

1

Hinführung

1.1 Religion betrifft Schule – Warum?

Religion erfährt in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit vermehrte Aufmerksamkeit. Einerseits, weil Menschen mit unterschiedlichen religiösen Selbstverständnissen und Zugehörigkeiten im gesellschaftlichen Raum sichtbar werden, und andererseits, weil religiöse Pluralität zunehmend in politisch-gesellschaftlichen Diskursen als Konfliktfall aufgegriffen wird. Dies trifft auch auf den Kontext Schule zu, in dem sich alle gesellschaftlichen Gegebenheiten und Debatten seismographisch widerspiegeln. Religion ist in der Schule präsent, weil Menschen ihre weltanschauliche Haltung und ihre Religiosität in die Schule mitbringen. Darüber hinaus ist Religion Thema verschiede-

dener Fachunterrichte sowie außerunterrichtlicher Gespräche (Willems 2020, 9). Schule kann sich somit – frei nach Paul Watzlawick – nicht nicht zu Religion verhalten.

Religion stellt sich als ambivalentes Phänomen dar, durch das der Mensch einerseits in einem größeren Horizont verortet wird, wodurch er sich selbst relativieren und auf andere anerkennend zugehen lernen kann. Durch religiöse Sichtweisen auf Mensch und Welt werden unterschiedliche ethische Positionen eingespielt, die helfen, Fragen des Lebens auf vielfältige Weise zu sehen. Andererseits können religiöse Überzeugungen auch durch exklusive Wahrheitsansprüche und extreme Positionen zu Abgrenzungs- und Ausgrenzungstendenzen führen. Gegenwärtig geraten die positiven Aspekte, die Religionen in Gesellschaften einbringen können, oft aus dem Blick, was sich auch im Schulleben zeigen kann.

Nicht selten wird Religion lediglich als Störfaktor bzw. als Ursache für einen angeblichen »Kulturkampf im Klassenzimmer« (Wiesinger 2018) wahrgenommen. Als Konsequenz dieser Sichtweise wird ein religionsfreier Raum Schule propagiert, verbunden mit der Hoffnung, sich der Probleme damit entledigen zu können. Mit dem Aussparen des komplexen und durchaus ambivalenten Phänomens Religion wird Schule aber weder ihrem Anspruch noch ihrem Auftrag, zur Entwicklung und Entfaltung von Heranwachsenden in einem umfassenden Sinn beizutragen, gerecht. Um sich in einer von religiöser und weltanschaulicher Pluralität geprägten Welt kompetent und differenziert bewegen sowie eine eigene begründete weltanschauliche Position finden zu können, bedarf es einer reflexiven Auseinandersetzung mit Religion. Schule kann sich nicht von der Aufgabe dispensieren, wichtigen Lebensfragen und damit verbundenen Konfliktpotenzialen auf den Grund zu gehen, vor allem wenn es nicht nur um persönliche, sondern um soziale Fragen geht, für die es eine friedliche Lösung zu entwickeln gilt (Wiedenroth-Gabler 2019, 173–183). Religion und religiöse Überzeugungen sind demgemäß in der Schule auf Relevanz und Wirkungen hin zu befragen. Dazu gehört auch, lebensförderliche wie lebenshinderliche Aspekte von Religion zu identifizieren und mit Schüler*innen zu bearbeiten. Das geschieht

zum einen durch den Religions- und Ethikunterricht in der reflexiv-kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Positionen auf eine Weise, die sich der Identitätsbildung der einzelnen Schüler*innen sowie dem Anliegen von gegenseitigem Respekt und Toleranz verpflichtet weiß. Zum anderen erfolgt dies in allen Fächern, in denen sich wichtige Lebensfragen stellen, sowie im Rahmen der Schule insgesamt. Es ist eine Herausforderung, die nicht von einzelnen Lehrpersonen bewältigt werden kann, sondern der Mitwirkung aller Akteur*innen bedarf.

Da das Phänomen Religion auch in (inter-)kulturellen Forschungen noch wenig Aufmerksamkeit erfährt (Lingen-Ali & Mecheril 2016), widmen sich diese Ausführungen der Frage, wie Religion in der Schule vorkommt und wie es gelingen kann, religiöse Vielfalt konstruktiv im Schulleben zu berücksichtigen. Dieser Band versteht sich als Unterstützung, diesem Anspruch möglichst gerecht zu werden. Es soll dadurch ein fachlich fundierter, konstruktiver Umgang mit Religion bzw. Religiosität als einem vielfältigen und ambivalenten Phänomen in der Schule gefördert werden. Ausgehend von Situationen, in denen sich religiöse Vielfalt in der Schule als Herausforderung zeigt, werden Möglichkeiten vorgestellt, Personen in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen und gemeinsam mit- und voneinander zu lernen. Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer und Schultypen, Schulleiter*innen, darüber hinaus Didaktiker*innen bzw. Studierenden verschiedener Fächer und allen Interessierten wird damit eine Handreichung geboten, die Orientierung leistet und Handlungsperspektiven aufzeigt.

Im Folgenden werden einige das Buch bestimmende Grundannahmen transparent gemacht sowie kontextuelle Verortungen und begriffliche Klärungen vorgenommen.

1.2 Ausgangspunkt Menschenrechte

Grundlegend für das Buch und die Ausarbeitung der einzelnen Kapitel ist der prinzipielle Rahmen, den die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vorgibt. In besonderer Weise sind das Recht auf Bildung (Art. 26) und das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 18) leitend.

Die Religionsfreiheit differenziert sich in zweifacher Weise als positive und negative Religionsfreiheit aus. Im Rahmen der positiven Religionsfreiheit kann wiederum eine individuelle und eine kollektive Dimension unterschieden werden. Die individuelle Dimension der Religionsfreiheit gewährt jedem Menschen das Recht, eine Weltanschauung bzw. einen Glauben frei zu wählen, einer Bekenntnisgemeinschaft seiner Wahl anzugehören oder eine solche zu gründen. Dazu gehört auch die individuelle wie kollektive öffentliche Bekundung und Ausübung des Glaubens. Die kollektive Dimension umfasst das Recht, religiöse Gemeinschaften zu gründen und sich zur Religionsausübung zu versammeln, die leitenden Personen selbst zu bestimmen, den Glauben zu verbreiten und neue Mitglieder anzuwerben. »Unter *negativer Religionsfreiheit* versteht man die Freiheit, einen religiösen Glauben *nicht* haben zu müssen, ein religiöses Bekenntnis *nicht* abgeben zu müssen und religiöse Riten und Äußerungsformen *nicht* vollziehen und an ihnen *nicht* teilnehmen zu müssen« (Tiedemann 2012, 159).

Die beiden Formen der positiven und der negativen Religionsfreiheit können durchaus in Spannung zueinander stehen, auch im Kontext Schule. Beiden Ausprägungen der Religionsfreiheit gilt es in der Schule gerecht zu werden. Dies bedeutet in der Verwirklichung der positiven Religionsfreiheit, Religion als für einige Mitglieder der Schulgemeinschaft entscheidenden Faktor in einem adäquaten Rahmen zu berücksichtigen und religiös motivierte Handlungsweisen zu ermöglichen. In der Verwirklichung der negativen Religionsfreiheit bedeutet es, niemanden zu einer religiösen Haltung oder zur Beteiligung an religiösen Vollzügen zu nötigen. Die negative Religionsfrei-

heit schließt aber nicht das Recht ein, mit religiösen Inhalten oder Symbolen gar nicht konfrontiert zu werden (Tiedemann 2012, 165–166).

Wie sich Religion und Religionen im Schulkontext zeigen und zeigen dürfen, ist maßgeblich abhängig von den rechtlichen Rahmenbedingungen, die sich in den verschiedenen Ländern des deutschsprachigen Raums – und aufgrund der (unterschiedlichen) föderalistischen Verfasstheit der verschiedenen Staaten, z.T. auch innerhalb der einzelnen Länder – unterschiedlich darstellen. Auf die unterschiedlichen Regelungen der Länder kann in den einzelnen Kapiteln nicht näher eingegangen werden. Der Fokus dieses Bandes gilt pädagogischen Überlegungen und Anregungen zur Ausgestaltung dieses rechtlichen Rahmens. Ein Ausloten der Möglichkeiten konkret vor Ort ist unabdingbar.

1.3 Ausgangslage Pluralität

Wie Vielfalt berücksichtigt wird, ist eine entscheidende Frage im Rahmen politischer, gesellschaftlicher, aber auch religionspädagogischer Auseinandersetzung, weil sich an ihr entscheidet, wie miteinander umgegangen wird. So kann die »Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Differenz und Identität« als eine der »wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart« benannt werden (Mecheril & Plößer 2009, 194). Im Zusammenhang mit Vielfalt tauchen unterschiedliche Begriffe auf, wie Pluralität, Diversität, Differenz, Heterogenität etc. All diese Begriffe sind mehrdeutig und entfalten in den jeweiligen Diskursen ihre je eigene Bedeutung (für eine nähere Auseinandersetzung vgl. Grümme 2017, 77–88). Eine entscheidende Erkenntnis ist, dass es nicht *den* richtigen Umgang mit Differenz geben kann (Mecheril & Plößer 2009, 2). Schulen sind herausgefordert, kritisch zu reflektieren, wie sie Vielfalt (nicht) berücksichtigen und (nicht)

bearbeiten, und Umgangsweisen zu erarbeiten, wie im jeweiligen Kontext der Schule mit Vielfalt umgegangen wird.

Unter Pluralität wird eine »Situation von gesellschaftlicher, kultureller, religiöser, weltanschaulicher usw. Vielfalt in ihrer bloßen Gegebenheit« (Schweitzer et al. 2002, 11) verstanden. Pluralität ist ein Faktum, das auftritt, sobald Menschen aufeinandertreffen, und sie erfordert eine Beschäftigung mit ihr. Durch die Bearbeitung können Vereinbarungen des Zusammenlebens getroffen werden (Ziebertz 2002, 53). Angesichts des facettenreichen Phänomens der Pluralität gilt es, handlungs-, sprach- und urteilsfähig zu werden (Grümme 2017, 78). Pluralität zeigt sich beispielsweise bezogen auf Alter, soziale Klasse, Geschlechtszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, religiöse Einstellungen, körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung etc. Diese Kategorien sind in ihrer Verwobenheit und ihren »Überkreuzungen« (intersections) zu betrachten, wie dies im Intersektionalitätsdiskurs betont wird (Crenshaw 2010; Walgenbach 2017).

Im Sinne der Komplexitätsreduktion fokussieren die folgenden Ausführungen auf die Kategorie Religion, die mit anderen Dimensionen unlösbar verschränkt ist. Dies geschieht im Bewusstsein, dass diese »situativ relevante Kategorie« Religion in interdependenten Beziehungen mit anderen Differenzen steht (Knauth 2020, 8). Die Verwobenheit mit anderen Kategorien wird im Band an unterschiedlichen Stellen thematisiert und beispielhaft sichtbar gemacht, kann aber nicht vollumfänglich explizit benannt werden.

1.4 Was ist Religion?

Religion ist ein Begriff, der mehrdeutig verwendet wird. Er kann sowohl Religion als ein bestimmtes Religionssystem, wie wir es unter den Bezeichnungen Judentum, Islam, Christentum, Buddhismus etc. kennen, als auch die persönliche Überzeugung des Individuums – häufig als Religiosität bezeichnet – umfassen. Es lässt sich zwischen

einem substantiellen und einem funktionalen Religionsbegriff unterscheiden (Figl 2003). Ein substantieller Religionsbegriff bleibt an einem konkreten Religionssystem orientiert und verweist auf die Frage, was das Wesen von Religion ist. In einer funktionalistischen Ausrichtung geht es um bestimmte Leistungen von Religion (wie Gemeinschaftsbildung, Identitätsstiftung, Kontingenzbewältigung etc.). Diese »religiösen« Funktionen können nicht nur dezidiert religiösen Vollzügen oder Gemeinschaften, sondern unterschiedlichen Lebensbereichen, wie Sport (*»Rapid ist meine Religion«*), bestimmten Tätigkeiten, wie Musik hören/ausüben, oder Beziehungen, wie Partnerschaft oder Familie, zugeordnet werden. Damit kann, wie kritisch angemerkt wird, aber so ziemlich alles und jedes relativ undifferenziert als religiös bezeichnet werden. Eine brauchbare und für diesen Band leitende Definition, die sowohl subjektive wie institutionsbezogene Aspekte umfasst, aber nicht auf Funktionen eingegrenzt wird, weist Religion als »Existenzvollzug mit Bezug auf Transzendenz« (Figl in Polak 2002, 88–95) aus. Damit wird angezeigt, dass sich der Mensch in seinen Lebensvollzügen nicht nur auf sich selbst bezogen, sondern über sich hinaus verwiesen erfährt. Angetrieben wird er dabei oft von Fragen nach dem Woher und Wohin sowie dem Sinn des Lebens. Deutungen und Antworten werden mit dem Verweis auf Transzendenz vollzogen, die aus Religionssystemen abgeleitet werden können, aber nicht müssen. Religiosität ist dann eine »jedem Menschen potentiell mögliche, individuelle Ausprägung eines persönlichen Welt- und Selbstverständnisses unter Verwendung religiöser Kategorien, die meist im Kontext der umgebenden religiösen Kultur steht« (Hemel 2002, 9). Einer solchen Weitung des Religionsverständnisses, das nicht nur institutionalisierte Formen umfasst, ist auch für dieses Buch insofern der Vorzug zu geben, als sich religiöse Praxen nicht nur allein im Binnenraum von Religionssystemen, sondern auch außerhalb von diesen finden lassen. Menschen leben ihre religiösen Überzeugungen dann mehr oder weniger unabhängig von religiösen Institutionen.

Neben Definitionen finden sich auch Beschreibungen von Religionssystemen, welche Aspekte benennen, die sich in (fast) allen

Religionen finden. Nach Ninian Smart können sieben Dimensionen bzw. Aspekte von Religion bzw. Religiosität unterschieden werden, mit denen sich die Pluralität religiöser Phänomene beschreiben lässt. (1) Zur praktischen und rituellen Dimension zählen Kult, Ritus, Gebet, Meditation, Opfer, Feste; (2) die erfahrungsmäßige und emotionale Dimension umfasst religiöse Erfahrung, Frömmigkeit, mystisches Erleben u. Ä. (3) Zur narrativen oder mythischen Dimension gehören Schöpfungsmythen, Göttermythen, Geschichten und Legenden; (4) zur doktrinalen und philosophischen Dimension religiöse Lehren, Dogmen, Gottes-/Göttervorstellungen. (5) Die ethische und rechtliche Dimension gibt Auskunft über ethische Vorschriften, Gebote, Verbote; (6) die soziale und institutionelle Dimension über Formen der Gemeinschaftsbildung, wie Kirche, Umma, Kalifat, Klerus, Mönchtum etc. (7) Mit der materiellen Dimension werden heilige Orte, religiöse Gebäude, künstlerische Darstellungen benannt (Smart 1998).

Die Verwendung des Religionsbegriffs ist prinzipiell nicht unumstritten. So wird insbesondere im religionswissenschaftlichen Kontext die damit verbundene stark eurozentrische Fokussierung mit seinem Gebrauch im Singular kritisiert. Diese durchaus berechtigte Kritik verweist darauf, dass es auch innerhalb klar ausgewiesener Religionssysteme eine Vielfalt gibt, wie Religiosität gelebt wird. Eine Aufmerksamkeit für diese Pluralität ist auch in der Schule im Kontakt mit Menschen, die sich dezidiert einer organisierten und definierten Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen, wichtig.

Mit Blick auf den Kontext Schule gilt es, die Aufmerksamkeit sowohl für die individuellen religiösen Verständnisweisen als auch für religiöse Phänomene, wie sie von institutionalisierten Religionen vorgeprägt sind, zu schärfen, weil diese in der Schule gleichermaßen wirksam und sichtbar werden. Mit dem Begriff »Religion« bzw. dem der »religiösen Pluralität« ist in diesem Buch sowohl die Vielfalt an unterschiedlichen religiösen Zugehörigkeiten als auch die Vielfalt an religiösen Einstellungen und Handlungsweisen gemeint. Religiöse Überzeugungen werden als spezifische Form von Weltanschauung verstanden. Auch andere weltanschauliche Haltungen werden in diesem Band mit berücksichtigt, der Fokus gilt allerdings dezidiert

religiösen Positionen. Alle Ausführungen und Hinweise in diesem Buch sind um differenzierte Darstellungen bemüht, können aber die Vielfalt, die allein schon innerhalb einer Religion gegeben ist, niemals vollumfänglich abbilden, sondern maximal andeuten. Anhand exemplarischer Darlegungen werden ausgewählte Aspekte berücksichtigt.

1.5 Alles andere als einfach – ein Dilemma

In der Thematisierung weltanschaulicher und in dem hier gewählten Fokus religiöser Unterschiede ist es besonders bedeutend, eingelagerte gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu berücksichtigen. Auch wenn dies im Gesamt des Buches nur an manchen Stellen explizit gemacht werden kann, spielen Macht- und Dominanzverhältnisse in der Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität eine wesentliche Rolle. Die Diskurse um Pluralität stehen im Kontext der Auseinandersetzungen um Anerkennung, wie sie beispielsweise in postcolonial studies, cultural studies, disability studies bedacht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit (religiöser) Pluralität ergibt sich ein Dilemma: Wird Verschiedenheit in der Schule ignoriert, werden Ungleichheiten produziert und bestätigt. Deshalb ist eine Sensibilität für Verschiedenheit (Mecheril & Plöcker 2009, 3) gefordert, um einen möglichst gerechten Umgang miteinander zu ermöglichen. Gleichzeitig bringt die Benennung von Gruppen mit sich, dass dadurch der Status als Gruppe »der Anderen« manifestiert wird. So braucht es einerseits die Benennung religiöser Unterschiede, um darin liegende Macht- und Dominanzverhältnisse aufzuzeigen und Teilhabe in Verschiedenheit zu ermöglichen. Andererseits werden bei der Thematisierung von religiösen Unterschieden Differenzlinien gezogen, die durch die Benennung auch verhärtet werden und zu Kategorisierungen und Stigmatisierungen beitragen können. Diesem Dilemma können sich die Ausführungen im vorliegenden Buch nicht entziehen.

Insbesondere Beispiele bedienen sich gängiger Kategorisierungen, um im Alltag auftretende Konflikte exemplarisch zu verdeutlichen und Möglichkeiten der Bearbeitung aufzuzeigen.

1.6 Entstehung und Aufbau des Buches

Die in diesem Buch präsentierten Überlegungen sind in Resonanz auf Erfahrungen, Rückmeldungen und Beispiele aus dem konkreten Schulalltag im deutschsprachigen Raum entstanden. Aus Fokusgesprächen mit Schulleiter*innen und Lehrpersonen verschiedener Unterrichtsfächer haben sich entscheidende Herausforderungen herauskristallisiert, die sich durch plurale weltanschauliche und religiöse Haltungen der Mitglieder einer Schulgemeinschaft ergeben. Sie wurden als Ausgangspunkte genommen und zu den Themenbereichen gebündelt, mit denen eine Auseinandersetzung in diesem Band erfolgt.

Die bearbeiteten Themen verstehen sich als kontextuell verortete und exemplarische Anregungen. Entsprechend erfolgen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der im deutschsprachigen Kontext besonders präsenten religiösen Bekenntnisse – v. a. christliche Konfessionen und islamische Strömungen – sowie damit einhergehende häufig auftauchende Fragen und Herausforderungen im Schulkontext. Auch bei Sachinformationen und Hinweisen sind in besonderer Weise diese Denominationen im Blick, wenngleich immer wieder auch andere weltanschauliche Überzeugungen Berücksichtigung finden.

Zu jedem der im Buch bearbeiteten Themenbereiche sind jeweils kompakte Hintergrundinformationen und konkrete Anregungen zur Gestaltung bzw. Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Schulwirklichkeit ausgearbeitet.

Die Bearbeitung jedes Themenbereichs erfolgt als in sich eigenständiges Kapitel, das auch ohne die vorherigen oder folgenden Themenbereiche schlüssig zu verstehen ist. Auf diese Weise wird den