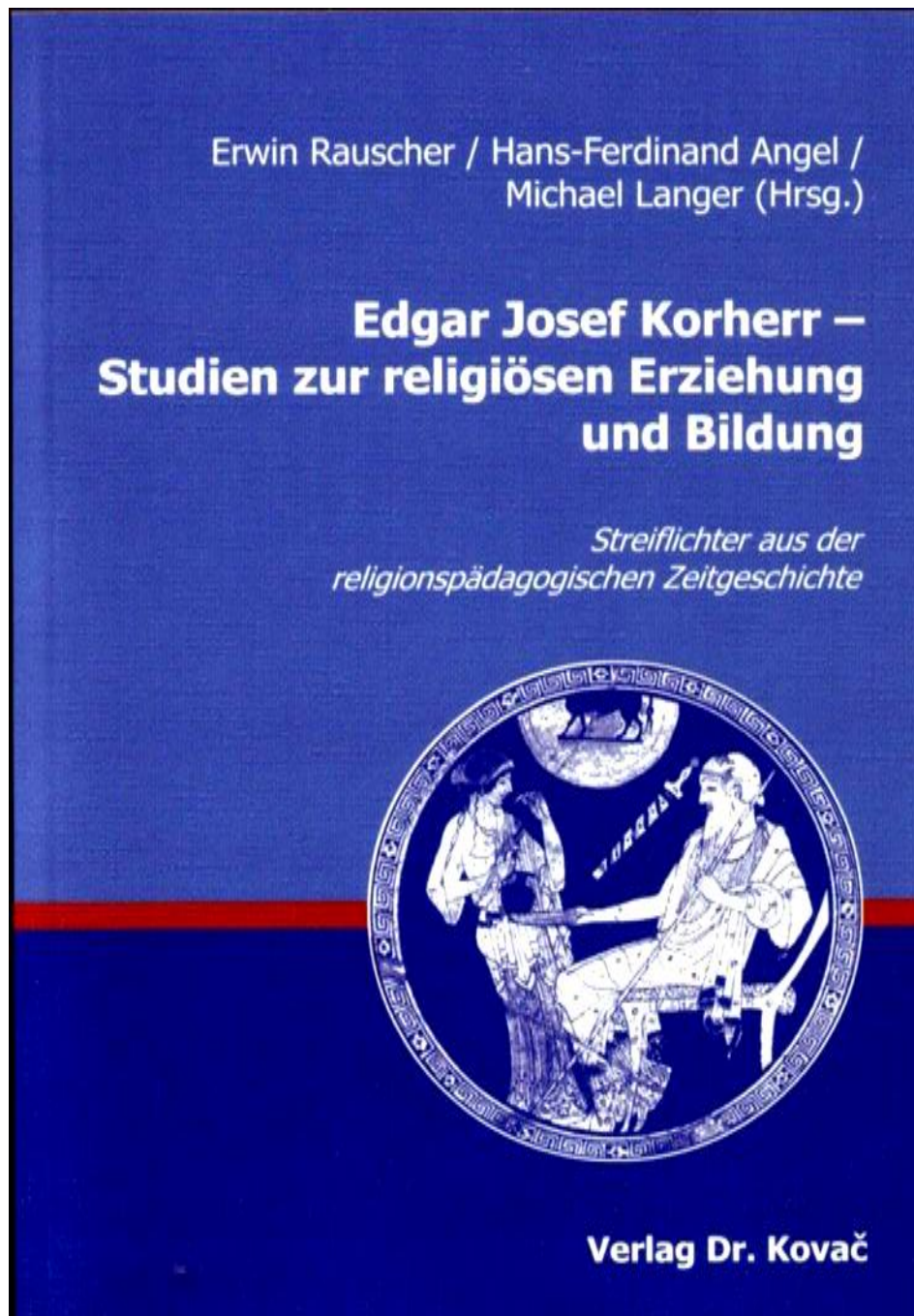


Textauszug aus:



Erwin Rauscher / H.-F. Angel / M. Langer (Hg.)

**Edgar Josef Korherr - Studien zur religiösen Erziehung und Bildung
Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte**

Schriften zur Praktischen Theologie, Bd. 9

Hamburg 2008, 416 Seiten

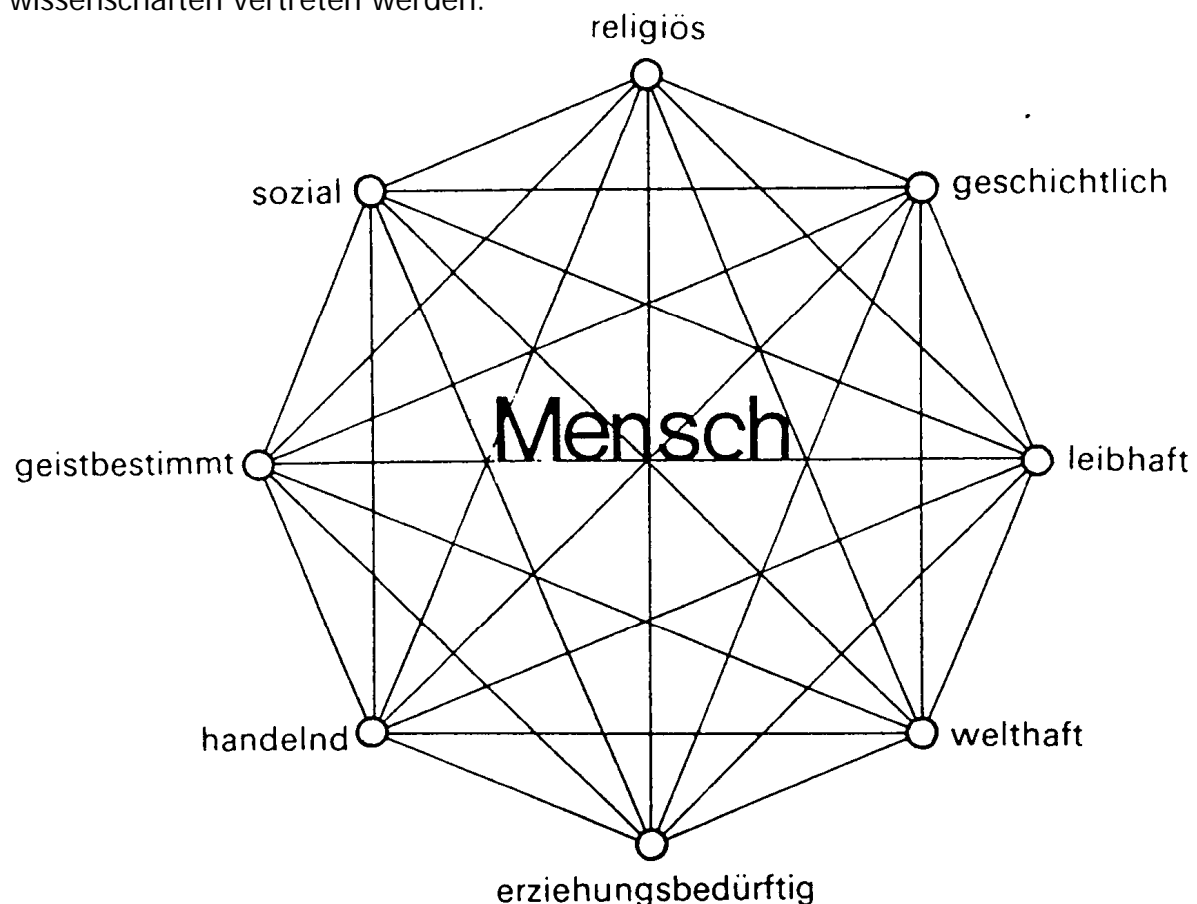
ISBN: 978-3-8300-3792-7

Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen

In: Manfred Büttner/Wilhelm Leither (Hg.): Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz 3. bis 6. September 1992. Band 8 der Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, 2 Teile, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1992, 37–87.

1 Das Selbstverständnis der österreichischen Religionspädagogik und ihr Bezugspunkt zu Geographie

Es gibt heute viele und unterschiedliche Auffassungen vom Wesen und den Aufgaben der Religionspädagogik. Eine umfassende Standortbestimmung, auf der auch das Selbstverständnis des Grazer Universitätsinstituts für Katechetik und Religionspädagogik aufbaut, stammt von W. G. ESSER.¹ Nach ihm ist Religionspädagogik von ihrem Wesen her mehrfach begründbar. Sie kann von ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Ort her im Schwerpunkt *theologisch* oder *pädagogisch* oder anders (etwa *religionswissenschaftlich*) begründet, erforscht und gelehrt werden. Demnach könne sie ihren Ort im Fächerkanon der Theologie oder der Erziehungswissenschaften, aber auch dort haben, wo weder Theologie noch Erziehungswissenschaften, jedoch Religionswissenschaften vertreten werden.



Das, was die unterschiedlich konzipierten „Religionspädagogiken“ zu *der* Religionspädagogik eint, der Bezugspunkt, dem alle gleichermaßen verpflichtet sind, ist nach W. G. ESSER der Mensch. Diesem wisse sich die *Pädagogik* als dem *erziehungsbedürftigen Wesen*, die *Theologie* als dem *von Gott gezeichneten und angenommenen Wesen*, die *Religionswissenschaft* als dem *Wesen in Beziehung zu einer es selbst übersteigenden „Macht“* verpflichtet.

Der Mensch steht im Spannungsfeld vieler Dimensionen. Einige von ihnen sind in der vorigen Abbildung genannt. Sie bestimmen in unterschiedlicher Weise wissenschaftliche Fachbereiche (z. B. die „religiöse Dimension“: Religionswissenschaft, Theologie, philosophische Fragestellungen u. a. m.) aber auch einzelne Unterrichtsgegenstände und Schulfächer. Von anderen Humanwissenschaften unterscheidet sich Religionspädagogik durch ihre *spezielle Fragestellung*. Sie hat als Wissenschaft und Praxis den Menschen vor Augen als ...

- ❖ *ens religiosum* (= ein Seiendes, das Religion hat).
- ❖ *ens educandum* (= ein erziehungsfähiges und der Erziehung bedürftiges Wesen).

Die Verbindung von *religiosum* und *educandum* ist keine bloß summarische. Religionspädagogik fragt nicht nur, wo im religiösen Bereich sich pädagogisch Relevantes findet, sondern ebenso, wo im Bereich der (sog. profanen) Erziehung sich Religiöses im weitesten Sinn findet, welches dessen Funktion bei Menschwerdung, Selbstverwirklichung, Sinnfindung sein *kann* (*phänomenologische Betrachtungsweise*) und sein *soll* (*normative Betrachtungsweise*). In jedem Fall gilt ihre wissenschaftliche Fragestellung dem Menschen als einem Wesen, welches in seiner religiösen Dimension der Erziehung bedarf und in dessen Erziehungsbedürftigkeit sich Religiöses findet.

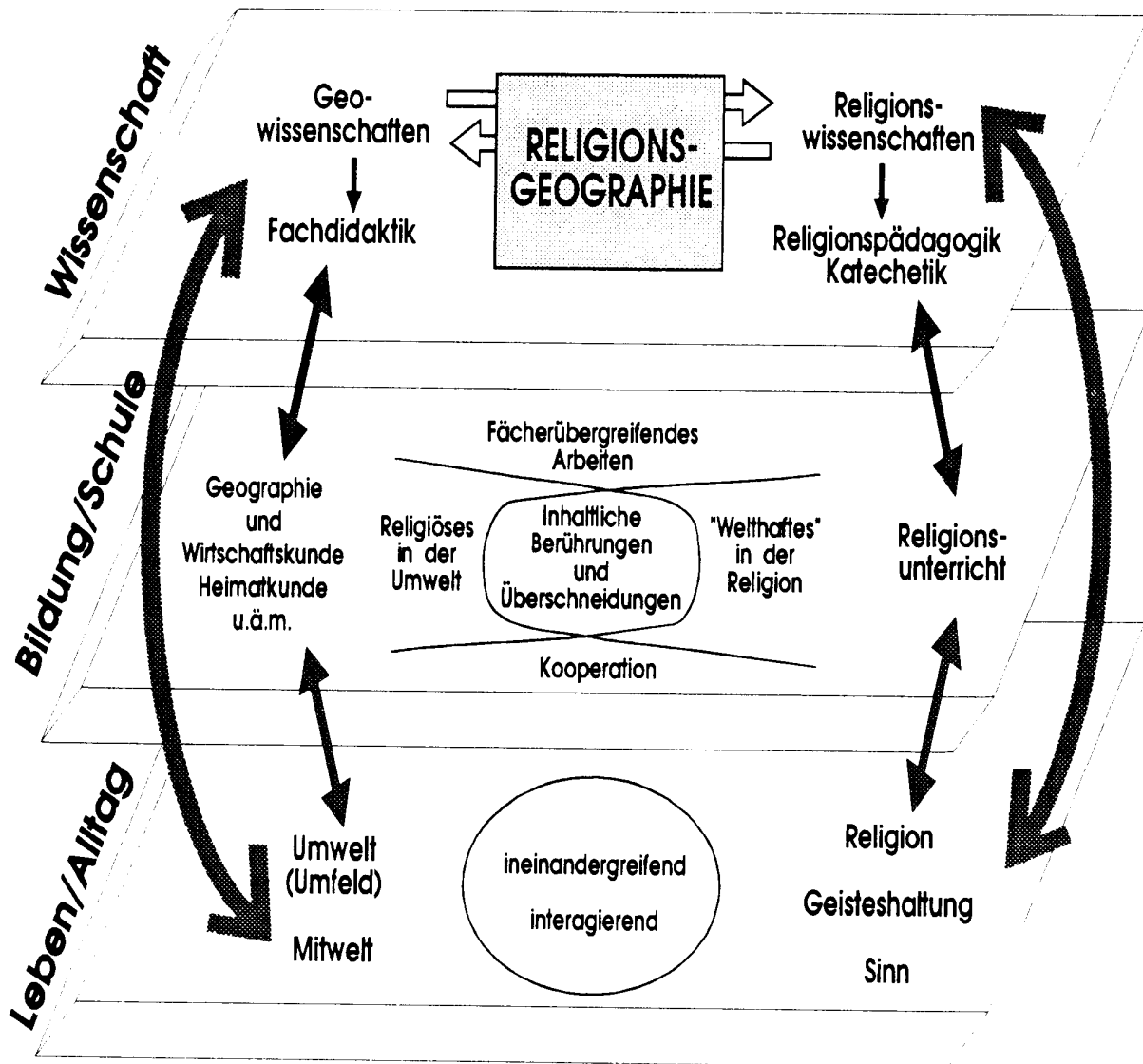
Es ist in unserem Zusammenhang nun nicht uninteressant, dass auch für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftskunde“ an österreichischen höheren Schulen „nicht mehr die Inventarisierung von Landschaften, Ländern oder Staaten im didaktischen Mittelpunkt steht, sondern der handelnde Mensch in Bezug auf seine erdräumliche und ökonomische Umwelt.“² Man kann nicht über ein Land sprechen, ohne auch die Menschen im Auge zu haben, die in diesem Land leben, es bewirtschaften, von ihm geprägt werden. Mit anderen Worten: Das Umfeld der Menschen prägt die Identität der Menschen. Wo aber über die Menschen geredet wird, kommt zwangsläufig auch ins Gespräch, wovon und wofür diese Menschen leben, d. h. nicht nur Wirtschaft und Handel, sondern auch ihre Einstellung zum Leben, zu ihren Nachbarn, d. h. ihre Weltanschauung i. w. S., die Sinnfrage und die religiöse Frage. So können als Thesen formuliert werden:

- ❖ Das Wohl der Schüler ist die erste Begegnungsebene von Geographie- und RU.
- ❖ Wo immer in den beiden Fächern Sinnfragen auftreten, bestehen Begegnungsmöglichkeiten.

Wenn Geographieunterricht – unbeschadet aller notwendigen Sachlichkeit – Schüler an diese Sinnfragen heranführt, dieselben nicht ausklammert (ohne bestimmte Antworten aufzudrängen), überschreitet er keineswegs seine Kompetenz, sondern weist Wege zur ganzheitlichen Bildung und Humanität. Für den RU erleichtert ein weites Religionsverständnis³ in Richtung auf „Geisteshaltung“ das Gespräch zwischen Religion und Umwelt-Forschung wie auch zwischen Geographie- und RU. Geisteshaltung umfasst Religiosität ebenso wie Ersatzreligionen und Religionsersatz⁴, wird also der pluralistischen Situation in unseren Schulklassen gerecht. L. TOLSTOI wird das Wort

zugeschrieben: „Der Glaube ist das, wovon man lebt.“⁵ Die „Wahrnehmung der Geisteshaltung – ihre Manifestation erfolgt in Handlungen und Taten – rechnet zur zentralen Fragestellung der Geographie. Diese betrachtet(e) die Mensch-Umwelt-Beziehung immer als das Hauptanliegen“⁶.

2 Die Beziehungen Umwelt – Religion stellen sich auf verschiedenen Ebenen des Lebens unterschiedlich dar



Die Graphik will verdeutlichen: Was im Alltag oft „vermischt“ ist, wird auf *der Ebene wissenschaftlicher Reflexion* getrennt, voneinander geschieden und unterschieden. Eine solche Scheidung und Unterscheidung finden wir schon in Antike und Mittelalter in Form der sog. „sieben freien Künste“, d. i. jenes Wissen und Können, das einem freien Mann – im Gegensatz zu „knechtlichen Arbeiten“ – zukommt.⁷

In der Neuzeit führt dieser Differenzierungsvorgang zum kaum noch überblickbaren „Splitting“ in zahllose Einzeldisziplinen der Wissenschaft. Eine damit verbundene Gefahr kann darin liegen, dass heute – einem Wort K. JASPERS zufolge – ein „geistiger Barbar mit großem Wissen auf einem kleinen Einzelsektor glänzen kann“.

die Einzeldisziplinen einende Band des christlichen Glaubens schon am Beginn der Neuzeit verloren, so scheint es heute, dass oft nicht einmal mehr „formale“ Klammern die auseinanderstrebenden Einzeldisziplinen zusammenhalten. Der Ruf nach einem „Studium generale“ als Blick über den Zaun der Einzelwissenschaften⁸ ist bislang kaum realisiert worden, ja selbst das Bewusstsein, dass „Universitas“ – Universität auch heute immer den Blick vom Einzelnen auf das Ganze einschließt, wird allzu oft preisgegeben.

Analoges trifft für die *Ebene der Bildung* zu. Die einzelnen Fächer und Unterrichtsgegenstände haben in den letzten zwei Jahrhunderten eine so starke Ver selbständigung erfahren, dass O. WILLMANN einmal sagen konnte, der Bücherriemen des Schülers sei das einzige Band, das für sie die Lehrfächer noch zusammenhält.⁹ Daraus resultiert das seit 150 Jahren immer wieder festzustellende Bemühen, die Nachteile der Verfächerung durch Konzentration der Bildung und Kooperation¹⁰ zu überwinden. Diesem Anliegen gelten die folgenden Abschnitte dieses Beitrags.

Hinweis: „Geographie i. w. S.“ steht in der Graphik stellvertretend für alle geographischen Einzeldisziplinen, deren Namen schon die Verflochtenheit der Geographie mit anderen Lebensbereichen zeigen: Handlungs-, Sozial-, Wirtschafts-, Musik-, Wahrnehmungsgeschichte u. a. m. Der Ausdruck „Heimatkunde“ (= Terminus aus Lehrplänen für Volksschulen) in der mittleren Spalte soll bewusst machen, dass unser Anliegen nicht nur im Geographieunterricht i. e. S. wahrgenommen wird und dass es grundsätzlich für alle Schulstufen und Bildungsformen relevant ist. „Religionswissenschaften i. w. S.“ steht in der Graphik stellvertretend für alle religionswissenschaftlichen (i. e. S.) und theologischen Fächer.

Die wissenschaftliche Fachdidaktik nimmt unter den geographischen und religionswissenschaftlich-theologischen Fächern eine Brückenstellung ein. Hat es die Forschung in den Geowissenschaften schwerpunktmäßig mit dem Erkennen zu tun, so hat die Fachdidaktik als Wissenschaft ein Standbein auf dem Handeln, sei es ein Übersetzen wissenschaftlicher Erkenntnisse für die unterrichtliche Praxis, sei es das Bewusstmachen, was die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse für den Menschen und die Menschwerdung (Humanität) bedeuten. Daraus ergeben sich eigenständige Fragestellungen, Inhalte und Aufgaben, durch die die wissenschaftliche Eigenständigkeit der einzelnen „Fachdidaktiken“ konstituiert wird.

Die Beachtung aller drei Ebenen ist nicht nur für die Fachdidaktiken notwendig. Wie die Pfeile anzudeuten versuchen, gibt es nicht nur den Strom geographischer, religionsgeographischer und religionswissenschaftlicher Forschungsergebnisse in Richtung Schule und außerwissenschaftliches Leben. Es gibt auch gegenläufige Strömungen. Die Wissenschaften beziehen ihre Fakten, Gegenstände und ihre einschlägigen Forschungsobjekte nicht allein „direkt“ und „objektiv“ aus den Gegebenheiten. Aus Umfeld und Geisteshaltung im alltäglichen Leben strömt vieles „gefiltert“ durch schulischen Unterricht in die Wissenschaft. Alle Studienbeginner bringen ja aus der Schule Vorkenntnisse und Vorerfahrungen mit. Sollen diese von den Intentionen der korrespondierenden Fachwissenschaft nicht allzusehr abweichen und (vermeidbare) Blockierungen durch unrichtige Kenntnisse oder Vorurteile schaffen, bedarf es einer Beachtung des Bildungs- und Unterrichtssektors durch die Fachwissenschaften, schon in deren ureigenstem Interesse. Auch dabei kann eine gute Fachdidaktik als Brücke hilfreiche Dienste anbieten.

3 Die Begegnung der schulischen Fächer als Aufgabe

Schon J. W. Goethe hat im 1. Aufzug des Götz von Berlichingen an Hand des kleinen Karl die Sinnlosigkeit isolierten Wissens dargestellt. 1842 erhob F. A. TRENDELENBURG unter Berufung auf Plato und Luther die Forderung nach einer Synthese, um die Gefahr, die in der zerstreuten Menge der Fächer liege, zu bannen. Er sah das einigende Band im Logischen der Schulwissenschaft.¹¹ Ungefähr zur selben Zeit erkannte auch J. F. HERBART¹², dass um der geistigen Einheit des Schülers willen der Unterricht von der Fülle der Differenzierung zur Einheit einer Synthese kommen müsse. Während in Deutschland die Schüler HERBARTS in folgerichtiger Fortführung der HERBART'schen Erkenntnis die Lehrpläne unter den Gesichtspunkt ethischer Konzentration stellten und jene Fächer, deren Inhalte zur angestrebten „Charakterstärke der Sittlichkeit“ in näherer Beziehung standen, Konzentrationsfächer nannten (Religion, Sprache, Heimatkunde, Geschichte), gewann in Österreich ab etwa 1890 der HERBART-Schüler O. WILLMANN¹³ mit einer anderen Sichtweise nachhaltigen Einfluss. WILLMANN bemerkte nicht ganz zu Unrecht, dass in der Theorie von den Konzentrationsfächern allzu leicht der gesamte Unterricht zum bloßen Kommentar der sogenannten Gesinnungsstoffe werde und die den einzelnen Unterrichtsgegenständen je eigenen Bildungswerte zu kurz kämen. Es zeige sich hier ein Atomismus, der im Lehrbetrieb Platz gefunden habe und der vermeine, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können.¹⁴ 1912 begründete O. WILLMANN Konzentration religiös-sittlich¹⁵ und wählte dazu vor allem den geschichtlichen Weg: Alles Große, das im Abendland, vor allem in der Antike geleistet worden sei, sei aus Religion und Theologie hervorgegangen. Für WILLMANN können die Lehrfächer nicht nebeneinander liegen. Sie ordnen sich in konzentrischen Kreisen um einen Mittelpunkt (= Religion, Vaterländisches und Volksgut). Um diesen herum sammle sich das philosophisch-philologische Lehrgut. Den äußeren Kreis bilden die ethisch indifferenten Stoffe.¹⁶ Religion sei nicht nur das Gesinnungsfach, sondern der sinngebende, sinnleihende „Stamm, der alle anderen Zweige trägt“¹⁷. M. PFLIEGLER¹⁸ suchte nach dem zweiten Weltkrieg vergeblich noch einmal, diesem Anliegen zum Durchbruch zu verhelfen.¹⁹ Obwohl man in der allgemeinpädagogischen Theorie in Österreich die Notwendigkeit und Bedeutung wechselseitiger Bezugnahme der Unterrichtsfächer durchaus immer erkannte, blieb in der Praxis das Anliegen weithin auf der Strecke. Und dies, obwohl R. MEISTER in den Jahren vor und nach dem 2. Weltkrieg in seiner Theorie der Erziehung mit Nachdruck immer wieder auf drei Motive für eine Konzentration hinwies und mehrere Lehrergenerationen in diesem Sinne ausbildete.

Es sei dies ein psychologisches Motiv (Einheit der Person des Schülers), ein stoffliches (Zusammenhang des Wissensgutes der Schule) und ein teleologisches (Einheit des Erziehungszieles). Diese Motive führen nach R. MEISTER zu vier Formen einer Verbindung zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen:

- ❖ *Konzentration* im engeren Sinn (etwa der Versuch der Herbartianer, ethische Konzentration in einem Konzentrationsfach herzustellen)
- ❖ *Korrelation* oder Querverbindung – der Terminus stammt von J. DEWEY und wurde nach R. MEISTER von P. BARTH in die deutsche Literatur eingeführt. Gemeint ist hier, dass Inhalte eines Unterrichtsfaches von einem anderen aufgenommen, verwendet oder fortgeführt werden, bzw. dass ein Thema zugleich in mehreren Unterrichtsgegenständen unterrichtet wird

- ❖ *Kooperation* – Zusammenwirken mehrerer Fächer im Hinblick auf ein Teilziel
- ❖ *Konvergenz* (= jene Form der Konzentration, welche am Ende der Schulzeit die leitenden Gedanken aller Unterrichtsgegenstände in einem Weltbild und Kulturumblick integriert²⁰)

Wenn auch solche Ideen zunächst kaum oder nur unvollständig zum Tragen kamen, so führte ihre Tradition doch dazu, dass das Anliegen als Aufgabe zumindest unterschwellig immer bewusst blieb und dass heute von verschiedenen Seiten an der Bewältigung der Problematik gearbeitet werden kann. Von religionspädagogischer Warte her verfiel in Österreich am intensivsten E. RAUSCHER das Anliegen.²¹

Die Forderung nach Kooperation und Konzentration hat heute angesichts der wachsenden europäischen Einheit und der Bemühungen um ein europäisches Schulwesen mit möglichst vielen Gemeinsamkeiten höchste Aktualität. Allein, worin das notwendige Zentrum liegt, ist keineswegs allgemein feststehend – gerade das ist die Kernfrage unseres Problems. Die Erkenntnis, *dass* eine Zusammenschau und Querverbindung sowie ein Zusammenwirken erstrebt werden muss, bleibt leer und unverbindlich, ohne gültige Aussage, *wodurch* diese Querverbindung hergestellt werden kann und wohin die Zusammenarbeit führen soll. Eine rein stoffliche Korrelation ohne inneres, sinnvolles und sinnhaftes verbindliches Zentrum bleibt in vielen Fällen ein äußeres Nebeneinander. Ohne gültigen Richtungssinn, ohne tragende Sinnrichtung aller Fachgebiete muss der Unterricht selbst bei maximaler Korrelation und Kooperation bruchstückhaft bleiben.²²

Erziehen und Unterrichten ist auch im Zeitalter der Lernstrategien und Lerntechnologien ein existenzielles Geschehen, das eine Sinnggebung des Ganzen nicht aus gegenständlichen Bezugspunkten gewinnen kann. Fächerverbindung, Konzentration, Korrelation muss wertmäßig und zeitlich daher immer zuerst heißen: Besinnung und Gewinnung eines über den einzelnen Gegenständen und Unterrichtsfächern stehenden Maßstabes. Er erst ermöglicht ein Kriterium, in welcher Ordnung und Beziehung einzelne Unterrichtsgegenstände zum Sinn des Ganzen stehen. Er erst ermöglicht Konvergenz des Unterrichtsertrags der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Religionspädagogik bringt in diesem Zusammenhang die Frage nach den Werten und ihrer Rangordnung in die fachdidaktische Diskussion ein.²³ Ging es bis vor kurzem bei der Frage von Konzentration und Kooperation ausschließlich um die Überwindung der Grenzen der einzelnen Fächer, so stehen wir heute vor zusätzlichen Barrieren, die aus der sehr unterschiedlichen Schulgeschichte der letzten zweieinhalb Jahrhunderte resultieren. Nicht nur die einzelnen Fächer haben ihre Eigenständigkeit entwickelt. Der *Kontext*, in dem „Religion“, „Geographie“, „Geschichte“ in den Schulen einzelner Länder stehen, hat sich unterschiedlich entwickelt, man werfe einen Blick in die korrespondierenden Schulbücher einzelner Länder.

Die katholische Religionspädagogik Europas befasst sich seit vielen Jahren – und das schon vor der sog. „Wende“ in Deutschland – mit der Frage „Welche Erziehung für welches Europa?“. Es gab Symposien und Tagungen auf internationalem Niveau.²⁴ Die einschlägigen Studien und Bemühungen korrespondieren mit Bestrebungen auch auf politischer Ebene.²⁵ In unserem Zusammenhang interessiert hier die Frage, was unter Europa tatsächlich – bewusst und auch unausgesprochen – verstanden werden soll. Es gibt ja sehr viele Bedeutungen von „Europa“. Dem geographischen Verständnis des vom Atlantik bis zum Ural reichenden Kontinents stehen ein ökonomisches

Verständnis (der Europäische Markt), ein geisteswissenschaftliches Verständnis (die Europaidee in Geschichte und Gegenwart), eine Zukunftsvision (Vereinigtes Europa) u. a. m. gegenüber.

Von kirchlicher Seite wird immer wieder die durch christliche Wurzeln begründete geistige Einheit Europas beschworen. Sie stellt an das neue Europa eine Reihe von kritischen Fragen und Forderungen. Bemüht man sich mit der gleichen Intensität, die Sozialgestalt Europas zu vermenschlichen, wie man sich für den Abbau der Zollschranken, für den technischen Fortschritt und die gemeinsame Währung einsetzt? Nach J. SCHASCHING müsse nicht nur eine²⁶ Wirtschaftskultur, sondern auch eine neue Sozial- und Wertekultur gefunden werden, die das gemeinsame Europa menschengerecht werden lässt.

4 Menschenwürde und Menschenrechte – eine neue verbindende Mitte?

Worin liegt ein sinngebendes und tragendes Ganzes für Schulen in einem erneuerten und zur Einheit zusammenwachsenden Europa? Die säkularisierte, weltanschaulich neutral gewordene Schule findet es kaum in verbindenden, verbindlichen und allgemein anerkannten Überzeugungen vor. Die kann es weder aus der Reflexion unserer geschichtlichen Stellung und Aufgabe und ihrem Gewordensein (christliche Wurzeln der gegenwärtigen Kultur) allein, noch in formalen Erwägungen (formale Zielformulierungen für Unterricht und Erziehung) feststellen, noch mit den ihr eigenen Mitteln und Maßnahmen festlegen. Auch notwendige und unverzichtbare fachimmanente Perspektiven führen nicht eo ipso zum Sinn des Ganzen von Unterricht und Unterrichtsgegenständen. Und dennoch ist ein solcher Sinn des Ganzen notwendig, soll das europäische Bildungswesen nicht zu einer bloßen pragmatischen Technologie der Kenntnisvermittlung degenerieren. Da ein solcher Sinn nur maßgebend sein kann, wenn er nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt wird, verbleibt die konkrete Frage, welche allgemein anerkannte Sinnggebung finden die Schulfächer, ja die Schule als Ganze vor? Im Hinblick auf das Anerkannt-Werden kann das Verbindende heute in Europa weder allein im Christentum noch im dialektischen Materialismus noch im Marxismus noch in sonst einer alles verbindenden „Weltanschauung“ gesehen werden. Am ehesten kann die Idee der „Menschenwürde“ als gemeinsam anerkannte Basis des Zusammenlebens und damit auch des Bildungswesens gesehen werden. Menschenwürde (und Menschenrechte, z. B. das Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit) dürfte in diesem Kontext wohl jene Ausgangsbasis sein, von der her Sinn und Geist auch schulischer Bildung und somit der Verbindung zwischen den Fächern zu suchen sind. Durch diesen Ausgangspunkt unterscheidet sich die Frage nach Sinn, Inhalt und Form der Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern in einer europäischen Schule erheblich von der Situation zur Zeit HERBARTs, WILLMANNs oder PFLIEGLERs.

Der Beitrag der Unterrichtsgegenstände zu Menschenwürde und -freiheit erweist sich dabei nur zu einem Teil als Vorgabe, zu einem größeren Teil als Aufgabe. Denn wozu sollte schulisches Lernen und Bilden gut sein, wenn es nicht dazu dient, Würde, Wert, Sinn und Erfüllung des Menschenlebens zu fördern und Verantwortung, Freiheit, Humanität, Weltbewältigung und Lebensbewältigung zu ermöglichen? Auch der RU steht unter solchen Zielsetzungen. „Es ist fast einmütige Auffassung der Gläubi-

gen und der Nichtgläubigen, dass alles auf Erden auf den Menschen als seinen Mittel- und Höhepunkt hinzuordnen ist.“²⁷ Wenn sogar die Inkarnation „propter nos homines“ geschah und nach Redemptor hominis alle Wege der Kirche zum Menschen führen müssen, dann kann sich religiöse Unterweisung, wo und wie immer sie erfolgt, dieser Forderung nicht entziehen.²⁸

Das heißt aber auch, dass in der heutigen Schule das Verbindende und das Zentrum nicht in der Weise vorgegeben sind, wie noch O. WILLMANN meinte. Sie sind zu suchen und zu erringen und in dieser Suche und in diesem Ringen, das den Eigenwert der einzelnen Fächer wahrt und ernst nimmt, dürfte wohl das Tor zu neuen Formen der Konzentration, der Korrelation, der Kooperation und der Konvergenz liegen. Die in den folgenden Abschnitten exemplarisch umrissenen Anliegen sind in diesem Sinn nichts anderes als erste, zaghafte Schritte dieser Suche. Sie erfolgte *im Kontext ...*

- ❖ *unterschiedlichster Erfahrungen* – hinsichtlich der religiösen Dimension: Länder mit islamischen Traditionen genuiner und sekundärer Art (Teile Jugoslawiens, Gastarbeiter), Länder mit überwiegend protestantischer Tradition und starker Säkularisierung (Dänemark, Skandinavien), Länder mit volkskirchlichen Strukturen (Polen), Länder mit orthodox/byzantinisch geprägten Religionskörpern (Griechenland), Länder die jahrzehntelange Verfolgung, atheistische Propaganda und wenig Prägung durch Aufklärung und Neoaufklärung hinter sich haben (Ukraine);
- ❖ *zahlreicher Gegenbewegungen* (Wohlstandsmilieu, Agnostizismus, Fundamentalismen, Atheismen ...);
- ❖ *einer immer mehr zu einer Einheit zusammenwachsenden Welt.*

Hinsichtlich der religiösen Anliegen sollte man dabei nicht übersehen, dass keine der großen Hochreligionen ihre Wurzeln in Europa hat. KARDINAL F. KÖNIG hat in seinem Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Beziehungen zwischen Orient und Okzident“ am 3. 9. 1992 mit Nachdruck darauf verwiesen.

5 Voraussetzungen für eine Fächerkooperation Geographie – Religion

5.1 Voraussetzungen auf Seiten der Geographie- und Religionslehrer

Die Forderung nach Zusammenarbeit zwischen Geographie und RU besagt nicht, dass der Geographielehrer zum Katecheten wird oder religionsunterrichtliche Inhalte aufgreift. Ebenso wenig ist gemeint, dass der RU dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ Konkurrenz macht. Zusammenarbeit zwischen Schulgegenständen heißt immer, „das eigene Fach ernst nehmen“, was zugleich einschließt, dass man Berührungs- und Überlappungsbereiche erkennt und weiß, unter welchen Aspekten, wann und wie jeweils ein anderes Fach denselben Inhalt behandelt. Ein solches Wissen ist letztlich Bestandteil der Fachkompetenz eines „Fach“-Lehrers und erfordert die Bereitschaft und das Bemühen, über die Grenzen seines eigenen Fachgebietes hinauszublicken. Diese Bereitschaft und dieses Bemühen sind von jedem Lehrer in den unterschiedlichsten Schulsystemen zu fordern.

Nicht wenige religiöse und theologische Neuorientierungen, Entwicklungen und Umschichtungen führen zu Rückwirkungen auf die Erdwissenschaften bzw. auf deren Gegenstand. Aus dem katholischen Bereich kann man dazu die in den letzten Jahrzehnten zu verzeichnenden neuen Sichtweisen auf dem Gebiet von Missionstheologie

und Schöpfungslehre nennen. Die katholische Mission hat sich seit dem II. Vatikanischen Konzil neu orientiert wie in den vergangenen 2.000 Jahren nicht. Sie versteht sich heute nicht nur als Einladung, sondern auch als eine Form interkulturellen Austausches. Damit trägt sie zum Aufbau einer Weltkultur bei und versteht sich als Impuls zur Humanisierung der Welt. Damit verbunden sind aber immer stärker auch wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungshilfen in Ländern der Dritten Welt.²⁹ Andererseits können die wissenschaftlichen Ergebnisse der Religionsgeographie manches Bemühen der Religionslehrer sehr erleichtern, bereiten sie doch weithin das Feld für die fachliche Begegnung i.w.S. für Lehrer *und* Schüler vor.

Von theologischer Warte werden im katholischen Bereich einschlägige Fragen heute auf internationaler Ebene häufig unter dem Aspekt der „Kultur“ behandelt. Das in Weiterführung des II. Vatikanischen Konzils edierte römische Dokument „Der katholische Laie – Zeuge des Glaubens in der Schule“³⁰ sieht eine solche Beziehung zwischen Glaube und Kultur, zu der auch der ganze Komplex „Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung“ gezählt werden muss, als besonders relevant für Erziehung und Bildung an. Einschlägige Bemühungen stehen in der Tradition des II. Vatikanischen Konzils, dessen Erziehungsdeklaration GRAVISSIMUM EDUCATIONIS im 1. Artikel eine Bildung des Menschen in Hinordnung „... auf das Wohl der Gemeinschaften, deren Glied der Mensch ist und an deren Aufgaben er als Erwachsener einmal Anteil erhalten soll“ fordert. Jeder Mensch habe das Recht auf eine Erziehung, die „... der heimischen kulturellen Überlieferung angepasst und zugleich der brüderlichen Partnerschaft mit anderen Völkern geöffnet ist, um der wahren Einheit und dem Frieden auf Erden zu dienen.“³¹ JOHANNES PAUL II hat ein eigenes Gremium (Pontifical Council for Culture) geschaffen, das regelmäßig ein Bulletin „Church and Cultures“ herausgibt. Dieses bemüht sich um Information über die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Situationen in den einzelnen Weltteilen ebenso wie um grundsätzliche Überlegungen, wenngleich es oft einseitig ist und nicht über alle einschlägigen Bestrebungen unterrichtet. Grundsätzlichen theologischen Überlegungen dient die Zeitschrift „Religion y Cultura“, die von den Augustinerpatres in Madrid als Dreimonatsschrift herausgegeben wird.

5.2 Schulgeschichtliche und schulorganisatorische Voraussetzungen

Eine Reihe anderer Voraussetzungen liegen im jeweiligen Schulsystem und sind nicht der Entscheidung des einzelnen Unterrichtenden überlassen. Curriculare Forderungen, Mindestansprüche des Lehrplanes der Fächer, Inhalte der Schulbücher sind in den meisten europäischen Ländern den Lehrenden in Schulen vorgegeben. Es gibt dabei nationale Eigenarten, die die Möglichkeiten einer Kooperation fördern und solche, die sie einengen. Das in den Niederlanden grundgesetzlich verankerte Prinzip der Unterrichtsfreiheit, dem durch die niederländische Gesellschaft ein hoher Wert zuerkannt wird, setzt ein hohes Maß an Flexibilität und Autonomie für die einzelne Schule voraus. Diese schließt große Spielräume in der Kooperation, der Auswahl und dem Einsatz von Mitteln und Methoden, der Gestaltung des Unterrichtsangebotes durch flexible Stundenpläne und Fächerbündel pro Schuljahr u.ä. ein.³² In Ländern, die das Schulwesen stark von oben her und zentralistisch reglementieren, finden wir weit weniger Kooperationsmöglichkeiten als in einem System, das wie das niederländische dem Subsidiaritätsprinzip folgt. Die bildungspolitischen Wandlungen in Europa (Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft, Umbrüche in den östlichen Staa-

ten Mitte-, Ost- und Südosteuropas) werden in der nächsten Zukunft gewiss keine völlige Gleichschaltung des Schulwesens mit sich bringen. Bei aller Notwendigkeit, nationale Eigenarten zu wahren, wird es aber gut sein, auf die Richtung der Entwicklung und auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen notwendigen Steuerungssystemen und einer für die Bildung ebenso notwendigen „Autonomie“ und „Freiheit“ der Schulen zu achten, wobei die sachlich vorgegebenen Grenzen durch den jeweiligen fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand außer jedem Zweifel stehen.

5.3 Grenzen für eine Kooperation und Konzentration

Grenzen für eine Kooperation können sich aus der jeweils fachimmanenten Systematik und Logik ergeben. Die Länder des „fruchtbaren Halbmondes“ sind in Geographie in anderen Zusammenhängen zu behandeln als im RU. Dies kann bedingen, dass sie in einem Fach in diesem Schuljahr, im anderen in jenem zur Sprache kommen. Einige Schwierigkeiten könnten vermieden werden, würde man bei der Erarbeitung der Lehrpläne und Curricula möglichst viele Kontakte zwischen den einzelnen Fachvertretern pflegen. In Österreich war dies in der Vergangenheit leider nicht überall der Fall. Es ist aber nicht möglich, die Lehrpläne einzelner Fächer so aufeinander abzustimmen, dass ein Thema in jedem Fach, das es betrifft oder berührt, zur selben Zeit behandelt wird. Dies schon deshalb nicht, weil die das eine Fach betreffenden Anliegen mehr (oder weniger) Unterrichtszeit erfordern als die das zweite oder dritte Fach betreffenden, die Kontexte variieren und unterschiedliche Unterrichtszeit benötigt wird. Eine Ausnahme ist in der Grundschule im sog. *Gesamtunterricht* gegeben und in der höheren Schule im projektorientierten Unterricht, der aber nie die ganze, einem Fach zur Verfügung stehende Unterrichtszeit einnehmen kann.³³

6 Zusammenarbeit von Geographie- und RU in Österreich

E. RAUSCHER hat in einem Beitrag „Mehr als Länder- und Menschenkunde“³⁴ in diesem Band Motive, „Knotenpunkte“, Ziele und stoffliche Inhalte einer Zusammenarbeit zwischen Geographie- und RU in exemplarischer Weise dargestellt. Die folgenden Hinweise konkretisieren einige seiner Ansätze und führen *sie aus der Sicht des österreichischen RU* weiter. Wie das mittlere Feld der Grafik in Kap. 2 zeigt, gibt es einen Grenzbereich zwischen Geographie- und RU, wo sich Anliegen beider Unterrichtsgegenstände berühren und überschneiden. RAUSCHER verweist in seinem Beitrag mit Recht auf Berührungen in der Zielsetzung, in den Inhalten und im Blick auf die „Schlüsselprobleme“ der Welt. Ganz allgemein kann man wohl sagen, dass nahezu alle Themen, die die Religionsgeographie bearbeiten, eine Relevanz zu Themen des RU vorab an höheren Schulen aufweisen, je nach Schultyp und Land in unterschiedlichem Ausmaß.

6.1 Fundierung der Kooperation durch die Zielsetzung des RU

Die österreichischen Schulgesetze stellen allen Schulen ein gemeinsames Globalziel (SchOG 1962 i.g.F. §2), dem sich die „Fächer“ (in Österreich: Unterrichtsgegenstände) in den einzelnen Schulen durch fachspezifische Zielsetzungen nähern. Für den RU in Österreich sehen das Österreichische Katechetische Direktorium³⁵ und die Lehrpläne des RU an mittleren und höheren Schulen³⁶ als Globalziel u.a. Hilfeleistung zur Weltdeutung und Lebensgestaltung vor³⁷. Man schloss dabei an Formulierungen der Gesamtdeutschen Synode³⁸ an. Das Globalziel des RU wird entfaltet in Richtzielen:

- „A) Welt und Mensch (im Lichte des Glaubens und der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisse) zu deuten;
- B) das befreiende Handeln Gottes für die Menschen und mit den Menschen zu sehen und anzuerkennen;
- C) die Bibel als Zeugnis des befreienden Handelns Gottes für die Menschen und mit den Menschen zu sehen und anzuerkennen;
- D) Inkulturation als Wesensmerkmal des christlichen Glaubens zu erfassen und zu verwirklichen;
- E) aus christlicher Verantwortung heraus zu handeln.

Der RU soll mitwirken an der Befähigung des Schülers,

1. sich selbst zu verstehen und anzunehmen;
2. sich mit allen Menschen solidarisch zu sehen;
3. sich im Kosmos als abhängig und mitgestaltend zu begreifen;
4. in den Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen die Sinnfrage wahrzunehmen.

Die Themen sind jeweils sowohl unter dem theologischen wie auch dem anthropologischen Gesichtspunkt zu behandeln.³⁹

Das Ziel A erfordert expressis verbis eine Beachtung der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisse, wozu in unserem Fall an exponierter Stelle auch die Religionsgeographie zählt.

6.2 Fundierung der Kooperation durch Unterrichtsprinzipien und Erziehungsanliegen

Die Lehrpläne für den RU an mittleren und höheren Schulen in Österreich nennen eine Reihe von „Unterrichtsprinzipien“ und „Erziehungsanliegen“, die für einen Dialog zwischen Geographie- und RU von besonderer Relevanz sind. Ein Prinzip ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als „leitender ursächlicher Gedanke, der ein Geschehen auslöst, bestimmt und/oder intendiert“⁴⁰. Unterrichtsprinzipien umschreiben ein Selbstverständnis des Unterrichts im Ganzen oder eines Faches im Speziellen. Sie bestimmen die Auswahl der Unterrichtsinhalte sowie das Gewicht und die Funktion derselben. Deshalb haben sie fachdidaktische Bedeutung, auch wenn von den Reformpädagogen, die in der Tradition der (mehr oder weniger) neo-aufgeklärten Erziehungswissenschaft stehen, jüngst sehr kritisch zu den Unterrichtsprinzipien Stellung genommen wird, wobei Richtiges mit Ideologischem bisweilen vermischt erscheint.⁴¹

- ❖ Bildhaft gesprochen gleichen *Unterrichtsprinzipien* dem Vorzeichen vor einem mathematischen Klammersymbol. Wie dieses angibt, ob das in der Klammer Stehende +/– zu werten ist, so geben Unterrichtsprinzipien an, unter welchem Gewicht, Aspekt oder Akzent der jeweilige Unterrichtsinhalt wahrzunehmen ist.
- ❖ *Erziehungsanliegen* umschreiben im zitierten österreichischen Lehrplan exemplarisch einige der wichtigsten Hilfeleistungen auf dem Weg zu Menschwerdung und Humanität. Im Gegensatz zu manchen Vertretern emanzipatorischer Pädagogik wird „Erziehung“ in diesem Zusammenhang nicht als „Manipulation“; sondern als notwendiger „Dienst“ der erwachsenen Generation an der heranwachsenden Generation verstanden. Dieser „Dienst“ ist unterschiedlich in den verschiedenen Lebensaltern. Immer aber kennzeichnet ihn eine Bezogenheit auf Werthafes und Wertvolles und eine Hinordnung auf die zunehmende Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Schüler.

Von besonderer Relevanz für unser Anliegen sind die im österreichischen Lehrplan genannten „*Unterrichtsprinzipien*“ der Inkulturation, der Beachtung der individuellen und sozialen Beziehungen, der Gesellschafts- und Berufsbezogenheit, des geschichtlichen Denkens, der Fächerverbindung und Kooperation und die *Erziehungsanliegen* Politische Bildung, Gewissensbildung, Friedenserziehung zu verantworteter Haltung in Wirtschaft, Technik, Verwaltung und Freizeit.

„Erziehungsanliegen“ wie die Friedenserziehung werden im Raum der Schule in vielen kleinen Münzen eingelöst. Das Ganze gleicht einem Mosaik, das in langer Zeit aus vielen kleinen Steinen zusammengesetzt ist. Es gibt tausend kleine Gelegenheiten, Toleranz und gegenseitiges Verstehen zu fördern, man muss sie nur wahrnehmen. Wenn Schüler etwa die Intoleranz des Khomeini-Systems oder die Verfolgung Salmon Rushdies zur Sprache bringen, sollte man um der Gerechtigkeit willen immer auch bewusst machen, dass es einen breiten Traditionsstrom der Toleranz im Islam gibt. Er hat zu vielen Ausdrucksformen geführt, deren Spuren wir aus der Zeit der Islami-schen Phase in Spanien ebenso finden wie im sog. Millet-System im Osmanischen Reich. Dieses erklärte Juden und Christen zum „geschützten Volk“ (ahi al-dhimma), dem gestattet war, gesonderte Gemeinschaften (millet) zu bilden. Dieses System prägte Verhaltensformen, die heute zutage treten in der Polarität Überleben – Anpassen bei gleichzeitiger Wahrung der Identität.⁴²

Während der Religionsgeograph als Forscher solche Phänomene registriert, studiert, interpretiert, hat der Fachdidaktiker nicht nur zu fragen, wann, wo, wie die Forschungsergebnisse im Unterricht ihren Niederschlag finden. Er hat auch die Konsequenzen zu ziehen, zu werten und gegebenenfalls auch bewusstseinsverändernd zu wirken. In Österreich ergibt sich diese Aufgabe u. a., aus dem Zielparagraph des österreichischen Schulwesens (SchOG 1962 i. g. F. § 2).

Es gibt eine Reihe weiterer Anliegen der schulischen Erziehung, wo gerade das Zusammenwirken von Geographie- und RU sinnvoll ist. Dazu zählen etwa das Pendlerproblem und das Problem der Fahrschüler: *Das Problem der ‚Pendler‘* betrifft Familien, deren Väter die ganze Woche über von der Familie getrennt, etwa in Wien, arbeiten, was sich in Grundschulen und in der Unterstufe höherer Schulen auf das Erziehungsklima und auf die Erziehungssituation auswirkt.⁴³ Dies führt zur Frage der Interaktion zwischen Schulen, Religionsgemeinschaften, politischen Gemeinden und damit zu einem Feld praktischer Zusammenarbeit in einem konkreten Gebiet. Analoges gilt für die Obsorge für die zahllosen „*Fahrschüler*“, das sind Kinder und Jugendliche, die z. T. ab ihrem ersten Schuljahr mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Schulbussen täglich von ihrem Heimatort in die nächste Schulstadt reisen. Durch die Auflösung nieder organisierter kleiner Dorfschulen ist in den letzten drei Jahrzehnten in Österreich ein Heer von solchen Fahrschülern entstanden. Mit dem Hinweis darauf soll bewusst gemacht werden, dass sich Zusammenarbeit im pädagogischen Bereich keineswegs allein auf das Unterrichtliche erstreckt und erstrecken darf.

6.3 Inhaltsbezogene Zusammenarbeit

Die Überlappungsbereiche zwischen Geo- und Religionswissenschaften scheinen breiter geworden.⁴⁴ Es gibt eine Reihe von Themen, die sowohl im Geographie- wie im RU zur Sprache kommen, wobei jedes dieser Unterrichtsfächer seine spezifischen Akzente setzt. De facto geschieht heute eine solche Behandlung desselben Gegenstan-

des sehr unterschiedlich. Es gibt Fälle, wo beide Fächer zeitlich weit voneinander getrennt und unabhängig voneinander dieselbe Thematik, jedoch jeweils unter ihrem Gesichtspunkt, besprechen. Es gibt Fälle, wo die Lehrer beider Fächer sich absprechen und zur selben Zeit, parallel dasselbe Thema behandeln. Es gibt Fälle, wo nach Absprache „hintereinander“ dieselbe Thematik behandelt wird, wobei dann im zeitlich zweiten Fach aufgegriffen wird, was im ersten Fach grundgelegt wurde. Und es gibt schließlich und endlich noch den projektorientierten Unterricht, wo zwei (oder mehrere) Fächer in einem zeitlich begrenzten Unterrichtsprojekt an derselben Thematik zusammenarbeiten. In Österreich wird ein solcher Unterricht keineswegs nur von Vertretern einer „linken“ Pädagogik oder „gesellschaftsändernd“ praktiziert.

Im Folgenden werden – aus religionspädagogischer Sicht und exemplarisch – einige Themen dargestellt, bei denen eine gegenseitige Bezugnahme besonders fruchtbar sein könnte, wo das Thema bzw. der Inhalt zum Begegnungsmedium unserer beiden Fächer wird. Ein wichtiges Anliegen ist dabei die Weitergabe sachgerechter Information. Es scheint in der Begrenztheit menschlichen Erkennens zu liegen, dass man nicht auf allen Gebieten immer auf dem neuesten Stand sein kann. Dies führt dazu, dass Religionslehrer allzu oft „geowissenschaftliche“ Erkenntnisse tradieren, die längst veraltet sind, wie umgekehrt der Geographielehrer sehr häufig religionswissenschaftliche Kenntnisse aus seiner Ausbildungszeit her „mitschleppt“. Wer religionswissenschaftlich sachgerecht interpretiert, dürfte etwa bei der Besprechung des Vorderen Orients den Islam weder als Ableger des Judentums (wie A. GEIGER) oder des Christentums (wie W. RUDOLF) oder als christliche Häresie (wie A. v. HARNACK) bezeichnen. Im Lichte heutiger Erkenntnisse ist er wohl eher als eigenständiger Mitvollzug der abrahamitischen Gotteserfahrung durch Mohammed zu sehen.⁴⁵ Zu Vorurteilen, die in beiden Gegenständen zu vermeiden sind, zählt auch vieles, was heute in Europa noch im Zusammenhang mit dem Heiligen Krieg oder mit der Frauenfeindlichkeit des Islams kolportiert wird.⁴⁶

6.3.1 Begegnungsmedium „Heiliges Land“

Ein Dialog (zwischen Geographie und Theologie, zwischen Geographieunterricht und RU) ist nur möglich, weil es jeweils spezifische Sichtweisen gibt. Er ist aber auch nur möglich, wenn man diese unterschiedlichen Sichtweisen kennt und nicht eine von ihnen verabsolutiert. Zu religionspädagogisch spezifischen Sichtweisen zählen:

6.3.1.1 Fragen der Terminologie

Wir haben gelernt, früher übliche Bezeichnungen wie etwa „Palästina“ dann nicht zu gebrauchen, wenn sich in ökumenischen Gesprächen mit Juden zeigt, dass dieser Name für sie verletzend wirken kann. Im RU bevorzugen wir heute meist den Ausdruck „Heiliges Land“. Ebenso vermeiden wir den von Moslems abgelehnten Ausdruck „Mohammedaner“. Eine Frage der Terminologie innerhalb des RU ist auch die, ob wir überhaupt von „heiligem“ Land sprechen sollen, oder ob nicht „verheißenes“ Land der zutreffendere Ausdruck wäre. Die Religionsgeschichte kennt eine Fülle von „geheiligten“ Orten und Landstrichen. Für den Hindu ist das Wasser des Ganges heiliger Ort, für den Moslem Mekka eine heilige Stadt, und die Katholiken sprechen gelegentlich vom „heiligen Bezirk“ in Lourdes. In einem solchen weiteren Sinn spricht man von geheiligten Orten immer dann, wenn es um Begegnungsstätten und Nahtstellen zwischen diesem und dem göttlichen Leben geht. Es gibt Orte, die wir ob einer „Verdichtung“ oder eines Offenkundigwerdens von Heil heilige Orte nennen. Auch die hebräische Bibel kennt heilige Orte, so den Ort, wo Jakob seinem Gott den Segen

abrang (Gen 32,23–33), den Ort der Gotteserscheinung, wo am brennenden Dornbusch dem Mose der Name Jahwe (= *Ich bin, der sich als für euch da seiend erweist*) offenbart wurde (Ex 3,1 ff: *Zieh deine Schuhe aus, denn der Ort, wo du stehst, ist heiliger Boden*), den Sinai, wo nach ältesten Texten Jahwe mit allen Zeichen einer Theophanie, in Lichtglanz und unter Erdbeben kommt (vgl. Dtn 32,2). J. MARBÖCK hat die Symbolik der Gottesoffenbarungen von Dornbusch und Sinai/Horeb eindrucksvoll und wissenschaftlich gründlich interpretiert.⁴⁷ Das Heilige Land ist aber für den Glaubenden mehr als nur „geheiliger Ort“. Es ist deshalb mehr, weil es eben nicht nur heiliges Land, sondern verheißenes Land ist, Land, das Gott dem Abraham und seinen Nachkommen zu geben gelobt hat (Gen 12,7) und das innig mit dem Glauben Abrahams verbunden ist. Die Teilhabe am dessen Glauben und an den Verheißungen an ihn ist ein Motiv, das den Gläubigen aller drei großen monotheistischen Religionen das „Gelobte Land“ mehr ans Herz legt als andere Landstreifen auf dieser Welt.⁴⁸ Ein Geographielehrer, der diese Intention kennt, wird – auch wenn er selbst nicht gläubiger Christ oder Jude ist – auf diesen Glauben Rücksicht nehmen, zumal in der Regel seine Schüler vom ‚Gelobten Land‘ im RU schon gehört haben lange, ehe der Geographieunterricht von Israel und Jordanien redet. Bestimmte Städte (Bethlehem, Nazareth, Jerusalem), Flüsse (Jordan) und Berge (Tabor, Ölberg) usw. sind jüngeren Schülern zumindest bei uns und in der Schweiz vertraut, ehe sie im Geographieunterricht behandelt werden.

6.3.1.2 Fragen des Bedeutungsgehaltes

Nach W. KLAFKI⁴⁹ ist die Frage „Welche Bedeutung hat der Unterrichtsinhalt für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler?“ die didaktische Frage schlechthin. Noch so „objektive“, sach- und länderkundliche Behandlung des vorderen Orients dürfte nie ganz aus dem Auge verlieren, dass diese Bedeutung für Juden, Christen und Muslime jeweils auf einer ganz anderen Ebene liegt.

- ❖ *Für die Juden* hat das verheißene Land konstitutive Bedeutung der jüdischen Identität. Nach L. MAISCH⁵⁰ ist es zentrale Kategorie des Judentums und des jüdischen Glaubens, Zeichen der Erwählung, Bundesgabe Gottes, Verpflichtung zur Treue, erhofft als endgültiger Besitz in der Heilszeit, Unterpfand des Versprechens Gottes an Abraham und Mose. Ob Existenz gelingt, ob sie vor Gott richtig erscheint, hat auch damit zu tun, wie der einzelne zum *Land* steht, denn die volle Erfüllung der göttlichen Weisung ist nur im Land Israel, in Jahwes Land, möglich. In jüdischen Häusern werden Gebete oft in die Richtung zu Jerusalem verrichtet, wobei eine Tafel an den Wänden diese Richtung anzeigt. In jüdischen Bibliotheken bleibt ein Platz leer, er wird erst besetzt, wenn die Bibel nach Jerusalem geschafft ist. Am Sederabend rufen die Leute einander zu: „Nächstes Jahr in Jerusalem!“ Land bedeutet für den Juden einen Grundbegriff seiner Identität. Wir können sehen, dass dieses Land immer wieder zugleich real als auch symbolisch verstanden wird. Wenn es in Mt 5,5 oder Ps 37,11 heißt, dass die Armen das Land bekommen werden, so ist „Land erben“ zugleich zum Terminus der Verheißung geworden.
- ❖ *Christlicher Glaube* verbindet demgegenüber Gottes Verheißung nicht primär mit einem „Landbesitz“. Die ganze Welt ist Ort der Verkündigung und des Heils. Gottes Verheißung ist primär personalisiert auf Jesus hin und von Jesus her. Dennoch ist die Beziehung eines Christen zum Heiligen Land eine andere als die zu jedem anderen Ort auf dieser Welt, ist sie doch eine zu seinen Ursprüngen.

- ❖ *Die moslemische Sicht* macht u. a. die 17. Sure des Koran bewusst. Warum der Islam sich mit einem Recht auf freien Zutritt zum Felsendom (fälschlich: Omar-Moschee in Jerusalem) nicht zufrieden geben kann, versteht nur, wer weiß, dass die 17. Sure im Koran den Propheten Mohammed in einer „Nachtreise“ durch den Erzengel Gabriel von Mekka nach Jerusalem entrückt werden lässt. Deshalb ist Jerusalem nach Mekka und Medina die dritte heilige Stadt des Islam, und es ist für Moslems gänzlich unverständlich, dass eine heilige Stadt im Gebiet von Ungläubigen liegen dürfe.

Es gibt auch heute eine Reihe von Weltkonflikten, die man nicht versteht, wenn man das Heilige Land, Jerusalem und dessen Geschichte, vor allem aber dessen unterschiedliche Bedeutung für den Glauben der drei großen monotheistischen Religionen nicht kennt. Ein konkretes praktisches Problem liegt heute in der „Spannung“, die sich aus der Anerkennung des Anrechtes der Juden einerseits und der Situation der Christen im Heiligen Land andererseits ergibt. Patriarch M. SABBAAH von Jerusalem, das Oberhaupt der römisch-katholischen Christen im Heiligen Land, äußerte sich diesbezüglich sehr besorgt. Die CSI-Informationen Nr. 7 vom Juli 1991, 7 f., berichten darüber: „Allzu oft ist der Eindruck, den Europäer von den Auseinandersetzungen im Heiligen Land haben, durch eine Polarisierung zwischen jüdischen Israelis und muslimischen Palästinensern gekennzeichnet. Wie groß der Anteil der Christen in der arabischen Bevölkerung in Israel ist, darüber herrscht hingegen weitgehend Unkenntnis. Dementsprechend erleben auch die dortigen Christen ein Defizit an christlicher Solidarität aus Europa. Dabei stellen die Christen seit Jahrhunderten einen Teil der ursprünglichen Bevölkerung des Heiligen Landes; als Angehörige der griechisch-orthodoxen und der griechisch-katholischen Kirche (der nach ihrer, dem byzantinischen Kaiser, dem Melech, geleisteten Gefolgschaft genannten Melkiten), als lateinische und syrische Christen, als Anglikaner und Lutheraner.“ Der lateinische Patriarch von Jerusalem verwies in diesem Zusammenhang u. a. auf die Landenteignungen, die die christlichen Araber zwingen, in Städte abzuwandern oder ihre jahrhundertelange Heimat überhaupt zu verlassen, ein Exodus, der in Europa und von Europa kaum wahrgenommen wird.

6.3.1.3 Weitere Bedeutungsgehalte des „Heiligen Landes“

Sie liegen für den Christen in der Ehrfurcht vor dem Boden, wo sich Offenbarung, Menschwerdung, Erlösung ereignet haben, aber auch in der Funktion, die dieses Land für das Verständnis Jesu und seiner Botschaft hat. Seit um die Mitte des vorigen Jahrhunderts der französische Orientalist E. RENAN in romanhaft sentimentaler Weise die Lebenswelt Jesu als bedeutsam zum Verstehen von dessen Wirken betonte und in diesem Zusammenhang von einem gleichsam „5. Evangelium“ sprach, ist die Zahl einschlägiger Publikationen ins Unüberschaubare gewachsen, wobei die Autoren sich aus Skeptikern und Gläubigen zusammensetzen. Wir verstünden weder den Menschen Jesu noch die Botschaft des Neuen Testaments, gäbe es nicht das Heilige Land. Mit 1000 Fäden ist der christliche Glaube mit diesem Land verwoben. Schon der Wortlaut der Heiligen Schrift erschließt sich uns besser, wenn wir die Geographie und Geschichte des Heiligen Landes kennen.⁵¹ Die geographische, soziale und religiöse Lage im Heiligen Land zur Zeit Jesu und zur Zeit der Entstehung der Heiligen Schriften spiegeln nicht nur existentielle Situationen des Menschenlebens wider. Sie sind so innig und untrennbar mit der Botschaft der Bibel verbunden, dass dieses Land gleichsam ein für allemal zum „Teil“ der Frohen Botschaft geworden ist. Wir

können aber noch etwas tiefer gehen. Die Geographie des Heiligen Landes ist nicht nur verbunden mit der Botschaft der Bibel. Sie wird an zahlreichen Stellen selbst zur Theologie und zum Mittel der Aussage. Wenn sich nach Lk 8,32 f. eine Schweineherde in das Galiläische Meer stürzt oder wenn Jesus einen Sturm stillt, dann ist hier mehr erzählt als ein Naturereignis. Im Lukasevangelium ist das Meer gleichsam ein Ort, wo Böses ausbricht und aufbricht, ebenso wie der Berg Ort der Gottesbegegnung ist, während die „mitmenschliche“ Begegnung zwischen Jesus und den Menschen eher in die Ebene verlegt wird. So kennt das Lukasevangelium keine Bergpredigt, sondern eine Feldrede. Auch Ortsangaben im Mk-Evangelium „sind meist nicht geographisch aufzufassen, sondern haben primär einen besonderen Symbolwert. Dies gilt etwa vom Berg, auf dem Jesus in besonderer Weise mit Gott in Kontakt ist oder lehrt, vom See, an dem sich die göttliche Macht des Wundertäters und Propheten kundtut. – Die Ortsangaben sind also in erster Linie symbolisch und haben zu typisieren“.⁵² Wenn Geographie auf solche Weise zur Theologie wird, dann bleibt ein für allemal dieses Land mit seiner Geographie bedeutsam und deutend für die Inhalte des RU aller christlichen Konfessionen.

6.3.1.4 Heiliges Land und gegenwärtige europäische Kultur

Wenn wir das Bisherige weiter verfolgen, wird uns eine weitere Bedeutung des Heiligen Landes für das Leben heute bewusst: Viele Ideen und Gegebenheiten unserer Zeit reichen in ihren Wurzeln zurück in die Geschichte und Kultur des Heiligen Landes. Die *Idee der Nächstenliebe (Bruderliebe)* hat eine Wurzel nicht nur in der Französischen Revolution, auch nicht bloß im Neuen Testament. Sie reicht weit hinein in das palästinensische Leben der vorchristlichen Zeit.⁵³ Auch *manche Lebenspraxis* reicht in ihren Wurzeln zurück in das Heilige Land. *Der Wortgottesdienst* hat eine Wurzel im Synagogengottesdienst. Die *Lesungen* und Gebete unserer Gottesdienste spiegeln das Heilige Land wider. Viele unserer *Kirchenlieder* sind Nachdichtungen der Psalmen (z. B.: Der Herr ist mein Hirt – Ps 23; Der Herr ist mein Licht und mein Heil – Ps 27); das Buch der *Psalmen* ist gleicherweise das inspirierte Gebetbuch von Christen und Juden. Die Psalmen, die heute noch bei unseren Gottesdiensten und im Brevier gebetet werden, wurden im Heiligen Land schon gebetet, ehe noch das Römerreich bestand. Das Dreimal-Heilig (*Sanctus*) in der Eucharistiefeier hat seinen Ursprung im Dreimal-Heilig der Seraphim, von dem uns das 6. Kapitel des Jesajabuches erzählt und das in einer Vision die Berufung des Propheten in den Tempel zu Jerusalem verlegt.

Das beredteste Zeugnis ist aber wohl das *Vaterunser*. Nicht nur seiner Form, sondern auch seinem Inhalt nach findet das Vaterunser Parallelen in einem Gebet, das erstmals und unzählige Male im Heiligen Land erklingen ist: im sog. 18-Bitten-Gebet. Neben der Gebetspraxis finden wir noch mannigfache andere Gegebenheiten in unserem heutigen Leben, die ihre Wurzeln im Heiligen Land haben: Viele *Worte und Sprichwörter* stammen aus der Welt der Bibel (Amen, Halleluja; So sicher wie Amen im Gebet). Viele *historische Bewegungen* sind nur im Kontext der Bibel und der Geschichte des Heiligen Landes zu verstehen: der Pietismus ebenso wie die Befreiungsbewegungen Lateinamerikas. Hunderte *Werke der Kunst* – von der Kathedrale von Chartres bis zu den Krippen in unseren Kirchen, von den Oratorien bis zum Stille-Nacht – spiegeln das Heilige Land wider. In dem vor kurzem erschienenen Lexikon der christlichen Ikonographie⁵⁴ nehmen allein die kleingedruckten Hinweise zu Jerusalem und Jericho in der Kunst rund drei Seiten ein. Dazu kommt noch alles, was als

biblische Symbolik verbunden ist mit den Bildern von Stadt (Stadt auf dem Berge) u. a. m. Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Zusammenfassend und etwas verallgemeinernd könnte man sagen: Von der lebendigen Beziehung zum Heiligen Land abgeschnitten, müsste vieles an der Kultur des Abendlandes verdorren wie ein Zweig, der nicht mehr vom Stamm getragen wird.

6.3.1.5 Gedeutetes Land

Ein von der Religionspädagogik an höheren Schulen zwar immer wieder beachteter, an Grundschulen in seinen Konsequenzen aber nicht immer genügend ernst genommener Aspekt liegt in der Beziehung von Text und Umwelt, auf den wir hier verweisen, den wir aber an dieser Stelle nicht näher ausführen können.⁵⁵ Wir dürfen nicht übersehen, dass die Vorstellungen, die die Heiligen Schriften uns vom Heiligen Land berichten, gedeutete Vorstellungen sind. Sie sind in einem langen Werdeprozess der biblischen Bücher in ganz bestimmter Deutung eingegangen und in einer langen Geschichte dieser Bücher von dort nach Europa gewandert und mannigfach variiert und interpretiert worden. Man denke nur an die vielen Darstellungen von Bethlehem und den Weihnachtsskripturen, um den Umfang dieses Deutungsprozesses zu sehen. Die Religionsdidaktik – zumindest in Österreich – hat dieses Problem noch nicht in wünschenswertem Maß aufgearbeitet.

6.3.2 Begegnungsmedium ‚Symboldidaktik‘

Heilige Orte und Räume sind Erfahrungs-Räume, in denen u. a. auch erlebt wird, welchen Sinn ihres Lebens Menschen er- und bekennen, was sie zu einer Glaubens- und Lebensgemeinschaft verbindet, worauf sie ihre Hoffnungen setzen. Wo immer von solchen Räumen gesprochen wird – sei es im Geographie- oder RU –, kommt es zu einem multikulturellen Gespräch und glücklich die Schüler, denen dabei nicht nur das oft Fremdartige, das von ihrer eigenen Religion Abweichende, erschlossen wird, sondern auch die zum Verstehen des anderen notwendige Tiefendimension. Wer solches erschließt, hilft Vorurteile vermeiden und leistet einen wichtigen Baustein zu Toleranz und Humanität. Analysiert man Unterrichtsbehelfe (Lehrbücher, audiovisuelle Medien, Behelfe) im Blick auf dieses Anliegen, bekommt man bisweilen den Eindruck, als würde das Äußerliche (z. B. die Andersartigkeit des Baues einer Moschee im Gegensatz zu einem Dom) überbetont, während das zum Verstehen so notwendige „Innere“, das Feiern und Glauben, das was die Räume zu „heiligen“ macht, allzu wenig beachtet wird.⁵⁶ Gerade dadurch aber werden „heilige“ Orte und „Räume“ zu Kristallisationspunkten von Sinn und zu Symbolen für tiefere Wirklichkeiten. Symboldidaktik⁵⁷ ist heute eine zentrale Strömung in der Religionspädagogik. Viele Dinge, mit denen es auch der Geographielehrer zu tun hat, werden dabei zum Ausdrucksmittel für religiöse Wirklichkeiten und Erfahrungen: die Wolke (vgl. Mt 17,5) für die Gegenwart Gottes, die Wüste (vgl. Mt 4,1) für den Ort des Bösen, der Berg (1 Kön 19,8) für die Gottesbegegnung.⁵⁸ Ein wenig näher soll das Anliegen am Symbol „Weg“ aufgezeigt werden: Zu heiligen Orten werden oft auch Wirkungsstätten oder Begräbnisstätten von „heiligmäßigen Menschen“. Von alters her sind die Straßen, die zu ihnen führen, Zeugen religiöser Geisteshaltung. Wer eine Pilgerfahrt unternimmt, dokumentiert, worin er den Sinn seines Lebens sieht, wohin er Zuflucht nimmt in seinen Nöten und wovon er Rettung erwartet aus seinen Ängsten und Bedrohungen.⁵⁹ Für das Volk Israel und seine Religion wurden zweimal konkrete Wege und nicht nur das Bild des Weges zum prägenden Faktum: der Weg von Ägypten in das Gelobte Land und der Rückweg von Babylon in dasselbe Land. Dieser Weg kommt in literari-

schen Texten wie Ex 15,1–18 oder Jes 52,7–12 zum Ausdruck.⁶⁰ Wo immer von Wegen im RU geredet wird, steht der Weg nicht um seiner selbst willen zur Rede, auch nicht allein um des geographischen Zieles willen. Weg ist immer Ausdruck und Symbol eines Glaubens (z. B.: Abrahams Weg in das Verheißene Land), einer Glaubenserfahrung (Emausjünger) oder Vorbereitung auf eine solche (Elijas Weg zum Horeb). Damit aber wird der Weg zum Symbol, zum SINN-Bild.

K. TILMANN spricht in diesem Zusammenhang sogar von zwei Erkenntnisarten und erläutert die Unterschiede am Beispiel „Weg“. Ich kann Wege, Straßen, Gassen und Pfade rational und als äußeres Faktum ansehen. „Dann komme ich zu folgenden Aussagen ...: Der Weg ist festgetretene Erde mit Kies darauf ... Er ist bewegungslos; im Gegensatz zu Tieren oder Blättern im Winde bewegt er sich nicht. – Er ist in sich geräuschlos. – Er ist immer gleich in seiner Gestalt; es kommt keine neue Krümmung hinzu. – Er ist passiv, er handelt nicht. Während ich so über ihn nachdenke, ist er von mir getrennt, mir gegenüber. Ich kann den Weg aber auch anders erkennen und über ihn sprechen. Dann sage ich fast das Gegenteil. Dabei kommen ständig Tätigkeitswörter vor: Der Weg kommt woher und läuft an einen anderen Ort. – Er öffnet sich, schlängelt sich, zieht sich hin, verliert sich, endet. – Er lädt mich ein – lockt mich – verspricht mir etwas – verheißt mir ein Ziel – trägt mich – führt mich dorthin. – Er eröffnet mir Landschaft – ermutigt mich zum Vertrauen – bewahrt mich vor einem Abirren. – Ist er steil, so fordert er mich an; ist er gemächlich, so schenkt er Entspannung. – Der Weg kann mich retten, befreien (Fluchtweg).“⁶¹ Erst wenn man diese Seite von Wegen betrachtet, kann man Weg zum Sinnbild werden lassen und vom Lebensweg oder von Christus, dem Weg, von „TAO“, dem Weg oder von den zwei Wegen der Didache sprechen. Da ist dann nichts mehr von Kies und Härte vorhanden, sondern eine andere Dimension der Wirklichkeit. Es wäre nun völlig verfehlt, wollte man die beiden „Erkenntnisweisen“ im Sinne Tilmanns oder die beiden Blickweisen gegeneinander ausspielen. Sie stehen in einem Verhältnis der Ergänzung. Die moderne Symboldidaktik in der deutschsprachigen und auch in der französischsprachigen Religionspädagogik arbeitet sehr häufig mit solchen sinnbildlichen Sichtweisen. So bauen etwa der Lehrplan für den katholischen RU an Volksschulen und die Religionsbücher für Hauptschulen in Österreich sehr stark und in allen Jahren auf dem Bild des Weges auf.

Symboldidaktisches Arbeiten zielt auf *eine ganzheitliche Sicht* des Lebens hin. Sie ist ein Anliegen, das schon in der sog. Heimatkunde in der Volksschule beginnt und sich bis zum Abschluss der höheren Schule hindurch zieht. PH. DESSAUER⁶² berichtet von einer Lehrerin in einer oberbayrischen Schulklasse, die mit ihren Kindern auf eine sommerlich blühende Bergwiese ging. Sie hieß die Kinder sich niederlegen, eine kurze Zeit lang ganz still zu sein und die Augen zu schließen: „Jetzt, Kinder, fragt euch, was ihr alles hört!“ Nach einiger Zeit meldeten sich Stimmen. Immer wieder fanden Buben und Mädchen etwas das neu an ihr Ohr drang: das Rauschen des Windes in den Bäumen und Gräsern, Vogelzwitschern, das Summen der Hummeln, Verkehrslärm von der fernen Landstraße, irgendwo auch das Brüllen von Vieh auf den Weiden. „All das gehörte zusammen wie eine harmonische Musik. Dann durften die Kinder die Augen öffnen und sagen was sie sahen, ohne sich aufzurichten. Und dann kam das Fühlen, Spüren, Tasten und Riechen daran. Der Geruch der Wiese tat sich auf. Es war erstaunlich, was die Kinder alles benennen konnten. Dann schließlich sollten die Kinder die Augen wieder schließen und alles, was sie gesehen, gehört und

gefühl hatten, in ihren Gedanken sammeln. Denn alles gehörte zusammen, alles war ja gerade jetzt da. Die ganze Welt von Dingen und Lebewesen. Diese ganze Natur und in der Natur der Mensch, das Kind, die Lehrerin, wir ... Die Kinder haben gelernt, die Situation zu erfassen und alles, was zu ihr gehört. Sie haben gelernt, zu ‚sammeln‘, alle gegenwärtigen Eindrücke in großer Ruhe in sich einzulassen und in Freude ihnen zu begegnen. Es hätte nahegelegen, jetzt mit einem Naturkundeunterricht fortzufahren. Aber das wäre ... ein Abweg gewesen. Der uhrenlose Augenblick dieser Stunde auf der Alpenmatte war gesammelte Gegenwart, nährendes Leben geworden.“ Ein Sammeln von Dingen, die wir in der Wissenschaft, im Unterricht und auch manches Mal im Alltag fein säuberlich trennen, öffnet nicht nur den Blick für die Fülle der Wirklichkeit. Es ist auch die Vorstufe zur „Sammlung“ und damit zu meditativen Lebensvollzügen, die für alle Religionen – einschließlich quasireligiöser Bewegungen wie das New Age – eine Rolle spielen. Aber auch unabhängig von allen religiösen Auswirkungen: Wer geübt hat, die Fülle seiner Umwelt ganzheitlich wahrzunehmen, der wird als Erwachsener bei einem Gang durch einen Park Dinge entdecken, die dem, der bloß durchhastet, verloren gehen. Je mehr jemand lernt, seine Umwelt in sein Inneres hinein zu holen, umso reicher, differenzierter und vielfältiger wird diese Innenwelt werden, umso fähiger wird er sein, Dinge, die hinter dem äußeren Augenschein liegen, etwa in den Werken der Kunst, wahrzunehmen. Es gäbe keine Kunst und keine Literatur, wären Menschen nicht fähig, über funktionale Zwecke hinaus immer wieder eine besondere Bedeutung in den Dingen zu sehen oder die wahrnehmbare Welt mit einem bestimmten Sinn zu verbinden und sie damit zum Sinn-Bild werden zu lassen. B. SCHELLENBERGER⁶³ zeigt etwa, wie Dinge, die wir bei jeder Reise durch eine von Menschen gestaltete Welt entdecken – so etwa die Treppen – durch Verbindung mit dem Sinn zu solchen Sinn-Bildern werden: als Himmelsleiter, als heilige Stiege, als Verdeutlichung des Besonderen (Thron, Altar). Die in uns hereingeholte Umwelt wird in unserem Inneren oft zum Sinnbild unserer Hoffnung, unserer Sehnsucht, unseres Leides, unseres Lebens.

In Werken der Kunst „äußert“ sich eine im Inneren des Menschen zum Sinnbild gewordene Welt. Selbstverständlich sieht in der Oberstufe höherer Schulen ein Sensibilisieren für die Fülle der Welt und ein „Sammeln“ anders aus als in der Volksschule. Es wird auch dort gar nicht primär Aufgabe des Geographieunterrichtes sein. Wohl aber trägt ein Geographieunterricht wesentlich zur Humanität bei, wenn er um das Anliegen weiß, die Augen und den Geist dafür öffnet, wo sich die Gelegenheit bietet. Es gibt aber einen Bereich, wo der Geographielehrer ohne Kenntnis und Beachtung der Dimension des Meditativen, des Sinnbildlichen, des Religiösen, des Symboldidaktischen zu vorschnell an eine Grenze stößt.

In ähnlicher Weise wie das Symbol ‚Weg‘ ist auch das Symbol ‚Berg‘ religionsgeographisch⁶⁴, religionswissenschaftlich⁶⁵ und religionsdidaktisch aufbereitet. Bischof R. STECHER von Innsbruck sieht in seinem Bildband „Botschaft der Berge“⁶⁶, der zum Bestseller wurde, die Berge als „heilige Höhen“, die sehr oft zu Orten des Kultes, des Opfern und des Betens wurden, zu Orten, wo Menschen ihre Leiden, ihre Anliegen, ihre Sehnsüchte und ihre Nöte hintrugen. Der burgenländische Religionslehrer R. ULRICH⁶⁷ ließ Schüler ihre Gedanken beim Betrachten von Dias einer Berglandschaft niederschreiben oder auch in Zeichnungen bzw. Gebeten „verarbeiten“. Er wollte feststellen, ob Schüler von heute mit dem Begriff ‚Berg‘ symbolisch etwas anzufangen wissen. Hier einige Antworten: „Beide, Berg und Gott, sind für mich eine große Her-

ausforderung.“ „Beide scheinen unbezwingbar, sind es aber nicht.“ „Einen Berg besteigen und an Gott glauben, haben für mich viel gemeinsam.“ „Gott und Berge schenken mir Ruhe und Geborgenheit.“ „Gott und Berg, beide schenken mir das Gefühl, frei zu sein.“ „Berge fordern uns etwas ab. Wer Gott begegnen möchte, der muss sich etwas zutrauen, sich auf den Weg machen, Strapazen auf sich nehmen.“

6.3.3 Begegnungsmedium: „Lebensraum der Schüler“

6.3.3.1 Im schulischen RU

Sowohl auf der Mikro- wie auf der Meso-Ebene und Makro-Ebene des engeren und weiteren Lebensraumes der Schüler behandelt der RU eine Reihe von Dingen vor jedem Geographieunterricht: die Religionskörper im Stadtviertel oder im Dorf, die religiösen Objektivationen (Kirche, Marterl, religiöser Wohnungsschmuck ...), die Spuren religiöser Aktivitäten (Gassennamen, Städtenamen, Ortsnamen ...).⁶⁸

6.3.3.2 In der außerschulischen religiösen Unterweisung

Im Bereich der theologischen Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendarbeit könnte man – stellvertretend für vieles – in diesem Zusammenhang auf Beispiele verweisen:

- ❖ Der Versuch, den Lebensraum einer ganzen Diözese (Münster) sowohl kulturgeographisch wie glaubenskundlich zu erschließen. Die vorliegende Dokumentation von H. JANSSEN⁶⁹ kann als Modell und bislang leider nicht nachgeahmtes Vorbild genannt werden.
- ❖ Die „Stadtteilarbeit“, die sowohl in Graz („Stadtteil[e] im Gespräch“) als auch in Köln („Stadtteil-Gespräche“) ein Anliegen ist. Die in Graz vom kirchlichen Bildungswerk initiierte Aktion strebt durch die Organisation von Bildungsveranstaltungen in einer Stadtregion nicht nur Wissens- und Bewusstseinsbildung an, sondern auch eine Zusammenarbeit mit Institutionen, Sozialarbeitern, Fachleuten usw. und dadurch einen Prozess der Kommunikation, der Begegnung und des Miteinanders.⁷⁰
- ❖ In diesem Zusammenhang ist für die Steiermark auch auf „landschaftsgestaltende Bildungsarbeit“ zu verweisen, die darauf abzielt, die religiösen Zeichen (Kreuze, Kapellen, Bildstöcke, Gedenktafeln, Hauszeichen) neu zu entdecken, sie zu restaurieren, ihrem Sinn nachzuspüren u. ä. m. Solches erfolgt sowohl über den schulischen RU⁷¹ als auch über die außerschulische Bildungsarbeit⁷². In allen Fällen bieten solche Aktionen, die vielleicht nur für den süddeutsch-österreichischen Raum typisch sind, Gelegenheit zur Zusammenarbeit zwischen Geographie-, Kunsterziehungs- und Religionslehrern!

Soweit solche Aktionen in den Geographieunterricht einbezogen oder in ihm herangezogen werden – was in Orten mit sog. „volkskirchlichen“ Charakter öfter geschieht, als man meint –, kann es Schwierigkeiten geben, auf die W. LEITNER⁷³ verwiesen hat. Was er hinsichtlich der Forschung sagt, gilt mutatis mutandis auch hinsichtlich der schulischen Lehre: „Tritt ... die variable Religion hinzu, wird die „Hinterfragung“ schwierig, besonders in Urbansiedlungen, in denen mehrere Religionskörper koexistieren. Die Stadt ist (zu) diversifiziert. Wägbares steht neben Unwägbarem.“ Im Geographieunterricht eines simultanen Schulwesens kann es zu Schwierigkeiten kommen, die daraus resultieren, dass die Schüler einer Schulklasse unterschiedlichen „Religionskörpern“ angehören, ihre Welt unterschiedlich erfahren und erlebt haben und die durch Tradierung im Generationsgefüge weitergegebenen Engramme nicht

nur sehr verschieden sondern emotional hoch beladen sind. Es ist nicht nur zu beachten, dass eine Diskriminierung von Minderheiten vermieden wird. Es ist überall dort, wo unterschiedliche Standorte und das Gewissen eine Rolle spielen, die Grenze der Toleranz zu wahren: das Bemühen, die Gewissenslage des einzelnen nicht ungerechtfertigt zu beeinflussen oder zu verletzen.

6.3.4 Begegnungsmedium: „Das Fremde“ und „Die Fremden“

Im RU der Gegenwart nehmen Anliegen fremder Kulturen und sog. Minderheiten eine große Rolle ein. M. BÜTTNER hat zu dieser Frage in einem Aufsatz Wesentliches beigetragen. BÜTTNER sieht nicht nur die Frage „Religion in fremder Kultur“ als das Thema der gegenwärtigen Religionsgeographie überhaupt an. Es gehe dabei um folgende drei Fragen:

- „1. Inwieweit gehen von der Minderheit Impulse auf die Umwelt aus? Wird diese Umwelt, die fremde Kultur, irgendwie beeinflusst, verändert, und wenn ja, in welcher Weise und warum?
2. Wie ist es mit der umgekehrten Beziehung? Übt die Umwelt Einflüsse auf die Minderheit aus? Greift man Anregungen auf? Passt man sich vielleicht an, was im Extremfall zur Auflösung führen kann?
3. Kommt es vor, dass eine Religion eigentlich erst im Zug der Reaktion auf die Herausforderung und Auseinandersetzung der Umwelt (der fremden Kultur) ‚zu sich selbst‘ findet, einen Identifikationsprozess durchmacht?“⁷⁴

Schüler begegnen Minderheiten und deren Kultur – wenn sie nicht in einem zweisprachigen oder zweivölkischen Gebiet leben – in der Regel durch Mitschüler, die Kinder von Gastarbeitern sind, und in Mitschülern, die einer anderen Religion angehören, auch wenn sie nicht Einwanderer sind. Das erste Anliegen führt zur „Catechese pour les migrants et avec les migrants“ – wie die Franzosen es seit einer Generation umschreiben. Das zweite mündet in die Frage der Ökumene im RU. Das erstgenannte Anliegen wird im Bereich von Religionspädagogik und katholischer Seelsorge heute weltweit wahrgenommen. Vom 30. 9. bis 15. 10. 1991 fand etwa im Vatikan bereits der 3. Weltkongress zum Thema „Solidarität mit den neuen Migrationen“ statt. Dabei referierten Experten aus allen Erdteilen über Erfahrungen in ihren Gebieten, legten neue Forschungsberichte zur Thematik vor und wiesen auf politische Programme zum Umgang mit Migranten hin. „Aus allen Vorträgen wurde deutlich, wie komplex und aktuell die Migration heute ist. Es wurde auch einsichtig, mit welchen Massenbewegungen wir uns in den kommenden Jahren konfrontiert sehen, die sich vor allem in Ländern der Dritten Welt abspielen. Nach Europa gelangt nur ein geringer Teil jener weltweit mehreren Millionen von Migranten.“⁷⁵ Als Ursachen der Migration nennt U. KÖPPEL den aktuellen politischen und wirtschaftlichen Anpassungsprozess, das zunehmende ökonomische Nord-Südgefälle, die Armut und die Hoffnung auf bessere Lebensbedingungen, die kriegerischen Auseinandersetzungen, aber auch „unseren Maßstab für Entwicklung, Kultur und Lebensstandard, der als einzig gültiger vorgelebt und vorgestellt wird und an dem jede Entwicklung und jede Kultur gemessen werden“⁷⁶. Enge Zusammenhänge bestehen zwischen Auswanderer- und Ausländer-, Asyl-, Minderheitenpolitik und Ängsten – Angst vor Überfremdung, vor religiöser Vermischung, und den damit verbundenen Verunsicherungen und Identitätskrisen.

Als Teilgebiet der Erziehung zur Toleranz kann hier das Bemühen österreichischer

Religionspädagogen und Erziehungswissenschaftler um ein Verstehen von Gastarbeiterkindern, die aus den östlichen Ländern kommen, genannt werden. Die „Christlich pädagogischen Blätter“ haben schon 1983 den damaligen Grazer Religionswissenschaftler C. SCHEDL gebeten, den Religionslehrern Hilfen zum Verständnis islamischer Gastarbeiterkinder anzubieten.⁷⁷ Im selben Jahr führte eine Projektgruppe unter der Leitung von G. EGLE in einer 2. Schulstufe in Wien eine Projektwoche zum Thema „Wie bist du? Woher kommst du?“ durch.⁷⁸ Eng im Zusammenhang damit steht das Bemühen um Verständnis von „Aussiedlerkindern“⁷⁹. Im österreichischen „Arbeitsbuch Religion für die 6. Schulstufe“ befindet sich seit eineinhalb Jahrzehnten u. a. ein Kapitel über den Islam, dessen Primärintention es ist, dass österreichische Schüler ihre islamischen Mitschüler kennen und verstehen lernen.⁸⁰ In einer Arbeit, die für jeden Religions- und jeden Geschichtslehrer in Österreich geradezu Pflichtlektüre sein müsste, verwies W. LEITNER 1989 auf dem XVIII. International Congress of History of Sciences in Hamburg/München auf folgende Problematik: „In Dissens-Situationen, ob auf der Mikroebene zwischen Personen, auf der Mesoebene zwischen Volksgruppen, oder auf der Makroebene zwischen Völkern und Staaten, werden Erlebniseindrücke, Bilder der Vergangenheit, lebendig. Sie steuern zur Verschärfung oder Entschärfung von Konflikten bei bzw. motivieren häufig die Veranstaltungsnormen. Weltanschauungen, ge- oder verfälschte Geschichtsbilder (als Symbole von Denkkategorien einer ‚Gesellschaft‘) prägen maßgeblich die Geisteshaltung der Zeit.“

In einer Ära, in der Gastarbeiterprobleme und Massentourismus die wirtschaftlichen und kulturellen Kontakte zwischen Mitteleuropäern und Türken stärker menschlich berühren, kommt es einem mitunter schwer an, sich vorzustellen, welche geistigen Auswirkungen die beinahe drei Jahrhunderte währende latente, lauernde Bedrohung durch eine Kriegsfurie in der Bevölkerung der jeweils betroffenen Region nach sich ziehen musste. Die innerhalb dieses Zeitraums entwickelten expressiven Aspekte einer Geisteshaltung, das Denken über die Osmanen, den Islam und das Osmanische Reich, mithin das „Türkenbild“ und dessen Veränderung, kann aber nur im Kontext mit der geistesgeschichtlichen Entwicklung Europas von der Reformation über die Gegenreformation bis hin zur Aufklärung gesehen und interpretiert werden ...“⁸¹

Im österreichischen RU vorab an höheren Schulen gibt es seit rund zwei Jahrzehnten das intensive Bemühen, zum Abbau von Vorurteilen beizutragen. Das „Arbeitsbuch Religion für die 5. Schulstufe“⁸² enthält ein eigenes Kapitel über diesen Abbau von Vorurteilen. Die Impulse für die einschlägigen Bestrebungen wurden in Österreich nachdrücklich gefördert durch das Buch des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers F. MAYER.⁸³

Die theologische Begründung für jede Begegnung mit Fremden erschließt sich durch die Frage: „Welche Bedeutung hat das Fremde für einen Christen?“ E. ROTIER antwortet darauf mit dem 4. Kapitel des Johannes-Evangeliums, dem Gespräch Jesu mit der Samariterin am Jakobsbrunnen: „Die Frau wundert sich, dass er, ein Jude, sie, die Samariterin, um Wasser bittet, denn, so fährt sie fort, die Juden verkehren nicht mit den Samaritern. Doch Jesus hat anderes zu tun, als sich darüber Gedanken zu machen. Er gibt das Wasser, das dem Menschen zur sprudelnden Quelle wird, deren Wasser ewiges Leben schenkt das uns nahe gekommene Heil ist auch heute nicht eingegrenzt auf die, die unserer Kultur, unserer Kirche oder vielleicht dem Christentum schlechthin angehören... Gerade die Überzeugung, dass Gott auch den Anderen

liebt und sein Heil will, ermöglicht es uns, uns auf diese Spannung einzulassen die immer bestehen bleibt zwischen der Bewahrung der eigenen Identität und der Liebe zum Nächsten ... Wessen Glaube, wessen politische Überzeugung und wessen kulturelle Identität so unsicher sind, dass in der Begegnung mit etwas Fremdem sie gefährdet erscheinen, dessen Reaktion kann nur entweder im Verlust jedes eigenen Maßstabes (also in einer Haltlosigkeit, die ihre Prinzipien aus dem jeweils zuletzt Gelesenen oder Gehörten empfängt) oder aber in einer rigiden Abschottung gegenüber allen als fremd empfundenen Einflüssen und damit auch gegen deren Träger bestehen ... Die Dialektik des Austausches ist eine, die den Menschen stets in Atem hält.“⁸⁴

7 Zur Methodik der Begegnung von Geographie- und RU

7.1 Innerfachliche Bezugnahme

Dieser Abschnitt bleibt noch stärker als die bisherigen Ausführungen unvollständig, kursorisch und fragmentarisch. Das Anliegen soll aber nicht ganz ausgeklammert bleiben. Die vorangehenden Hinweise beziehen sich nahezu ausschließlich auf ein Arbeiten innerhalb der Fächer Geographie und Religion. Dabei geht es um:

- ❖ Vermeiden von allem, wodurch niedergerissen und blockiert wird, was das andere Fach aufbaut – kein Unterrichtsgegenstand ist Richter oder Korrektor eines anderen
- ❖ Berücksichtigen und Aufgreifen dessen, was im jeweils anderen Fach für das eigene relevant ist – welcher Religionslehrer weiß schon, was sein Kollege in Geographie unterrichtet und umgekehrt?
- ❖ Suche nach Formen des Miteinander und des Zusammenarbeitens

7.2 Projektorientierter Unterricht als Begegnungsmöglichkeit zweier Schulfächer

Zu Letzterem zählt das fächerübergreifende Arbeiten etwa in Form *projektorientierten Unterrichtens*. Konkrete Modelle unter Einbeziehung des RU, die nicht ideologisch motiviert sind, hat E. RAUSCHER⁸⁵ in wissenschaftlich begleiteten und geprüften Schulversuchen ausführlich erprobt.

Ein weiteres Beispiel: Die im religionspädagogischen Schrifttum sehr breite Diskussion zur Umweltproblematik führt leicht dazu, dass das Bemühen um Bewahrung der Schöpfung in eine Wirtschafts- und Technologiefindlichkeit mündet. Dass dem nicht so sein muss, versuchte ein internationales Projekt, das vom Center for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD durchgeführt wurde, zu beweisen. Das Projekt wollte zwei relativ neue Anforderungen an die Schule miteinander in Zusammenhang bringen, und zwar die Förderung von Umweltbewusstsein einerseits und die Förderung ‚dynamischer Fähigkeiten‘ (Initiative, Unternehmungsgeist, Verantwortungsbereitschaft, Selbständigkeit...) andererseits. P. POSCH bringt in seinem Bericht als Beispiele aus dieser Projektarbeit vier Zieldimensionen, die jeweils unterschiedliche Aspekte der beiden Leitideen wiedergeben – die Umwelt als ...

- ❖ Ort persönlicher Erfahrung erleben;
- ❖ Inhalt interdisziplinären Lernens und Forschens untersuchen;
- ❖ Gegenstand gesellschaftlich bedeutsamen Handelns gestalten;
- ❖ Herausforderung von Initiative, Selbständigkeit und verantwortungsbewusstem Handeln annehmen.“⁸⁶

Wie P.POSCH betont, bringen viele Schulprojekte alle vier Dimensionen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, zum Ausdruck. In einschlägigen religionspädagogischen Modellen findet man meist das 1. und 4. dieser Ziele besonders betont.

Da projektorientierter Unterricht im (österreichischen) Schulwesen noch relativ neu ist, findet er wie alles Neue begeisterte Befürworter, reservierte Skeptiker und absolute Gegner. Zum Teil resultiert dies aus weltanschaulich-historischen Wurzeln, z. B. J. DEWEYS Pragmatismus und „Stufen des Denkvorgangs“, die am Beginn dieses Unterrichts stehen.⁸⁷ HÄNSEL – MÜLLER bemerken richtig: „Wer ein Projekt beginnt, sollte solche Theorien kennen, sich aber hüten, ihnen sklavisch zu folgen. Das Leben verläuft nicht geradlinig, manchmal in Sprüngen, zumeist überraschend, Projekte auch.“⁸⁸ H. GUDJONS fügt dem hinzu: „Allerdings: Projektunterricht muss ernst zu nehmender Unterricht sein, nicht Spielwiese für frustrierte Schüler und ausgebrannte Lehrer, sonst wird auch diese wichtige Reformbewegung – einer Methode gleich – vergehen.“⁸⁹ Grundsätzlich gehören zu den Merkmalen des projektorientierten Unterrichts der Situationsbezug, die Gesellschaftsrelevanz, die Interdisziplinarität, das soziale Lernen und die Handlungsorientierung des Unterrichts. Selbstverständlich gibt es eine Reihe von Grenzen, die man ebenso ernst nehmen muss wie die Chancen. Sie ergeben sich schon daraus, dass vor jedem projektorientierten Unterricht eine systematische und sachliche Vermittlung grundlegender Inhalte und Kenntnisse notwendig ist und dass jedes in einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt erzielte Ergebnis der fachlichen Integration in den kooperierenden Unterrichtsfächern bedarf.⁹⁰ Projektorientiertes Unterrichten darf nicht zur Flucht vor Leistung oder Bildung werden. Es steht im Gegenteil im Dienst von beiden. W. NASTAINCZYK⁹¹ nennt Projektarbeit in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland eine seltene Ausnahme. In der deutschsprachigen fachdidaktischen Theoriediskussion spiele sie seit längerem keine Rolle. Dessen ungeachtet sei Projektarbeit ein aktuelles Verfahren, für das unter anderem folgende Strukturmerkmale sprechen: Das lateinische Ursprungswort (proicere – entwerfen, voranstellen) zeige, dass eine Zielvorstellung handlungsleitend voran stehe; Projektarbeit lebe von der Zusammenarbeit und sei somit sozial wertvoll dominiert; sie sprengt die Grenzen des inhaltlich und methodisch Gewohnten, der Schulfächer und der wissenschaftlichen Disziplinen und führe dadurch dieselben zusammen. Bei der Entscheidung für ein Projekt geben wertrationale Gesichtspunkte, die bewusst zu machen und zu rechtfertigen sind, den Ausschlag.⁹²

7.3 Weitere Formen der Kooperation

Weitere Formen der Kooperation bieten von Geographie- und RU gemeinsam veranstaltete Lehrausgänge, Exkursionen, Schülerreisen, Wandertage, Schulausstellungen, Gastvorträge, Filmveranstaltungen mit anschließender Diskussion, Aktionen (z. B. zum Umweltschutz), Besuche von Museen und Ausstellungen... u. ä., die heute im Unterricht aller Schulformen allenthalben zu finden ist. Diese Form der Kooperation setzt voraus, dass die zusammenarbeitenden Lehrer sich vorher zur Planung zusammen finden, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Anforderungen, Leistungsnachweise usw. überdenken und die Schüler motivieren, indem sie sie spüren lassen, dass gemeinsames Bemühen Brücken nicht nur zwischen „Fächern“, sondern auch zwischen Menschen baut. Ein solcher Brückenbau scheint für ein Schulwesen in einem sich erneuernden Europa die Morgengabe schlechthin zu sein.

-
- 1 Esser W. G.: Bestimmungsversuch eines fundamentalen Religionsbegriffes und Entwurf einer anthropologischen Religionspädagogik, in: Stachel G. – Esser W. G.: Was ist Religionspädagogik?, Zürich 1971.
 - 2 Forster F. u. a.: Lehrplan – Service Geographie und Wirtschaftskunde, Kommentar Oberstufe, Wien 1990, 30.
 - 3 Tillich P.: Die Frage nach dem Unbedingten, Gesammelte Werke, Bd. V, Stuttgart 1964.
 - 4 Vgl. Hasenfuß J.: Ersatzreligionen heute, Aschaffenburg 1965; Gasper H. u. a. (Hg.): Lexikon der Sekten, Sondergruppen und Weltanschauungen. Fakten, Hintergründe, Klärungen, Freiburg – Basel – Wien 19902.
 - 5 Dieses Motto steht dem Sammelband, der einem großen Bischof der evangelischen Kirche Deutschlands und einem großen Europäer gewidmet ist, als Motto voran: D. Theraios (Hg.): Welche Religion für welches Europa? Hermann Kunst gewidmet. Ein Gespräch über die religiöse Identität der Völker Europas, Frankfurt 1992. Vgl. Beintker M.: In welchem Sinn klärt sich im Glauben die Sinnfrage? In: Der evangelische Erzieher 43 (1991) 5, 472–499.
 - 6 Leitner W.: Wandlungen in der Wahrnehmung des Türken-Problems. Vom ‚Feindbild‘ der Türken zur Erforschung der Gastarbeiterproblematik. Auf dem Weg zu einer wahrnehmungsgeographisch ausgerichteten Geographie der Geisteshaltung, in: Büttner M. – Krolzik U. – Waschkieß H.-J. (Hg.): Religion und Umwelt, Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, Bd. IV/II, Bochum 1990, 137.
 - 7 Vgl. Korherr E. J.: Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln des österreichischen Bildungswesens, Graz 1988, 12 u. 23.
 - 8 Vgl. Schwarz R.: Wissenschaft und Bildung, Freiburg 1957.
 - 9 Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg 1957⁶, 423; ders.: Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg 1912, 2. erw. Aufl.
 - 10 Vgl. Petzelt A.: Konzentration, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1954, Sp. 45 ff.; Dolch J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 8. Aufl. mit viersprachigem Register, München 1965, 71 u. 85.
 - 11 Trendelenburg F. A.: Logische Untersuchungen, 2 Bde., Berlin 1840¹, 3. verm. Aufl. 1870, hier nach Püllen K.: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen, Düsseldorf 1957, 174.
 - 12 Herbart J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), Reclam-Bibliothek 2753, 2754; ders.: Schriften zur Pädagogik, Hamburg – Leipzig 1882.
 - 13 Vgl. Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., 422.
 - 14 A. a. O., 423.
 - 15 Willmann O.: Aus Hörsaal und Schulstube, a. a. O., 84.
 - 16 Vgl. auch Pfliegler M.: Der Religionsunterricht, Bd. III, Innsbruck – Wien – München 1937, 84.
 - 17 Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., 420.
 - 18 Pfliegler M.: Der Religionsunterricht und seine Stellung zu den übrigen Gegenständen, in: Lang L. – Trimmel F. (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Wien 19–37, 74 ff.
 - 19 Pfliegler M.: Die Stellung der Religion im Bildungsvorgang. Ein Dokument, in: Christlich-pädag. Blätter (=CPB) 67 (1954) 5, 129–131; ders.: Religion und Bildung, in: CPB 67 (1954) 5, 131–138.
 - 20 Zum Ganzen: Meister R.: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946, 152–156. Zur Terminologie: Der Ausdruck ‚Querverbindung‘ stammt von J. Dewey, der den klassischen Wahrheitsbegriff ablehnte und ein Nebeneinander von Wahrheiten und Gegenständen annimmt. Der Ausdruck ‚Stammverbindung‘ zeigt Willmanns weltanschauliche Grundlage, nach der es eine einzige Wahrheit gibt, und die Fächer in ihrer Stellung zu dieser einen Wahrheit verstanden werden müssen. In diesem Artikel wird der Terminus ‚Querverbindung‘ nicht aus relativistischen Gründen wie bei J. Dewey verwendet. Er soll die schulische ‚Gleichrangigkeit‘ der Unterrichtsgegenstände und Fächer ausdrücken und nicht ein Fach über das andere dominieren lassen. Dies nicht, weil es mehrere Wahrheiten gibt, sondern deshalb, weil jedes Fach auf seine Weise einen unersetzbaren Beitrag zum Ganzen schulischer Bildung leistet.
 - 21 Rauscher E.: Religion im Dialog. Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht, Frankfurt – Bern – New York – Paris 1991; vgl. auch den Beitrag E. Rauschers „Mehr als Länder- und Menschenkunde“ in diesem Band.
 - 22 Vgl. dazu Schwarz R.: Führt die Auflockerung der Lehrpläne zu einer Bildungseinheit? In: Pädagogische Welt 13 (1959) 3, 154 ff.

-
- 23 Vgl. dazu den Abschnitt „Das Wertprinzip“ bei Korherr E. J.: Sorge um das Kind – Sorge der Kirche. Grundsätzliche Aussagen der Kirche zu Fragen der Erziehung, in: Katholische Aktion Österreichs (Hg.): Das Kind in der Verantwortung von Familie und Schule, Wien 1980, 17–58, hier: 39–42; Schwarz R.: Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wissenschaft und Weltbild 13 (1960) 3, 14 ff., hier: 29. Zu den Thesen von R. Schwarz, der als Erziehungswissenschaftler über ein Jahrzehnt die österreichische Schulgesetzgebung und Lehrerbildung als Ordinarius für Pädagogik in Wien nachhaltig beeinflusst hat, vgl. auch ders.: Wissenschaft und Bildung, a. a. O., 36 ff.
- 24 Vgl. Korherr E. J.: Welche Katechese für welches Europa? In: CPB 105 (1992) 4, 157–161, dort auch die einschlägige Literatur; ferner Themenheft „L'Europe en chantier. Aspects catéchétiques et religieux“, *Lumen vitae – revue internationale de catéchèse et de pastorale*, Brüssel 1/1992. Dass die Diskussion europaweit ist, zeigen: Saranyana J.-L.: La polémica posthegeliana sobre las raíces cristianas de Europa, in: *Scripta Teologica Navarra XXIII* (1991) 3, 993–1006; Weibel R.: Für ein christlich geprägtes oder ein konfessionell gespaltenes Europa? In: *Schweizer Kirchenzeitung* 159 (1991) 45, 689 f.; Luneau R. – Ladrière P.: *Le reve de Compostelle. Vers la restauration d'une Europe chrétienne?* Paris 1989.
- 25 Vgl. Grupp C. D.: Europa 2000. Der Weg zur Europäischen Union, Omnia-Verlag, 1991³; Maitre Kerchove d'Exaerde, G. de: Für eine humane Gesellschaft: Europa, Brüssel – Luxemburg 1990 (Die Schrift ist ein Heft der viele Hefte umfassenden Reihe „Europäische Dokumentation“, welche in der Regel die Meinung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften wiedergibt und erläutert.); Fontaine P.: Une idée neuve pour l'Europe. La Déclaration Schumann – 1950–1990, Luxemburg 1990.
- 26 Schasching J.: zit. nach Pressedienst der Erzdiözese Wien vom 1. 4. 92, 16. Vgl. dazu: A Multicultural Society and its Consequences, in: *Church & Cultures* (1991) 16, 5. – Die europäische Dimension der Erziehung wird heute in allen internationalen pädagogischen Gremien diskutiert (vgl. Newsletter 5/1991, 3). Sie war Gegenstand der 17. Sitzung europäischer Unterrichtsminister vom 16. bis 17. 10. 1991 in Wien. – Über die evangelische religiöse Unterweisung in den westlichen Ländern Europas informiert ein umfangreiches Skriptum der Inter-European Commission on Church and School (ICCS), Driebergen 1990. Zum Ganzen: Korherr E. J.: Welche Katechese für welches Europa? In: CPB 105 (1992) 4, 157–161; ders.: Unsere Verantwortung für die Katechese in den frei gewordenen bzw. frei werdenden europäischen Ländern, in: CPB 103 (1990) 4, 155–170; dort auch Berichte aus unterschiedlichen europäischen Ländern. Vgl. ferner CPB 105 (1992) 3, 132–145; Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa. Dokumentation des Symposiums vom 13. bis 15. 4. 1991 in Rom. Reihe: Arbeitshilfen 91, Bonn 1991, 38–41; dsbe.: Die Neugestaltung Europas und die Kirche. Studententag bei der Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz in Fulda, 25. 9. 1991, Reihe: Arbeitshilfen 94. Vgl. dazu auch Kath. Schulkommissariat in Bayern (Hg.): Die gemeinsame Zukunft Europas – eine Herausforderung für den Religionsunterricht, Reihe: Planungshilfen für den RU an Realschulen, München 1992; Mayer H.: Christliches Europa? Baupläne für ein europäisches Haus, in: *Academia* 42 (1991) 6, 5; Ratzinger J.: Nur Gott schenkt Freude. Beitrag des Präfekten der Glaubenskongregation auf der Synode über Europa, deutscher Text in: *30 Tage in Kirche und Welt* 2 (1992) 1, 18–19; Lorenz H.: Die Neue Evangelisierung aus der Sicht der Bibel, in: *Die Bibel und die neue Evangelisierung. Internationale Missionsstudententagung 1991*, Ordensnachrichten 30, (1991) 5, 27–34.
- 27 *Gaudium et spes* Nr. 30, Zitat nach Rahner K. – Vorgrimmler H. (Hg.): *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1979¹³.
- 28 Vgl. Johannes Paul II.: *Redemptor hominis*. Der Erlöser des Menschen, Graz – Wien – München 1979, hier: Nr. III, 14, Alle Wege der Kirche führen zum Menschen, 27–29.
- 29 Vgl. dazu: Rzepkowski H.: *Lexikon der Mission*. Geschichte, Theologie, Ethnologie, Graz – Wien – Köln 1992.
- 30 Kongregation für das katholische Bildungswesen: *Der katholische Laie – Zeuge des Glaubens in der Schule*, Rom 1982.
- 31 Zit. nach Rahner K. – Vorgrimmler H. (Hg.): *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1979¹³, 337.
- 32 Brinkmann G. – Peters J. – Stockes P.: *Zeit für die Schule: Niederlande, England und Wales*. Bd. 48/5 der Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Köln – Wien – Weimar 1991, 5–11; vgl. Ministerie van onderwijs en wetenschappen: *De school op weg naar 2000*. En besturingsfilosofie naar de negentiger jaren, Zoetermeer 1988

-
- 33 Vgl. Rauscher E.: Religion im Dialog, a. a. O.
- 34 Vgl. ders.: Mehr als Länder- und Menschenkunde. Fächerverbindung in Geographie- und Religionsunterricht, in: M. Büttner / W. Leitner (Hg.): Beziehungen zwischen Orient und Okzident, Bochum 1992.
- 35 Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariats der Österreichischen Bischofskonferenz (Hg.): Österreichisches Katechetisches Direktorium (= Ö.K.D.), Wien 1981.
- 36 Österreichische Bischofskonferenz: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien 1983; ders.: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden höheren Schulen, Wien 1983; ders.: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren Schulen und polytechnischen Lehrgängen, Wien 1985.
- 37 Ö.K.D., a. a. O., 21–23.
- 38 Bertsch L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg – Basel – Wien 1976, 123–152, hier: 139 f.
- 39 Österreichische Bischofskonferenz: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien 1983, 4.
- 40 Rauscher E.: Religion im Dialog, a. a. O., 167; vgl. Kopp F.: Prinzipien eines effektiven Unterrichts, in: Pädagogische Welt 25 (1971) 9, 514–525; Korherr E. J.: Die Sicherung und Festigung des Unterrichts- und Erziehungsertrages, in: CPB 104 (1991) 1, 7–10.
- 41 Vgl. Kantner R.: Vom Elend der Unterrichtsprinzipien, in: Strobl W. (Hg.): Schule und Zukunft. Jahrbuch der Wiener Gesellschaft für Bildungspolitik und Schulmanagement. Wien 1991, 111–116.
- 42 Vgl. Leitner W.: Stadtgeographische Probleme aus religionsgeographischer Sicht, in: Büttner M. (Hg.): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch. Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, Bd. II, Bochum 1989, 343.
- 43 Vgl. Leitner W. – Gspurning J.: Sozial- und wirtschaftsgeographische Strukturänderungen in der Region Gleisdorf; in: Zeitschrift „Gleisdorf“ 9 (1987), 371–415.
- 44 Vgl. etwa Kraus G.: Schöpfungslehre, 2 Bde., Graz – Wien – Köln 1992.
- 45 Vgl. Schedl K.: Muhammad und Jesus. Die christologisch relevanten Texte des Korans neu übersetzt und erklärt, Wien 1978.
- 46 Vgl. zum Ganzen auch das Themeheft „Koran und Bibel“, Bibel heute 27 (1991) 107.
- 47 Vgl. Marböck J.: Wüste – Dornbusch – Gottesberg. Der Sinai in Bibel und Geschichte, in: Gratzl K.: Die heiligsten Berge der Welt, Graz 1990, 51–64; Ben-Chorin Sch. – Langer M. – Kaufmann H. G.: Sinai. Verheißung aus der Stille, Innsbruck – Wien 1991.
- 48 Vgl. dazu Röm. 9,6–13; 11, 18.28–29; und II. Vatikanum Lumen gentium 16; Nostra aetate 4.
- 49 Klafki W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Roth H. – Blumenthal A.: Auswahl, Hannover 1962; ders.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964⁴; ders.: Didaktik und Methodik, in: Fischer Lexikon „Pädagogik“, Frankfurt/M 1964, 56.
- 50 Vgl. Maisch L.: Thematik des „Landes“ in christlicher und jüdischer Sicht, in: Biemer G. u. a.: Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen-Juden, Düsseldorf 1981, 258–264.
- 51 Beispiele siehe: Korherr E. J.: Das Heilige Land und die Katechese, in: CPB 104 (1991) 6, 261–266, v. a. 262 f.; ferner Knoll G.: Auf den Spuren Jesu, Innsbruck – Wien – München 1974⁵; Senfter A. – Zink J.: Jahwes Land, Bilder aus der Bibel, Freiburg 1968; Scholl N.: Von der Krippe zur Kathedrale. Nachdenkliches an heiligen Stätten, München 1984; Langer M. – Laschet A. (Hg.): Erbittet für Jerusalem Frieden, Aachen-Kevelaer 1991; Marböck J.: Wüste – Dornbusch – Gottesberg, a. a. O.; Bösen W.: Galiläa als Lebensraum und Wirkungsfeld Jesu. Biblisches Sachbuch, Freiburg/Br. 1985; Oberforcher R.: Jesus von Nazareth und die Vielfalt der religiösen Landschaft Palästinas, in: Niewiadomski J. (Hg.): Verweigerte Mündigkeit. Politische Kultur und die Kirche, Thaur 1989, 155–178; Kaufmann H. G. – Ben-Chorin Sch. – Langer M.: Wege der Sehnsucht: Jerusalem, München 1990.
- 52 Stemberger G.: Das Evangelium nach Markus: Entstehung und Eigenart, in: Prager M. – Stemberger G.: Die Bibel, Salzburg 1976, Bd. V, 2610.
- 53 Vgl. Ben-Chorin Sch.: Tempelberg, in: Kaufmann H. G. – Ben-Chorin Sch. – Langer M.: Wege der Sehnsucht: Jerusalem, a. a. O., 35–37.
- 54 Kirschbaum E. u. a.: Lexikon der christlichen Ikonographie, 2 Bde., Rom – Freiburg – Basel –

-
- Wien, Sonderausgabe 1990.
- 55 Vgl. dazu: Büttner M.: Zur modernen Wahrnehmungsgeographie und ihrer Bedeutung für die Erforschung der Umwelt/Religion-Beziehung, a. a. O., 21; Usarski F.: Religiöse Texte in fremder Kultur. Eine religionsgeographische Problemstellung mit pädagogischen Implikationen, in: Büttner M. (Hg.): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch, Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, Bd. II, Bochum 1989, 588–604, hier 601 f.
- 56 Ein positives Beispiel für den RU bietet Weber K. H.: Heilige Räume – Gotteshäuser geben zu lernen. Anregungen zu einem Medienpaket für das 7.–10. Schuljahr, in: Forum Religion (1992)1, 4–13; Rauscher E.: Es sollen nicht Fremde sein, die Deine Mauern bauen. Überlegungen zur (religions-)pädagogischen Begleitung des Kirchenbaus, in: CPB 101 (1988) 4, 161–166.
- 57 Baudler G. – Biehl P.: Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt 1980; Halbfas H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.
- 58 Vgl. zum Ganzen auch: Forstner D.: Neues Lexikon christlicher Symbole, Innsbruck 1991; Léon-Dufour X.: Wörterbuch der biblischen Botschaft, Freiburg 1981².
- 59 Vgl. dazu Gauthier M.-M.: Straßen des Glaubens. Reliquien und Reliquiare des Abendlandes, Düsseldorf 1983. Zur „Wegsymbolik“ vgl. auch Kaufmann H. G. – Lechner O.: Der Weg der großen Sehnsucht. Santiago de Compostela, München – Zürich 1988² (Der Bildband, macht symbolisch meditativ den alten Pilgerweg zum Selbstverständnis des Menschen auf dem Weg, zu seinem Ziel und zur Auffassung des Lebens als „Heimweg“ transparent). Zum Thema „Wallfahrten“ vgl.: Allison K.: Pilgrimage and Plebiscite. The Political Significance of the 1933 Pilgrimage to the Holy Robe in Trier, in: Manfred Büttner (Hg.): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch, Bochum 1989, 542–587; Hüttel L.: Marianische Wallfahrten im süddeutsch-österreichischen Raum im 17./18. Jh., in: Büttner M. (Hg.): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch, Bochum 1989, 627–659.
- 60 Vgl. dazu Marböck J.: Exodus zum Zion: Zum Glaubensweg der Gemeinde nach einigen Texten des Jesaja-Buches, in: Zmijewski J.: Die alttestamentliche Botschaft als Wegweisung, Stuttgart 1990, 163–177.
- 61 Tilmann K.: Die Führung zur Meditation. Ein Werkbuch, Bd. 1, Zürich – Einsiedeln – Köln 1972², 43.
- 62 Dessauer Ph.: Die naturale Meditation, München 1961, hier: 16–20 gekürzt.
- 63 Schellenberger B.: Treppen – Stufen des Lebens, Würzburg 1989. Vgl. zum Bild von den Treppen auch den Film „Schody“ (= pol. Stufen), einen 16mm Trickfilm von 8 Minuten, der die Frage nach dem Lebensinn am Bild von Stufen in einer Allegorie darstellt. Vgl. dazu Zöchbauer F. – Fischer F.: eine sechzehn-zwo. Arbeitshilfen zu 10 Kurzfilmen, München 1970, 5–7.
- 64 Zum Thema „Berg“ vgl.: Haan Th.: Beitrag zum Verständnis verschiedener Aspekte Heiliger Berg im alten China, in: Büttner M. (Hg.): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch, a. a. O., 660–699. Th. Haan erarbeitet fünf Typen Heiliger Berg im alten China. Vom Grundtyp des Heiligen Berges ausgehend, unterscheidet er zwischen Grenz- bzw. Schutzbergen, zwischen Bergen des Buddhismus und den Höhlenbergen, d. h. den heiligen Höhlen des Daoismus. Vgl. auch: Bernbaum E.: Secret Mountains of the World. Sierra Club Books, San Francisco 1990 (Ein sehr schön ausgestatteter Bildband, der heilige Berge praktisch aus allen Kontinenten beschreibt, ihre Symbolik herausarbeitet und die spirituelle Dimension des Bergsteigens zu erschließen versucht). Vgl. auch Leitner W.: Die ‚Heiligen Berge‘ Vorderasiens, Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Beziehungen zwischen Orient und Okzident“ (Tagungsbericht in Druck).
- 65 Vgl. Marböck J.: Wüste – Dornbusch – Gottesberg. Der Sinai in Bibel und Geschichte, a. a. O.; Ben-Chorin Sch. – Langer M. – Kaufmann H. G.: Sinai. Verheißung aus der Stille. a. a. O.
- 66 Stecher R.: Botschaft der Berge, Innsbruck 1990.
- 67 Ulrich R.: Der Berg in der Bibel, in: CPB 105 (1992) 6, 272–274.
- 68 Vgl. Interdiözesaner Katechetischer Fonds (Hg.): Komm mit – nimm dein Leben in die Hand, Religionsbuch für die 4. Klasse Hauptschule, Wien 1990, 24 f.; Groß E.: Religiöse Schüler- und Jugendarbeit als „Spurensicherung“, in: CPB 98 (1985) 5, 334–341.
- 69 Janssen H.: Kirche erleben – Glaube erfahren. Am Beispiel des Bistums Münster, Kevelaer 1976.
- 70 Stadtteil(e) im Gespräch, in: Katholisches Bildungswerk in der Steiermark (Hg.): Schwerpunkte 22/1992, 15 f.
- 71 Vgl. Peisser K. A. – Schatz G.: Projektunterricht – am Beispiel der Renovierung der Kapelle zum hl. Kreuz in Gamlitz, in: CPB 101 (1988) 4, 189 f.
- 72 Rabl F.: Der Herrgott am Wegrand, in: Katholisches Bildungswerk der Steiermark (Hg.) Schwer-

-
- punkte, 22/1992, 17.
- 73 Leitner W.: Stadtgeographische Probleme aus religionsgeographischer Sicht, in: Büttner M. (Hg): Religion/Umwelt-Forschung im Aufbruch, a. a. O., 339–357.
- 74 Büttner M.: Zur modernen Wahrnehmungsgeographie und ihrer Bedeutung für die Erforschung der Umwelt/Religion-Beziehung in: Büttner M. – Kühler E. (Hg): Geosciences/Geowissenschaften, a. a. O., 17 f.
- 75 Köppel U.: Die Kirche zwischen Einheimischen und Fremden, in: Schweizer Kirchenzeitung 159 (31. 10. 1991) 44, 673 f.
- 76 A. a. O., 673.
- 77 Vgl. Schedl C.: Verbot des Genusses von Schweinefleisch und Gebot des Schächtens in Judentum und Islam, in: CPB 96 (1983) 4, 240–245.
- 78 Vgl. Egle G.: Unterrichtsprojekt: Wie bist du? Woher kommst du?, in: CPB 98 (1985) 5, 357–366.
- 79 Vgl. Nastainczyk W.: Brückenschlag. Religionsunterricht mit Aussiedlerkindern im 3.–6. Schuljahr, München 1991 (Das Heftchen ist zugelassen durch die Lehrbuchkommission der Deutschen Bischofskonferenz als ergänzendes Material).
- 80 Bliem M. – Korherr E. J.: Arbeitsbuch Religion für die 6. Schulstufe, Linz 1980, 1991⁷.
- 81 Leitner W.: Wandlungen in der Wahrnehmung des Türkenproblems. Vom ‚Feindbild‘ der Türken zur Erforschung der Gastarbeiterproblematik. Auf dem Weg zu einer wahrnehmungsgeographisch ausgerichteten Geographie der Geisteshaltung, Vortragsmanuskript, Graz 1989, 1 f.
- 82 Autorenteam Interdiözesane Projektgruppe: Arbeitsbuch Religion für die 5. Schulstufe, Salzburg 1979.
- 83 Mayer F.: Vorurteil – Geißel der Menschheit, Wien 1975.
- 84 Gedanken von Dr. Erwin Rotter, in: Über die Grenzen. Festschrift zur XXXV. CVV 1992, 25 f.
- 85 Rauscher E.: Religion im Dialog, a. a. O.
- 86 Posch P.: Das Projekt ‚Umwelt und Schulinitiativen‘, in: Hruby F. H. (Hg): Universität – Bildung – Humanität. Festschrift für Alois Eder, Wien 1989, 264.
- 87 Vgl. Dewey J.: Demokratie und Erziehung (1916), deutsch: Braunschweig 1940², 203 ff.; Schreier H. – J. Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schreier, Stuttgart 1986; Hänsel D. – Müller H. (Hg): Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim 1988; Hänsel D. (Hg): Das Projektbuch Grundschule, Weinheim 1986; Gudjons H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Bad Heilbrunn-Oberbayern 1992, 67–127; Rauscher E.: Religion im Dialog, a. a. O.
- 88 Hänsel D. – Müller H. (Hg.): Das Projektbuch Sekundarstufe, a. a. O., 8 f.
- 89 Gudjons H.: Handlungsorientiert lehren und lernen, a. a. O., 67.
- 90 Vgl. dazu a. a. O., 77–80.
- 91 Nastainczyk W.: Aktuelles Plädoyer für Projektarbeit im Religionsunterricht, in: Lang M. – Weidinger N. (Hg): Maßstäbe weitergeben – Entscheidungen ermöglichen. Festschrift für Alfred Gleißner, München 1989, 147–156.
- 92 Vgl. auch Suin de Boutemard B.: Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973; Venne H.: ‚Religiöse Projektstage‘ an der Schule, in: Katechetische Blätter 110 (1985) 777–782; Weber H.: Projektunterricht, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 29 (1974) 58 f; ders.: Projektgruppen im Religionsunterricht, Heidelberg 1973.