg bis zum Mauerfall*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2015). *Die Geschichte des Westens. Bd. 4: Die Zeit der Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2019). *Werte und Mächte. Eine Geschichte der westlichen Welt*. München: C. H. Beck.

### Kurzbiografie

Siebenrock, Roman: Univ. Prof. Mag. Dr.; Universität Innsbruck; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leben und Werk John Henry Newmans, P. Karl Rahner SJ, Das Zweite Vatikanische Konzil, Theologische Erkenntnislehre.