

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (eds.), *Was gehen uns die Anderen an?* It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Domsgen, Michael; Bucher, Georg

Schule und Religion in der Säkularität. Impulse für die weitere Diskussion

in: Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (eds.), *Was gehen uns die Anderen an?*

Schule und Religion in der Säkularität, pp. 161–184

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hrsg.), *Was gehen uns die Anderen an?* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael; Bucher, Georg

Schule und Religion in der Säkularität. Impulse für die weitere Diskussion

in: Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hrsg.), *Was gehen uns die Anderen an?*

Schule und Religion in der Säkularität, S. 161–184

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Michael Domsgen

Schule und Religion in der Säkularität Impulse für die weitere Diskussion am Beispiel Ost- deutschlands

Das Verhältnis von Schule und Religion wurde in den vergangenen Jahren vornehmlich mit Blick auf den Religionsunterricht diskutiert.¹ Vor allem in Ostdeutschland war die (Wieder-)Einführung des Faches Religion mit grundlegenden Anfragen verbunden, die keineswegs nur schulischerseits, sondern auch kirchlicherseits vorgebracht wurden. Für beide Seiten war die Einrichtung eines Religionsunterrichts mit einer grundlegenden Neuorientierung verbunden, die nicht von allen Beteiligten gleichermaßen schnell vollzogen werden konnte. Inzwischen haben die Kirchen die Bedeutung des Religionsunterrichts erkannt und unterstützen ihn in vielfältiger Weise. Auch in der Mehrzahl der Schulen vor Ort hat der Religionsunterricht seinen Platz gefunden. Zwar treten vereinzelt noch immer Schwierigkeiten auf, die auf eine mangelnde Unterstützung des Faches schließen lassen, doch hat sich die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer daran gewöhnt, dass Religionsunterricht Teil der schulischen Stundentafel ist. Dieser Gewöhnungseffekt ist auf Elternseite noch nicht gänzlich eingetreten. Vor allem diejenigen Mütter und Väter, die selbst in ihrer Schullaufbahn keinen Religionsunterricht erlebt haben, sind an dieser Stelle unsicher. Für sie ist das Fach Religion weiterhin ein Novum², auch wenn es bereits seit zwei Jahrzehnten eingerichtet ist. Bei der Entscheidungsfindung über die Teilnahme daran folgen sie in aller Regel der Mehrheitsmeinung. Dahinter steht die Selbsteinschätzung „nicht kirchlich“ bzw. „nicht religiös zu sein“. Deshalb sollte auch das Kind nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Wer das Verhältnis von Schule und Religion in der Säkularität in den Blick nehmen möchte, kommt nicht umhin, beim schulischen Religionsunterricht anzusetzen. An ihm lassen sich grundlegende Herausforderungen in der Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit Religion erkennen. Zugleich zeigen sich deutliche Begrenzungen des Faches Religion, die auf die Notwendigkeit von Religion in der Schule außerhalb des Religionsunterrichts verweisen.

¹ Vgl. z.B. die pointierte Formulierung von Bernd Schröder: „Guter Religionsunterricht ist das Steinbein, Religion in der Schulkultur das Spielbein christlicher (resp. anders-religiöser) Präsenz in der Schule.“ Schröder 2009, 372.

² Vgl. Domsgen 2002.

1. Der Religionsunterricht als Ausgangspunkt der Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Religion

Die letzten beiden Jahrzehnte lassen sich mit Blick auf die Entwicklung des Religionsunterrichts durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnen. Das Fach Religion wird an den allgemeinbildenden Schulen in Ostdeutschland – mit Ausnahme von Brandenburg und Berlin, in dem es kein ordentliches Lehrfach ist – inzwischen weitgehend flächendeckend angeboten. Die Teilnahmezahlen daran sind stetig gestiegen. Sie liegen durchschnittlich zwischen 40-50% in Mecklenburg-Vorpommern³ und 19% in Sachsen-Anhalt, wobei sie in die einzelnen Schulformen deutlich variieren. Am Gymnasium sind die Zahlen am höchsten, an den Mittelschulen (Sachsen), Regionalen Schulen (Mecklenburg-Vorpommern), Regelschulen (Thüringen) und Sekundarschulen (Sachsen-Anhalt) sind sie deutlich niedriger. Die Grundschulen nehmen eine Mittelposition ein. In allen Fällen jedoch liegt die Teilnahmequote am evangelischen Religionsunterricht weit über der Zahl der evangelischen Kinder und Jugendlichen. Zu verdanken ist dies in erster Linie den engagierten Religionslehrkräften vor Ort, die persönlich überzeugen. Dabei ist es gerade diese Personenorientierung, die das Gesamtgefüge fragil sein lässt. Mit dem Wechsel der Personen kann sich die Situation des Religionsunterrichts schlagartig ändern.

Ein wichtiger Grund dafür liegt der weitgehenden kulturellen Verdrängung der christlichen Religion ist Ostdeutschland. Sie ist vor allem auch in den Familientraditionen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung präsent. An dieser Stelle liegt der entscheidende Unterschied zu Westdeutschland. Denn es ist keineswegs so, dass das Christentum für das Gros der westdeutschen Bevölkerung Gegenstand gelebter religiöser Praxis wäre. Dies trifft nur auf einen kleineren Teil zu. Allerdings ist das Christentum dort Teil der Kultur geworden und in dieser Weise bis heute prägend. Dies ist in Ostdeutschland anders und verleiht dem Religionsunterricht eine größere Anfälligkeit. Weil dem so ist, gibt es viele Stimmen – vor allem von Schulpraktikern –, die sich gegen Religion im Schulleben aussprechen, weil sie dadurch eine Störung der eben nur labilen Stabilität des Religionsunterrichts befürchten. Die Zurückhaltung bezieht sich in aller Regel auf Formen ritueller Praxis wie Schulgottesdienste oder Schulandachten. Dahinter steht die Sorge, dass auf diese Weise der Religionsunterricht unter einen Missionierungsverdacht kommen könnte.

Die größte Herausforderung des schulischen Religionsunterrichts besteht nach wie vor darin, dass der Unterrichtsgegenstand, also Religion, in besonderer Weise plausibilisiert werden muss. Dies gilt jedoch in unterschiedlichem Maße. Im Religionsunterricht ist diese Herausforderung durchaus gegeben, allerdings weniger stark als bei Aktionen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen. Unter Berücksichtigung dieser Differenzierung und analog

³ Vgl. Schulz 2009, 193.

dem damit gesetzten Grad an Säkularität soll im Folgenden zwischen dem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und dem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit unterschieden werden.

1.1 Religionsunterricht mit Konfessionslosen

Im Vergleich zum gesellschaftlichen Kontext zeigt sich im Religionsunterricht eine Umkehrung der Mehrheitsverhältnisse. Während der gesellschaftliche Kontext von einer „Kultur der Konfessionslosigkeit“ geprägt ist, dominiert im Religionsunterricht die „Kultur der Konfessionszugehörigkeit“⁴. Die Säkularität, die den Religionsunterricht als gesellschaftlichen Kontext umgibt, schlägt sich also im Religionsunterricht selbst nur abgestuft nieder. Dies mag auf den ersten Blick banal erscheinen, ist es aber bei genauerer Betrachtung keineswegs. Es zeigt sich nämlich, dass – wohl auch durch diese Umkehrung der Mehrheitsverhältnisse bedingt – konfessionslose Schülerinnen und Schüler und damit sollen vor allem diejenigen in den Blick genommen werden, die von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben, tendenziell benachteiligt sind. Sie profitieren nicht in gleichem Maße vom Religionsunterricht, wie Kinder und Jugendliche, die sich selbst als gläubig verstehen. So fällt es den religiös distanzierten Schülerinnen und Schülern deutlich schwerer, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen.⁵ Das wiederum hängt damit zusammen, dass die Relevanz der behandelten Themen signifikant mit der eigenen religiösen Einstellung kovariert.⁶

Klar tritt hier hervor, dass die Relevanzfrage als religionsdidaktische Schlüsselfrage nicht vorschnell und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen beantwortet werden kann. Zum einen ist hier zu differenzieren zwischen denen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen, die – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – dies nicht tun. Religionsdidaktisch ergeben sich daraus mindestens zwei Linien. Einerseits geht es darum, den Bezug explizit christlich-religiös ausgerichteter Themen zu Fragen der Lebensgestaltung deutlich werden zu lassen. Auf der anderen Seite steht die Herausforderung, Begegnungsmöglichkeiten mit gelebter Religion auch religionsunterrichtlich zu initiieren. Mit den Stichworten der Rückübersetzung und der Vernetzung habe ich dies anderweitig kurz skizziert.⁷ Für die hier zu bedenkende Thematik reicht der Hinweis darauf, dass der Religionsunterricht, wenn er die Schülerorientierung wirklich ernst nehmen will, gar nicht daran vorbeikommt, über sich selbst hinauszudenken. Dazu gehört auch eine selbstkritische Bestandsaufnahme. Das Über-sich-hinauszudenken impliziert auch die Möglichkeit des Verstandenwerdens. Karl Ernst Nipkow bringt dies anhand des „Problems

⁴ Müller, Pickel, Pollack 2005, 29 (im Original kursiv).

⁵ Vgl. Domsen, Lütze 2010, 127.

⁶ Vgl. a.a.O., 139.

⁷ Vgl. Domsen 2012.

des Sprachspiels“ auf den Punkt. Der Religionsunterricht müsse „sein einseitiges theologisches Sprachspiel überprüfen, damit er von den Fachlehrern anderer Fächer verstanden wird“⁸. Dies gilt auch im Blick auf die Eltern der Schülerinnen und Schüler wie auch für die Kinder und Jugendlichen selbst.

1.2 Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit

Der Religionsunterricht hat im schulischen Kontext die Perspektive der christlichen Welt- und Lebensdeutung einzutragen. Dies tut er in erster Linie mit Blick auf die eigenen Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig jedoch kann sich ein solcher Religionsunterricht, wenn er die Prämissen seines eigenen Handelns ernst nimmt, nicht nur auf sich selbst beschränken. Denn die religionspädagogischen Reflexionen zur Bedeutung religiöser Bildung lassen sich nicht auf die Schülerschaft im Religionsunterricht beschränken. Sie beziehen sich vielmehr vom Grundsatz her auf alle Menschen. Wenn religiöse Bildung thematisiert wird, dann ist sie nur sinnvoll als Bildung *aller* zu verstehen.

Mit dem Stichwort des Religionsunterrichts in der Konfessionslosigkeit sollen vom Grundsatz her alle Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden. Insofern ergibt sich eine andere Gewichtung als im Religionsunterricht selbst. Die Mehrheitsverhältnisse verschieben sich zugunsten der Konfessionslosen und damit zugunsten derer, die von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben.

Eine solche bewusste Weitung der Wahrnehmungsperspektive hat Auswirkungen auf die Profilierung religionspädagogischen Handelns. Dabei werden die bereits mit Blick auf den Religionsunterricht formulierten Stichworte der Rückübersetzung und Vernetzung benannten religionsdidaktischen Grundlinien nicht überflüssig. Sie sind allerdings strukturell neu einzuordnen und inhaltlich anders zu gewichten.

Die Schulpflicht begründet eine spezifische Ausgangslage – auch für religiöse Bildung. Die Schule wird in Ostdeutschland von Schülerinnen und Schülern besucht, die in der Mehrheit von sich sagen, nicht religiös zu sein und nicht an Gott zu glauben. Bei der Befragung im Rahmen der schulphilosophischen Schulprojektwoche in Eisleben unter allen Schülerinnen und Schülern im 11. Schuljahrgang sagten beispielsweise 8,8%, dass sie an Gott glaubten. 57,9% votierten mit „Nein“ und 29,8% entschieden sich für „manchmal“.

Bei solchen Verhältnissen ist es problematisch, die Binnenperspektive für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen verpflichtend eintragen zu wollen. Das gilt auch dann, wenn Religion nicht initiiert, sondern inszeniert werden soll. Die Schwierigkeiten hängen damit zusammen, dass Religion – anders als beispielsweise ein physikalisches Phänomen – nicht unabhängig von der persönlichen Einstellung des Praktizierenden modellhaft abgebildet werden kann. Wenn es dennoch versucht wird, ist die Gefahr groß, dass es ins

⁸ Nipkow 1998, 207.

Folkloristische abgeleitet und kaum etwas mit der Sache an sich zu tun hat. Ein Gebet oder das Abendmahl sind nicht nur Handlungen, sondern Handlungen mit einer bestimmten Intention des Handelnden. Deshalb lassen sie sich nicht ohne weiteres modellhaft abbilden.

„Der Erwerb religiöser Kompetenz ohne religiöse Erfahrung ist ebenso schlecht möglich, wie der Erwerb von Fremdsprachenkompetenz ohne das Sprechen der Fremdsprache.“⁹ Ein Blick auf den Englischunterricht in den Schulen der DDR kann helfen, die dahinterstehende Problematik zu erkennen. Die deutlich schwächeren Leistungen von DDR-Schülerinnen und Schülern in diesem Feld haben wesentlich mit zwei Gegebenheiten zu tun. Zum einen fehlte den Lernenden die Möglichkeit der Begegnung vor Ort, beispielsweise durch Sprachreisen oder den direkten Kontakt mit *native speakers*. Zum anderen – und dies ist noch um einiges gravierender – wurde ihnen Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die in der Regel selbst keinen Auslandsaufenthalt absolviert hatten. Der Versuch, dies über die mediale Begegnung mit *native speakers* mittels Fernsehsendungen auszugleichen, die in den Englischunterricht integriert wurden, reichte nicht aus. Eine gewisse Künstlichkeit im Sprachgebrauch verbunden mit einer Unsicherheit, Englisch zu sprechen, war die Folge.

Auch wenn es beim religiösen Lernen nicht um das Erlernen religiöser Praxis geht – an dieser Stelle stößt der Vergleich mit dem Erwerb der Fremdsprachenkompetenz an seine Grenzen – lässt sich gut erkennen, dass die Erfahrungsebene als Voraussetzung schulischer Lernprozesse grundlegend ist und zudem nur sehr begrenzt eingespielt werden kann. Wer dies übersieht, zahlt dafür den Preis einer Künstlichkeit oder einer Banalisierung. Beides kann nicht befriedigen. Da nur ein (zumeist kleinerer) Teil der Schülerschaft den Religionsunterricht besucht, und der Ethikunterricht in aller Regel von Lehrkräften erteilt wird, die sich selbst nicht als religiös verstehen, bleibt – so denn wenn die Notwendigkeit religiöser Bildung erkannt wird – nur, allen Schülerinnen und Schülern, „pädagogisch arrangierte Erfahrungsmöglichkeiten“¹⁰ anzubieten. Denn Religion erschließt sich eben „erst von ihrer Praxis her“¹¹.

Solcherart Arrangements sind so zu gestalten, dass die üblichen extrinsischen Motivationsfaktoren (wie beispielsweise Zensuren) möglichst gering gehalten werden, dafür aber umso stärker auf intrinsische Motivation gesetzt wird. Verbunden werden sollte das mit freieren Kommunikationsformen. Entscheidend ist die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. Sie sollten jederzeit bestimmen können, in welcher Intensität sie der Religion begegnen wollen. Auf diese Weise könnten Räume eröffnet werden, „in denen sich Erfahrungen ereignen können, die die Grundlage zum Nachempfinden, zur Empathie“ und vielleicht „sogar zum Ansprechbar-Sein für das Heilige bilden.“¹²

⁹ Schluß 2010, 141.

¹⁰ Schluß 2010, 143 unter Bezug auf Benner 2004.

¹¹ Dressler 2006, 146.

¹² Schluß 2010, 144.

Ein Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit kann nie auf sich selbst bezogen bleiben, wenn er die Prämissen des eigenen Handelns ernst nimmt. Die Relevanz von Religion weist über das Fach hinaus auf alle Schülerinnen und Schüler. Damit ändern sich die Rahmenbedingungen religionspädagogischen Arbeitens. Weil nun auch diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich nicht zum Religionsunterricht angemeldet haben, im Blick sind, ist in besonderer Weise darauf zu achten, dass ihnen Zugänge zur Religion ermöglicht werden. Dies verlangt eine besondere Sensibilität. Um dies zu verdeutlichen, sind die gängigen unterrichtlichen Arrangements zu unterbrechen, um Räume für eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Religion schaffen zu können.

Die besondere Stärke eines Zugangs zum Thema Schule und Religion über den Religionsunterricht liegt in dieser klaren inhaltlichen Fokussierung. Alle Überlegungen sind von vornherein auf Religion bezogen. Allerdings liegen hier auch deutliche Schwächen. So ist mit Widerständen verschiedener Art zu rechnen. Gemeinsam ist allen dabei auftretenden Ressentiments, dass sie sich „gegen die Etablierung einer neuen Kultur mit Religion“¹³ richten. Entsprechende Aktivitäten werden als unzulässiger Eingriff in die bestehende Kultur verstanden, weil sie – trotz aller durchaus nachvollziehbaren pädagogischen Begründungsmuster – in ihrer Logik als einseitig „religionslastig“ wahrgenommen werden. Die Bedeutung für die Schule erschließt sich bei einem solchen Zugang nicht zwangsläufig. Die Relevanz von Religion ist zwar unter der Perspektive der Schülerorientierung plausibilisierbar. Allerdings muss dazu noch die institutionentheoretische Perspektive treten, die deutlich machen kann, worin der Nutzen für die Schule als Ganze liegen könnte.

2. Pluralität in der Schule als Ausgangspunkt der Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Religion

Für ostdeutsche Schulen von religiöser Pluralität zu sprechen, scheint auf den ersten Blick eher unangebracht. Bei einem in der Fläche geradezu verschwindend geringem Ausländeranteil und einem ebenso geringen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund scheint sich diese Herausforderung nur in eingeschränktem Maße zu stellen. Zwar gibt es – vor allem in den Städten – an einzelnen Schulen durchaus größere Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Ausländer sind oder einen Migrationshintergrund haben, doch stellt dies in der Gesamtheit aller Schulen eher die Ausnahme dar.

Insgesamt herrscht an ostdeutschen Schulen im Vergleich zu Schulen in Nordrhein-Westfalen oder in Hamburg eher so etwas eine weltanschauliche Homogenität vor. Die deutliche Mehrheit der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft versteht sich selbst als nicht gläubig. Insofern dominiert an den Schulen eine Indifferenz gegenüber Religion, die oft gekoppelt ist mit einer Reserviertheit und bisweilen auch Abwehrhaltung dem darin innewohnenden

¹³ Husmann 2011, 298.

Fremden gegenüber. Explizit religionsfeindliche Positionen sind auch vorhanden, bilden jedoch eher die Ausnahme.

Diese Ausgangslage korrespondiert mit Prägungen, die – tradiert über personale Kontinuitäten vor allem auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer – ostdeutsche Schulen in der DDR erfahren haben. Religion war nicht nur nicht Teil schulischer Bildung, sondern wurde darüber hinaus als den Bildungsprozess störend und hemmend postuliert. Diese Sichtweise ist tief internalisiert worden und prägt auch heute noch die Positionen des größten Teils der Eltern- und Lehrerschaft. Auch bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler ist sie zu beobachten. Allerdings werden diese primär familial vermittelten Positionen von einer neuen Offenheit dem Religiösen gegenüber begleitet. Auch wenn diese „spekulative Öffnung der Denkräume im Hinblick auf das Religiöse“¹⁴ nicht überbewertet und vor allen nicht religiös-substanziell vereinnahmt werden darf, ist sie doch sehr genau zur Kenntnis zu nehmen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass ostdeutsche Schulen mehrheitlich als religiös indifferent und abwehrend zu beschreiben sind, was aus aktuellen wie auch historisch zu erhebenden Entwicklungen resultiert. Religiöse Bildung für alle Schülerinnen und Schüler wird deswegen auch als Störung eines vermeintlichen Konsenses verstanden, nämlich desjenigen, dass schulische Bildung sich an dem allen Gemeinsamen zu orientieren habe. Für religiöse Bildung bedeutet dies, dass sie durchaus im Religionsunterricht vorkommen darf, aber nicht darüber hinaus.

Religion wird eher als Störung von Gemeinschaft denn als gemeinschaftsfördernd wahrgenommen. So führt der Religionsunterricht zu einer Trennung der Klassengemeinschaft. Anschläge religiöser Fundamentalisten werden als Angriff auf die Menschengemeinschaft verstanden. Sie stützen damit letztlich die These von der gemeinschaftsstörenden Tendenz von Religion. Insofern scheint es angemessener, Religion als Privatsache zu deklarieren und damit aus schulischen Belangen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen, herauszuhalten.

Diese Position geht einher mit der Tendenz, Differenzen im Schulleben möglichst auszublenden und sich stattdessen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu beziehen. Auf diese Weise soll Komplexität reduziert und Pluralität so eingeschränkt werden, dass sie im schulischen Rahmen bearbeitbar bleibt. Allerdings hat dies auch negative Auswirkungen. Die in Ostdeutschland deutlich wahrnehmbaren Tendenzen zur stärkeren Ausländerfeindlichkeit sowie eines geringeren Vertrauens in die Demokratie sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Die Kehrseite einer starken Gemeinschaftsorientierung durch die Konzentration auf das alle Verbindende liegt in der Unsicherheit im Umgang mit Differenzen. Gerade weil in Ostdeutschland der Ausländeranteil gering ist und deshalb offensichtliche Differenzen seltener zu bearbeiten sind, wird es darauf ankommen, vorhandene Diversitäten zur Sprache zu bringen und an ihnen zu erleben, dass Unterschiede bereichernd

¹⁴ Wohlrab-Sahr, Karstein, Schmidt-Lux 2009, 27.

sein können. Religion könnte hier zu einer Ressource für Pluralitätsfähigkeit werden.

2.1 An Unterschieden lernen – Religiöse Pluralität als Chance

Wenn von religiöser Pluralität die Rede ist, dann geschieht dies vor allem im Blick auf das Miteinander verschiedener Religionen. Ostdeutschland zeigt klar, dass dies nicht ausreichend ist. Selbst dann, wenn Menschen sich selbst nicht als religiös verstehen, sind deren Positionen von vornherein im Spektrum möglicher Welt- und Lebensdeutungen zu berücksichtigen und zwar als Ausdruck „legitimier Heterogenität“¹⁵. Dabei darf diese Verortung nicht dazu führen, diese Positionen mit einem möglichst weiten Religionsbegriff entgegen dem Selbstverständnis der Agierenden selbst als religiös einzustufen. Die Selbstbeschreibung ist zu allererst einmal ernst zu nehmen.

Bisher ist dies weder im Fachdiskurs noch an den Schulen vor Ort ausreichend berücksichtigt worden.¹⁶ Ausdrücklich ist festzuhalten, dass religiöse Pluralität „sowohl die Präsenz verschiedener Konfessionen und Religionen“ umfasst, „als auch das Phänomen, dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen oder religiös ‚unmusikalisch‘ sind, um es mit einer Metapher auszudrücken“¹⁷. Eine solche Perspektive verhilft dazu, die regionalen Unterschiede präziser zu beschreiben.

Es ist keineswegs so, dass religiöse Pluralität nur in Westdeutschland und sehr vereinzelt in einigen Städten Ostdeutschlands anzutreffen wäre. Sie findet sich vielmehr überall, ist aber inhaltlich unterschiedlich bestimmt, insofern die einzelnen Aspekte im gesamten Möglichkeitsspektrum unterschiedlich stark vertreten sind.

Nimmt man unter dieser Perspektive ostdeutsche Schulen in den Blick, wirft das ein neues Licht auf die gegenwärtige Praxis der weitgehenden Ausblendung von Diversitäten. Sie ist in mehrfacher Weise problematisch. Zum Ersten wird durch die Nichtbeachtung von Differenzen „Anerkennung verweigert“¹⁸. Die Nichtbeachtung einer bestimmten Position kann aus pädagogischen Gründen in einzelnen Situationen durchaus sinnvoll sein (beispielsweise, wenn auffälliges Verhalten Unterrichtsstörungen verursacht). Als generelle Herangehensweise ist sie jedoch ungeeignet, weil sie Menschen in ihrer Orientierung nicht ernst nimmt. Das gilt auch und gerade für religiöse Orientierungen. Daraus resultiert ein Zweites: Nicht nur diejenigen, die sich als religiös verstehen, haben unter der Nichtbeachtung zu leiden. Auch diejenigen, die von sich selbst sagen, nicht religiös zu sein, vergeben sich die Chance, Pluralitätsfähigkeit einzuüben. „Pluralität ist in ihrem Kern

¹⁵ Ziebertz, Kalbheim, Riegel 2003, 32.

¹⁶ Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier Jäggle 2009. Ich selbst habe – unabhängig von ihm – die Weitung der Wahrnehmungsperspektive verschiedentlich angemahnt, vgl. z.B. Domsgen 2008 oder auch den Beitrag in diesem Band.

¹⁷ Jäggle 2009, 265.

¹⁸ Jäggle 2009, 273.

*Differenz*¹⁹. Entscheidend ist es nun, damit umgehen zu lernen. Dies ist aber nur möglich, wenn sie nicht von vornherein ausgeblendet wird.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Tendenz ostdeutscher Schulen in Sachen religiöser Orientierung homogenisierend zu wirken, indem Religion zur Privatsache und eine religionsfreie Schule zur Normalität erhoben wird, äußerst problematisch ist. Auf diese Weise werden gängige Vorurteile ungebrochen weitertradiert. Doch es ist gerade die Fremdheit, die Lernprozesse initiieren kann. „Normalität gibt aus sich heraus nicht zu denken.“²⁰ Statt „des erkenntnistheoretischen Grundsatzes ‚Gleiches wird nur von Gleichen erkannt‘ tritt ‚anderes wird nur von anderen erkannt‘. Der gesellschaftstheoretische Grundsatz, ‚die Annahme der Anderen schafft Gemeinschaft in der Verschiedenheit‘, tritt an die Stelle von ‚Gleich und gleich gesellt sich gern.‘“²¹

Hinter einem solchen Ansatz steht die Herausforderung, „Pluralität als Lernchance“²² zu begreifen. Dies ist nur möglich, wenn Differenz sichtbar wird und werden darf. Geschieht dies nicht, finden Unterschiede keine öffentliche Anerkennung, besteht die Gefahr, dass „alles gleich-gültig, Differenz also wert-los ist“²³, wie Martin Jäggle betont. Zwar ist die Erweiterung von Einsichten und Kenntnissen nicht gering zu schätzen, doch bleibt ein solcher Zugang unter den pädagogischen Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten. Friedrich Schweitzer schlägt hier deshalb einen „differenzorientierten Dialog und Kooperation“ vor. Ziel ist nicht die „prinzipielle Auflösung aller Unterschiede oder Gegensätze zwischen Kulturen und Religionen“, sondern ein kontinuierliches Bemühen um „differenzsensible Verständigung“²⁴. Vergleichbares wird auch von Hans Zirker gefordert. Käme es lediglich zur Wahrnehmung fremder Religionen, wäre das für ihn „zu harmlos“. Vielmehr gehe es immer auch um „mögliche Anstöße zu weiterreichenden, manchmal vielleicht beunruhigenden Revisionen des eigenen religiösen Selbstverständnisses“²⁵. Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder Positionen, die zu einer neuen Sicht auf Vertrautes und Fremdes führen, indem positive wie negative Aspekte beachtet werden, sind wesentlicher Bestandteil einer auf Anerkennung ausgerichteten Pädagogik.²⁶

Eine differenzsensible Verständigung kann nur in einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung stattfinden.²⁷ Dies hat zur Voraussetzung, Differenz überhaupt erst einmal benennbar zu machen. Dies ist vor allem in Ostdeutschland nicht einfach, weil die Ausblendung von Religion in der Diskussion um das Schulganze mehr oder weniger als nicht hinterfragbarer Standard gilt. Martin Jäggle verweist zu Recht darauf, dass es „angemessen wäre“, für

¹⁹ Nipkow 1998, 176.

²⁰ Jäggle 2009, 274.

²¹ A.a.O., 274f.

²² A.a.O., 275.

²³ Ebd.

²⁴ Schweitzer 2008, 36. NACHPRÜFEN

²⁵ Zirker 1993, 309. NACHPRÜFEN

²⁶ Vgl. Prengel 1995, 87.

²⁷ Vgl. Taylor 2009.

„jede Schule, einen Ansatz von religionssensibler Bildung ... in und für spezifische, religiös heterogene Kontexte zu entwickeln.“²⁸ Damit wird der Blick auf Schulentwicklungsfragen gelenkt, denn eine solche Aufgabe ist nicht nebenbei zu erledigen. Sie benötigt viel und Zeit und vor allem ein Wissen um die Organisation von Schule. Dem soll im Folgenden kurz nachgegangen werden.

2.2 Differenzsensibilität als Impuls für Schulentwicklung

Die eben skizzierte Perspektive verdeutlicht, dass eine gute Schulkultur nicht durch Homogenisierung gefördert wird. Vielmehr geht es darum, Diversität im Allgemeinen, besonders aber auch religiöse Diversität, als Ressource wahrzunehmen.²⁹ Nach Martin Jäggle und Thomas Krobath sind es vor allem zwei Hürden, die dabei zu nehmen sind: „Religionsblindheit und Organisationsblindheit in der Schule“³⁰. Beide kommen darin überein, dass ihnen eine Tendenz zur Ausbildung von Differenz eigen ist.

Diese Wahrnehmungsbarrieren sind nicht einfach durch den guten Willen Einzelner zu überwinden. Es ist vielmehr die in Schulen „dominierende Personenorientierung“, die „mit einer Blindheit für Fragen der Organisation“ korreliert, so Jäggle und Krobath.³¹ Dies jedoch ist in hohem Maße problematisch, weil sich eine Schulentwicklung, „die keine Freiräume des Nachdenkens einrichtet, betriebsblind in Projekten erschöpft“³². Lineare Veränderungen sind jedoch kaum möglich. Notwendig ist eine „Prozessethik“ verbunden mit einer „Systemreflexion“³³. Dies jedoch ist nur möglich, wenn geeignete Strukturen, Kommunikationen und Kooperationen ausgebildet werden. „Ethische Entscheidungen sollen nicht länger auf Individuen lasten, sondern in kollektiven Entscheidungsformen stattfinden.“³⁴

Die angestrebte Differenzsensibilität muss sich in der Organisationsstruktur abbilden. Sie zeigt, wie letztlich mit Zielvorstellungen innerhalb der Schule umgegangen wird. Insofern kann die „Entdeckung der Organisationskultur als theoretische Brücke fungieren ..., das verdrängte Thema von Schule und Religion in einer nichtideologischen Form wieder aufzunehmen.“³⁵ Dass eine „Schule der Toleranz“ nicht „jenseits der Auseinandersetzung mit Religion(en) zu haben“³⁶ ist, lässt sich innerhalb der Binnenlogik von Schule gut plausibilisieren. Hier liegt eine große Chance dieser Zugangsperspektive zum Thema Schule und Religion. Die entscheidende Frage lautet nun nicht mehr, „ob es Religion in der Schule gibt oder geben soll, sondern:

²⁸ Jäggle 2009, 277.

²⁹ Vgl. Krobath, Jäggle 2011, 7.

³⁰ Jäggle, Krobath 2009, 28.

³¹ A.a.O., 31.

³² A.a.O., 32.

³³ A.a.O., 34.

³⁴ A.a.O., 36.

³⁵ A.a.O., 48f.

³⁶ Scheilke 2009, 6.

Wie nimmt die Schule religiöse Pluralität wahr? Wie begegnet sie der Tatsache einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft, die sich an der Schule und im Klassenzimmer widerspiegelt?“³⁷ Auch dass auf diese Weise die bisher übliche Personenorientierung korrigiert werden kann, ist von Vorteil. Eine deutliche Begrenzung liegt jedoch in der Notwendigkeit einer neuen Organisationskultur. Gerade für Lehrerinnen und Lehrer, die es nicht gewohnt sind, selbstreflexiv Differenzen wahrzunehmen, zu benennen und damit umzugehen, stellt dies eine große Herausforderung dar. Damit verbunden ist eine weitere Herausforderung. Sie ergibt sich daraus, dass in den Kollegien ostdeutscher Schulen der Anteil an Lehrkräften, die sich selbst als religiös verstehen, sehr klein ist. Insofern sind ostdeutsche Schulen in besonderer Weise auf Angebote und Impulse von außen angewiesen. In der Regel stellt es eine Überforderung dar, auf entsprechende Anregungen und Aktivitäten aus den Kollegien selbst zu warten. Zugleich zeigen diejenigen Fälle, in denen religiöse Themen oder Riten in das Schulleben eingebracht wurden, dass viele Lehrerinnen und Lehrer davon positiv überrascht waren und eigene Vorurteile nicht bestätigt sahen. Insofern ist in Ostdeutschland die Orientierung an „den Bedürfnissen und Interessen der Schulangehörigen“³⁸ spezifisch zu gewichten. Denn wie soll von Lehrern, Schülern oder Eltern etwas gefordert werden, dass sie gar nicht oder nur in verzerrter Weise kennen? Insofern wäre es in Ostdeutschland kontraproduktiv, auf schulinterne Impulse zu warten.³⁹ Soll es nicht zu einer Fortschreibung bisheriger Prägungen kommen, die sich zum großen Teil einer repressiven Religionspolitik der DDR verdanken, dann gibt es gar keinen anderen Weg, als etwas Neues zu initiieren, mit dem die Beteiligten auf den ersten Blick unter Umständen nichts anzufangen wissen. Entscheidend für das Gelingen dieser Gradwanderung ist, dass dies pädagogisch ausreichend plausibilisiert werden kann und zudem in größtmöglichem Maße auf die Ressentiments der Beteiligten Rücksicht nimmt. Die Kultur der Anerkennung ist nicht nur hinsichtlich des neu zu Initiierenden, sondern auch hinsichtlich des in den Schulen Vorhandenen in Anschlag zu bringen. Damit dies gelingen kann, sind Impulse von außen notwendig. Sie ermöglichen es den Lehrerinnen und Lehrern, solche Aktionen im Modus der teilnehmenden Beobachtung zu verfolgen und nicht gleich zu beobachtenden Teilnehmern zu werden. Das eröffnet Distanzspielräume, die zum Überdenken eigener Positionen beitragen können.

Eine solche Perspektive lenkt den Blick auf außerschulische Instanzen, wie beispielsweise Kirchengemeinden und religiöse Institutionen. Sie stehen als Vertreter für Religion überhaupt. Deshalb soll nun danach gefragt werden, welche Motivation für sie darin bestehen kann, sich dem Thema Schule und Religion zuzuwenden.

³⁷ Jäggle, Krobath 2009, 274.

³⁸ Schröder 2006, 21.

³⁹ So schreibt es – vom Grundsatz her durchaus nachvollziehbar, aber für Ostdeutschland hoch problematisch – Bernd Schröder: „Christliche Religion und Kirche können nur so viel zur Schule beitragen, wie die Schulangehörigen selbst abrufen, anstoßen oder auch selbst einbringen!“ Ebd.

3. Theologisch motiviertes Engagement als Ausgangspunkt der Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Religion

Theologisch motiviert Schule in den Blick zu nehmen, ist gut protestantisch. Schon Martin Luthers Bildungsinteresse verdankt sich diesem Ansatz.⁴⁰ Schaut man nun auf die letzten Jahrzehnte, so zeigen sich interessante Verschiebungen in der theologisch motivierten Beschäftigung mit Schule, von denen einige wenige Aspekte kurz beleuchtet werden sollen. Bei alledem ist seit langem deutlich, dass der theologisch motivierte Fokus auf Schule diakonisch bestimmt ist. Eine Vereinnahmung von Schule ist damit ebenso ausgeschlossen wie eine Funktionalisierung im Sinne der Mitgliederrekrutierung. Deutlich auf den Punkt gebracht wird das bereits 1958 in einem Wort zur Schulfrage der Evangelischen Kirche in Deutschland: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“⁴¹

Der primäre Bezugspunkt eines solchen Dienstes wurde in den folgenden Jahren in Westdeutschland im Religionsunterricht gesehen. Zwar hat religionspädagogische Theoriebildung, besonders durch Karl Ernst Nipkow, immer wieder darauf hingewiesen, dass dies nicht ausreicht. Doch ist das lange Zeit weder in Theorie noch Praxis umgesetzt worden. Vielmehr kam es zu einer Art Negativimage von Schule, das kirchlicherseits durchaus auch kultiviert wurde. Anhand der Entstehung des Programmbegriffs „Gemeindepädagogik“ lässt sich das gut beobachten.⁴² Die Betonung pädagogischer Aktivitäten im Feld der Gemeinde ging nicht nur mit einer neuen Sensibilität gegenüber Lernprozessen außerhalb von Schule einher, sondern auch mit einer Abgrenzung vom schulischen Lernen. Das lässt sich in Ost wie West gleichermaßen beobachten. Auf diese Weise wurde u.a. die Möglichkeit zur Distanzierung von katechetischen Traditionen eingeräumt, die unter dem Begriff des Memorierens zu einer pädagogischen Unterbestimmung gemeindlicher Bildungs- und Erziehungsarbeit geführt hatten. Insofern handelt es sich hier um eine Abgrenzung in emanzipatorischer Perspektive.

In der DDR war dies etwas anders konnotiert. Von Anfang an kommt hier gegenüber der allgemeinen Pädagogik eine kritische Note ins Spiel, insofern man sich nicht nur von ihr abgrenzte, um das eigene Proprium genauer bestimmen zu können. Vielmehr war es eine Abgrenzung im Bewusstsein deutlicher Defizite. Gemeindepädagogik grenzt sich nicht nur von allgemeiner Pädagogik ab, um Raum für die eigene Profilierung zu haben, sondern sie tut es als theologisch motivierte Bearbeitung der defizitären DDR-Pädagogik. Maßstab dafür war die gemeindeeigene Kinder- und Jugendarbeit, deren prominentestes Feld die Christenlehre war. Hier wurde versucht, ein durch christliche Hoffnung motiviertes pädagogisches Handeln modellhaft zu verwirklichen.

Interessant für die hier zu bedenkende Thematik ist nun, dass genau daraus ein Bewusstsein für die Schule als Ganze resultierte. Dies war nicht zentral,

⁴⁰ Zur Problematik der Bezugnahme auf Luther vgl. Koerrenz 2011.

⁴¹ Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage 1987, 38.

⁴² Vgl. Domsgen 2010.

ergab sich aber aus der Notwendigkeit heraus, in der didaktischen Planung gemeindepädagogischer Arbeit die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angemessen zu berücksichtigen. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre kommt es deshalb zu einer Neuorientierung der evangelischen Kirchen im Bildungsbereich. Der Blick weitet sich auf die Erneuerung von Schule und Gesellschaft insgesamt.⁴³ Die grundlegende Frage ist nun diejenige nach der Befähigung von Kindern und Jugendlichen, um die grundlegenden Herausforderung der Zukunft meistern zu können. Genau diese weite Perspektive ist es, die es den evangelischen Kirchen nach der friedlichen Revolution u.a. schwer macht, sich für den schulischen Religionsunterricht zu engagieren. Die Konzentration auf ein Fach wurde vielfach als einengend empfunden. Die Schule insgesamt sollte als „Kommunikationsraum von allen Schülern und Lehrern erfahren“⁴⁴ werden. Weil der demokratische Staat unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, Interessen und Werten verpflichtet sei, müssten an einer solchen Schule „unterschiedliche Werte und Normen gleichberechtigt im schulischen Lehr- und Lernprozeß berücksichtigt werden“⁴⁵.

Diese weite Perspektive trat in den letzten beiden Jahrzehnten zugunsten der Diskussion um den schulischen Religionsunterricht zurück. Vor allem anfänglich stand dabei die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht im Raum. Vom Grundsatz her haben sich die Kirchen hier für ein sowohl als auch entschieden. De facto dominiert das Engagement für den schulischen Religionsunterricht, nicht zuletzt deshalb, weil die Teilnehmezahlen dort diejenigen in der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit weit übersteigen. Dies wiederum führt zu neuen Herausforderungen, von denen zwei im Folgenden näher bedacht werden sollen. Beide stehen im Zusammenhang einer theologischen Vergewisserung. Zum einen steht die Frage nach der Verhältnisbestimmung des schulischen und des missionarischen Engagements im Raum. Sie stellt sich vor allem – aber nicht ausschließlich – dort, wo kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Religionsunterricht erteilen. Zum anderen ist danach zu suchen, wo im Rahmen eines zivilgesellschaftlichen Auftrages der genuine Beitrag der Kirchen zur Gestaltung und Entwicklung von Schule liegen könnte.

3.1 Das Engagement für die Schule und die Missionsfrage

Seit einiger Zeit wird verstärkt nach dem Verhältnis von Bildung und Mission gefragt.⁴⁶ Abgesehen davon, dass der Missionsbegriff zu Polarisierungen neigt, insofern die einen bereits beim bloßen Hören unangenehm berührt sind, während andere in dieser Perspektive die entscheidende Legitimität kirchlichen Engagements in der Schule sehen, bleibt festzuhalten, dass es

⁴³ Vgl. Domsgen 1998, 66-134.

⁴⁴ Information aus der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden, 47.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. z.B. Zimmermann 2010.

durchaus sinnvoll ist, missionarisches und pädagogisches Handeln im Zusammenhang zu sehen. Mission ist ohne Lehren und Lernen nicht sinnvoll. Werbende Kommunikation mit dem Ziel der Umkehrbewegung verlangt nach einer Verstetigung. Christlicher Glaube verlangt nach Reflexion, vor allem dann, wenn Gewohntes kritisch in Frage gestellt wird. In dieser Richtung lässt sich vermutlich schnell Einigkeit herstellen. Spannend wird es wohl erst in der Umkehrung, wenn gefragt wird, ob pädagogisches Handeln auch missionarisch sein darf.

Diese Frage ist in einem weiteren Horizont zu bedenken, nämlich im Horizont der Begrenzung werbenden Handelns. Eberhard Hauschildt unterscheidet einen sektoralen und einen dimensionalen Missionsbegriff. Während unter Ersterem kommunikative Vollzüge in werbender Absicht zusammengefasst werden, bei denen der appellative Aspekt dominiert, werden unter Letzterem andere Kommunikationsformen zusammengefasst, bei denen der werbende Aspekt nicht dominiert, aber trotzdem als Nebeneffekt auftritt. Zu Recht fragt Hauschildt auf dieser Grundlage: „Ist es denkbar, dass es Konstellationen oder Typen christlichen Handelns gibt, in denen die Zielorientierung der Mission nicht nur nicht im Vordergrund steht, sondern sie bewusst ganz klar zu begrenzen oder gar auszuschließen ist?“ Und er fährt fort: „Zu prüfen wäre dies z.B. bei Mission in Situationen der Ohnmacht dessen, dem geholfen wird (etwa im Kontext von Seelsorge und Diakonie).“⁴⁷

In Situationen der Bedrängnis verbietet sich Mission, weil dadurch eine Funktionalisierung dieser Ohnmachtssituationen erfolgen könnte. Allerdings kann dabei durchaus von einem werbenden Nebeneffekt ausgegangen werden (dimensionaler Begriff von Mission) – ohne dass dieser ausdrücklich angestrebt werden könnte und sollte (vielleicht sogar dürfte) – weil jede christliche Kommunikation, wenn sie gelingt, für den Glauben wirbt.

Hinsichtlich pädagogischer Prozesse, spielt für die Verhältnisbestimmung zur Mission eine entscheidende Rolle, an welchem Lernort sie initiiert werden. Der Religionsunterricht am Lernort Schule lässt sich nicht mit einem sektoralen Missionsbegriff in Einklang bringen. Explizit missionarische Episoden – vor allem in den unteren Schuljahrgängen – würden hier den Unterricht stören, weil sie bedingt durch asymmetrische Kommunikationsformen von den Schülerinnen und Schüler – vor allem dann, wenn sie nicht christlich sozialisiert sind – als unzulässige Beeinflussung ihrer Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden könnten. Im Kontext der Säkularität wäre das äußerst problematisch und für die Stellung religiöser Bildung innerhalb der Schule geradezu schädlich. Denn werbende Kommunikation ist eine riskante Kommunikation. Sie hat ein doppeltes Risiko: Einerseits ist es bei Werbung/Mission besonders offensichtlich, wenn sie ihr Ziel nicht erreicht: das Gegenüber ändert sein Verhalten nicht, lässt eine Veränderung seiner Einstellung nicht erkennen. Zum anderen kann auch hier besonders leicht die Kommunikation selbst schon misslingen – das Gegenüber deutet die

⁴⁷ Hauschildt 2007, 506. Auch im Folgenden lehne ich mich an seinen Gedankengang an.

Werbung nicht als interessant, sondern als störend, vielleicht sogar als belästigend.⁴⁸

Allerdings ist diese Frage nach missionarischer und pädagogischer Kommunikation bisher noch nicht ausreichend bearbeitet. Das Verhältnis der Theorie werbender Kommunikation zur Theorie religiöser Bildung ist nicht mit einem kurzen Satz zu beschreiben. Angesichts des Wahlcharakters religiöser Orientierung (Stichwort Patchworkreligiosität) ist danach zu fragen, „welche Rolle werbende Kommunikation im Aufbau und Ausbau religiöser Subjektivität spielt“⁴⁹. In den oberen Klassenstufen wären unter diesem Gesichtspunkt durchaus explizit missionarische Episoden vorstellbar, wenn diese anschließend dementsprechend reflektiert würden. Entscheidend wäre hier die Möglichkeit eines Distanzspielraums, der in der Schule, aber auch in der Gemeinde immer gegeben sein sollte.

Anders steht es bei einem dimensionalen Begriff von Mission. Eine gelungene christliche Kommunikation hat werbenden Effekt. Das gilt auch für einen gelungenen christlichen Religionsunterricht. Vor Augen führen kann man sich diesen Effekt auch bei den gerade neu immatrikulierten Studierenden für das Lehramt Religion an der Martin-Luther-Universität Halle. Unter allen Studienanfängern geben ca. 40% an, konfessionslos zu sein. Ein entscheidendes Motiv, Theologie zu studieren war für sie der erlebte Religionsunterricht.⁵⁰

Theologisch motiviertes Engagement am Lernort Schule kann und will „niemals das Risiko ausschalten“, dass es „zum Ort der ‚missio Dei‘ wird.“⁵¹ Die Wahrscheinlichkeit, dass dies geschieht, ist bei einem schulischen Engagement im Allgemeinen wie beim Religionsunterricht im Besonderen, durchaus hoch, wenn es zuerst einmal nichts anderes will, als gut zu sein. In diesem Sinne sollte Mission als Dimension nicht von vornherein völlig herausgefiltert werden. Allerdings darf sie nicht zur alleinigen Intention werden. Vor dem Hintergrund einer fehlenden Missionstheorie ist zum jetzigen Zeitpunkt der Gebrauch des Begriffs Mission im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht sowie aller darüber hinausgehenden Aktivitäten am Lernort Schule nicht förderlich, weil er mehr verschleiert als offen legt und die Gefahr für Missverständnisse erhöht.⁵² Die größte Schwierigkeit liegt wohl darin, dass

⁴⁸ Rein rechtlich wäre dies durchaus denkbar, denn das Grundgesetz sieht keine neutrale Religionskunde vor. Vielmehr gilt als juristischer Konsens, was Janbernd Oebecke etwas provozierend formuliert hat: „Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll.“ Oebecke 1996, 341.

⁴⁹ Hauschildt 2007, 507.

⁵⁰ Zu den Begebnisse der Befragung, die Frank Lütze im Wintersemester 2011/12 durchgeführt hat, vgl.: <http://www.theologie.uni-halle.de/faecher/rkl/erstsemesterbefragung/> (abgerufen am 1.4.12).

⁵¹ Feldtkeller 1999, 45.

⁵² Henning Schluß und Marcus Götz-Guerlin kommen in ihrem Aufsatz zu religionsphilosophischen Schulwochen als religiöse Kommunikation zu dem Vorschlag, völlig auf den Begriff Mission zu verzichten: „Vielleicht sollte es die Theologie ähnlich halten (wie Hartmut von Hentig mit dem Begriff ‚Bildung‘; M.D.) und für eine Weile auf einen Begriff verzichten, der zum Kampfbegriff zu werden droht. Sie könnte diese Pause nutzen, über die gemeinte Sache intensiver nachzudenken und im Einbeziehen der Erkenntnisse anderer Wissenschaften, die sich mit Kommunikation und

der Missionsbegriff - zumindest in seiner landläufigen Verwendung – dazu neigt, notwendige Distanzen einzuebneten und die Identität des Fremden nicht zu respektieren. Wahrscheinlich liegt gerade im Verzicht auf einen sektoralen Missionsbegriff ein Schlüssel für Mission im dimensional Sinn. Auf alle Fälle kann die Reflexion über Bildung und Mission zu Klärungen beitragen. Dies jedoch wohl eher mit Blick auf ein realistisches Missionsverständnis. Für ein theologisch motiviertes Engagement am Lernort Schule im hier skizzierten Sinne ist er als Leitbegriff kaum geeignet. Dafür sind die Gefahren zu groß. Einerseits ist auf schulischer Seite Missverstehen vorprogrammiert. Andererseits tritt auf kirchlicher Seite die Spezifik des Lernorts Schule zu wenig in den Blick.

3.2 Schule theologisch begleiten

Dass theologisch motiviertes Engagement für die Schule die Spezifika dieses Lernortes ernst zu nehmen hat, ist bereits deutlich geworden. Letztlich geht es um ein Sich-Einbringen, um ein Hineindenken in die dort vorherrschende Binnenlogik, das Vorhandenes würdigt und zugleich in der Lage ist, darüber hinauszudenken. Als leitende Perspektive dafür könnte der Begriff der Begleitung fungieren. Er hat in Ostdeutschland insofern eine besondere Tradition, als er 1977 in die Formulierung des Gesamtziels kirchlicher Arbeit und Kindern und Jugendlichen Eingang gefunden hat.⁵³ Er wäre allerdings auch neu zu justieren, geht es doch nicht mehr nur um die Begleitung der Kinder und Jugendlichen, die den Kontakt zur Gemeinde suchen, sondern um die Begleitung aller Schulseitigen, bis dahin, dass die Schule als Organisation insgesamt im Blick ist. Dies ist deshalb wichtig, weil dadurch festgehalten wird, dass Religion an der Schule „nicht nur so viel Platz zu beanspruchen hat, wie die Schulseitigen ihr zubilligen“⁵⁴. Dahinter steht nämlich eine auf die individuelle Religionszugehörigkeit reduzierte Bedeutung von Religion in Bildungszusammenhängen. Matthias Scharer betont hier völlig zu Recht, dass dies „passgenau der Privatisierungs- und Funktionalisierungsthese von Religion“⁵⁵ entspreche. Dass Religion darüber hinaus auch strukturell eine Bedeutung hat, ist im vorherigen Abschnitt mit Blick auf notwendige Differenzenerfahrungen thematisiert worden. Bei alledem geht es „nicht um eine neue Verchristlichung der Schule oder um eine theologische Belehrung der KollegInnen. ... Es geht vielmehr darum, Schulentwicklung solidarisch und kritisch zu begleiten und dabei Einsichten des christlichen

Vermittlung beschäftigen, danach fragen, wie eine gegenseitige Offenheit im Dialog mit dem Anliegen und der Praxis von Mission vereinbar sei.“ Schluß, Götz-Guerlin 2003, 286.

⁵³ Dort heißt es: „In der Begleitung der Gemeinde sollen Kinder und Jugendliche das Evangelium als befreiendes und damit orientierendes Angebot erfahren. Damit soll ihnen geholfen werden, die Welt zu verstehen, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben. So sollen sie erfahren, wie Christen in der sozialistischen Gesellschaft verantwortlich vor Gott leben können.“ Rahmenplan 1977, 1f.

⁵⁴ Schröder 2009, 372. Weiter heißt es: Wäre keine Schülerin und kein Schüler Mitglied einer Religionsgemeinschaft, so bräuchte es keine ‚Religion in Schulkultur und Schulentwicklung‘.“ Ebd.

⁵⁵ Scharer 2009, 380.

Glaubens in ihrer Bedeutung für alle einzubringen.“⁵⁶ Dass dies nur aus „einer partizipativen ‚Sympathie‘ an Schule und Schulentwicklung“ heraus geleistet werden kann, der „jegliche Besserwisserei fremd ist“ und der es „ausschließlich um das ‚Mehr an Leben‘ gehen kann“⁵⁷, ergibt sich geradezu zwangsläufig daraus.

Eine gute Möglichkeit, theologische wie pädagogische Grundlinien aufzunehmen und in hilfreicher Weise miteinander zu vernetzen, liegt in der Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff. Eine solche Reflexion ermöglicht eine Anschlussfähigkeit an beide Diskurse und zugleich eine eigenständige Profilierung. Mit Bildung als Grundkategorie rückt der Einzelne in seiner Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität in den Mittelpunkt, und das nicht nur im Blick auf sein Wissen. Bildung ist auf die Menschwerdung des Menschen gerichtet, zielt also auf den ganzen Menschen. Sie umfasst den lebenslangen, prinzipiell offenen Prozess der Subjektwerdung des Menschen. Dazu gehören Individualität, Sozialität und Mitgeschöpflichkeit.⁵⁸ Nach christlichem Verständnis ist der Mensch erst dann hinreichend als Mensch erfasst, wenn er in seinem Gottesbezug wahrgenommen wird. Grundlegend ist hier die biblische Lehre von der Geschöpflichkeit des Menschen und dabei besonders seiner Gottesebenbildlichkeit. Bildung wird damit nicht nur als Vorgang zwischen Menschen, sondern zwischen Mensch und Gott verstanden. Sie ist dann nicht mehr als „Selbstverwirklichungsanstrengung denkbar, sondern nur als ein von Gott her ermöglichter Prozess zu verstehen.“⁵⁹

Aus evangelischer Sicht wird der Mensch als Ebenbild Gottes nicht durch bestimmte Eigenschaften definiert, die er besitzt oder erwerben soll, sondern durch die Art der Beziehungen, zu denen er bestimmt ist, also durch Beziehungen zu Gott, zu den Mitmenschen und Mitkreaturen, sowie zu sich selbst. Bildung sieht also den Einzelnen als Individuum, das sich entwickeln und entfalten soll, dies jedoch immer auch in der Gemeinschaft. Dabei kommen geistliche und weltliche Belange zusammen, wie bereits Luther betont. Einerseits liegt ihm daran, dass der Einzelne dazu befähigt wird, sein Gottesverhältnis zu gestalten (Priestertum aller Gläubigen). Andererseits hat er die Belange des weltlichen Regiments im Blick. Der Einzelne soll vorbereitet werden für seine Aufgaben in Staat und Gesellschaft.

Anders als alle anderen Geschöpfe ist der Mensch zum Gegenüber Gottes in Freiheit und Verantwortung bestimmt. Die Rede vom Ebenbild Gottes impliziert, dass der Mensch frei sein muss, um Gottes Zuwendung erwidern zu können. Er ist nicht von vornherein auf ein bestimmtes Bild festzulegen, so wie auch Gott nicht auf ein bestimmtes Bild zu reduzieren ist. Das alttestamentliche Bilderverbot will die Fixierung auf bestimmte Bilder und Vorstellungen verhindern, damit das Gottesbild nicht selbst zum Gott wird. Gottesbilder wollen hinausweisen auf das Geheimnis der Nähe und Liebe Gottes. Sie sollen nicht einengen, sondern den Blick weiten. Von dieser Maßgabe

⁵⁶ Krobath 2008, 41.

⁵⁷ Scharer 2009, 381.

⁵⁸ Vgl. Biehl/Nipkow 2005.

⁵⁹ Dressler 2003, 264.

sollten sich auch unsere Bilder vom Menschen leiten lassen. „Als freie Person ist der Mensch keine feststellbare Sache. Der Unverfügbarkeit Gottes korrespondiert die Unverfügbarkeit des Subjekts“⁶⁰. Deshalb ist kein Bildungsprozess ohne Freiheit denkbar. Die Rede vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes erinnert eindringlich daran, dass menschliche Existenz nicht sich selbst verdankt und letztlich unverfügbar bleibt. Die Achtung vor der „Unverfügbarkeit des Ebenbilds Gottes setzt dessen Freiheit voraus und es strebt als Ziel von Bildung und Erziehung allererst die Befähigung zur Freiheit an.“⁶¹

Ein solcher bildungstheoretischer Ansatz trägt den Vorteil in sich, dass der Bildungsbegriff sowohl in christlicher Perspektive als auch auf der Grundlage der Schulkultur jedem einsichtig zu machen sein dürfte. Allerdings hat er die Schwäche, dass er in kirchlichen Bezügen – wiewohl theologisch gut begründbar – doch als sekundär gilt, als etwas, dem man sich dann widmen kann, wenn das „Kerngeschäft“, die Evangeliumsverkündigung, abgesichert ist. Vor diesem Hintergrund dienen die Überlegungen von Thomas Krobath Beachtung. Im Anschluss an Matthias Scharer will er Schule nicht als Ort der Glaubensvermittlung in den Blick nehmen, sondern „unter der Perspektive der Wahrnehmung von erfahrenen Wirklichkeiten und Möglichkeiten menschlicher Lebensgestaltung“⁶². Damit wird eine spezifische Sichtweise eingetragen, „ein ‚parteiliches Sehen mit den Betroffenen‘, eines, das einerseits der Parteilichkeit des Jesu von Nazareth verpflichtet ist (soziale Praxis aus religiösem Grund) und andererseits die erfahrbare soziale Wirklichkeit in der Perspektive des befreienden Gottes betrachtet: Auch in der Schule können sich in der Interpretation des Glaubens Wirkweisen des Geistes Gottes über Personen, Kommunikationen und Strukturen zeigen.“⁶³

Auf diese Weise wird Schule als Ganze in den Blick genommen unter der Perspektive befreiender jesuanischer Praxis. Dahinter steht biblisch-theologisch eine Orientierung an der „Reich-Gottes-Vision von einem Leben in Fülle und einer radikalen Orientierung an den Betroffenen“⁶⁴. Daraus ergibt sich kein „Wertekatalog oder ein Modell, das praktisch umzusetzen sei. Sie beteiligt sich am gesellschaftlichen Wertediskurs mit der Frage nach Reich-Gottes-Verträglichkeitsorientierungen und ihren Praxisprojekten. Die ‚Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung‘ eröffnet eine kritische Auseinandersetzung mit der eignen Schule auf der Basis des christlichen Hoffnungsglaubens.“⁶⁵

Interessant an diesem Zugang ist an dieser Stelle vor allem, dass er konsequent von der gesamten Schulwirklichkeit her denkt und sich nicht nur auf die „religiösen Nischen“⁶⁶ konzentriert. Er tut dies einerseits im Ringen um eine für alle Beteiligten gute Schule und andererseits aus einer spezifischen

⁶⁰ Dressler 2003, 264.

⁶¹ Dressler 2003, 267.

⁶² Krobath 2009, 391.

⁶³ Ebd. unter Bezug auf Scharer 1999, 15.

⁶⁴ Krobath 2009, 407.

⁶⁵ A.a.O., 408.

⁶⁶ Scharer 1999, 15.

Motivationslage heraus. Ein solcher Zugang zu gesamtgesellschaftlich interessierenden Themen kann anknüpfen an einen Diskussionsstrang, der in den 1980er Jahren in der DDR gepflegt wurde. Um den Dialog über Fragen der Erziehung und Bildung zu ermöglichen, wurde versucht, über den Begriff des „Humanismus“ miteinander ins Gespräch zu kommen.⁶⁷ Dies zwang die kirchliche Seite dazu, ausgehend von Gottes Ja zu den Menschen, zu reflektieren, welche Handlungsorientierungen anzustreben, für die das Menschsein des Menschen Kriterium ist. Damit war sie gezwungen, den Blick zu weiten und nach einem Konsens zu suchen, der die gesamte Gesellschaft mit einschließt. Diese Perspektive sollte zukünftig verstärkt verfolgt werden.

4. Schule und Religion – eine Herausforderung in vielfacher Hinsicht

Dass die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion keine einfachen Antworten verträgt, lässt sich an den angesprochenen Themenfeldern schnell erkennen. Die grundlegende Herausforderung liegt hier vor allem darin, dass alle Schulangehörigen in den Blick geraten, also auch diejenigen, die das klassische Berührungsfeld, den schulischen Religionsunterricht, nicht wählen, besuchen oder begrüßen. Damit ergibt sich eine spezifische Konstellation, die von vornherein nach der Relevanz von Religion für alle Beteiligten und nicht zuletzt für die Schule als Ganze fragen lässt.

Letztlich tritt hier – wie in einem Brennglas – ein Großteil des gesamten Spektrum möglicher Deutungshorizonte und Lebenseinstellungen innerhalb der Gesellschaft in das Blickfeld. Denn das Umfeld einer Schule, wie es hier mit dem Schlagwort der Säkularität bezeichnet wird, „ist niemals nur ein Umfeld; es ist auch nicht völlig homogen. Systemisch betrachtet, ist die Schule Teil ihres Umfeldes, sie ist sozusagen ‚mittendrin‘ im Umfeld, d.h. es gibt kein religionsabstinentes Außen und ein (noch zu etablierendes) religionssensibles Innen, sondern nur eine in Bezug auf Religion unterstützende oder hemmende Kultur.“⁶⁸

Ein einzelnes Fach, sei es der Religionsunterricht oder der Ethikunterricht, kann dies nicht bearbeiten. Wie Rutter und seine Mitarbeiter bereits 1980 nachweisen konnten, verdankt sich die Qualität einer Schule nicht irgendwelchen Einzelmerkmalen, sondern einer „Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für eine Schule insgesamt charakteristisch sind“⁶⁹. Insofern ist es unerlässlich, dass sich die Schule insgesamt dieses Themas annimmt.

Dass ostdeutsche Schule dazu neigen, „Differenz und besonders religiöse Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden“, nicht zuletzt deshalb, weil „Religion als Privatsache“ und die Vorstellung einer religionsfreien Schule „als nicht hinterfragbarer Standard gilt“⁷⁰, ist dabei von

⁶⁷ Vgl. Domsgen 1998, 87-91.

⁶⁸ Husmann 2011, 303.

⁶⁹ Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston 1980, 211.

⁷⁰ Krobath 2009, 391.

vornherein zu berücksichtigen. Änderungsimpulse an dieser Stelle brauchen nicht nur viel Zeit. Sie stehen auch vor der Gefahr einer Überforderung. Denn die Wahrnehmung religiöser Pluralität ist nicht nur bereichernd, sondern auch konfliktträchtig. „Konflikte entstehen dabei keineswegs nur, vermutlich nicht einmal vorwiegend, an den Linien zwischen den Religionen und Religionsgemeinschaften, sondern an den Grenzen zwischen religiöser Orientierung und der Ablehnung von Religion sowie zwischen verschiedenen Stilen religiöser Kommunikations- und Umgangsformen.“⁷¹

Trotz aller dieser Bedenken ist jedoch an der Notwendigkeit der Bearbeitung von Differenzerfahrungen festzuhalten. In dieser Hinsicht kann sich religiöse Pluralität als Ressource erweisen, und zwar für alle Beteiligten. Religiöse Phänomene sind in ihrer Präsenz wahrzunehmen und zu reflektieren. Eigenes und Fremdes sind miteinander in Beziehung zu setzen, wobei beides ineinander übergeht. Im Eigenen gibt es immer auch Fremdes. Und das Fremde kann mir manchmal sehr nahe sein. Unterschiede und Andersheit sollen nicht eingeebnet werden. Vielmehr soll wechselseitiges Lernen initiiert werden, wobei im Idealfall eine Horizonterweiterung auf beiden Seiten stattfindet. An dieser Stelle hilfreich können Überlegungen von Theo Sundermeier sein. Er plädiert für eine Differenzhermeneutik, „die das Differente verstehen lehrt, ohne es zu vereinnahmen, die praktische Hilfe bietet, die Nähe des Zusammenlebens einzuüben, und zugleich die richtige Distanz bewahrt, die die Identität des Fremden respektiert.“⁷² Dabei gibt es nur „Annäherungen in diesem Verstehensprozess“, die immer wieder „neue Perspektiven“⁷³ eröffnen. „Eine Horizontverschmelzung gibt es nicht.“⁷⁴

Nicht nur in religionswissenschaftlicher Perspektive, auch aus der Perspektive evangelischer Religionspädagogik ergibt sich die Notwendigkeit einer Begegnung mit dem Fremden. Denn das Eigene christlicher Religion ist nicht anzueignende Identität. Es bleibt vielmehr fremde Gabe. Nicht zuletzt deshalb ist ebenso aus dieser Perspektive das Fremde konsequent wahrzunehmen.⁷⁵ Auch hier gilt, dass sich ein „nie abschließbarer Entdeckungszusammenhang“ auftut, „in dem es keinen substanziellen ‚Vorsprung‘ gibt, den andere erst einholen müssen.“⁷⁶ Mit Uta Pohl-Patalong kann man von Räumen sprechen, die zu gestalten sind. Diese Räume sollten unterschiedliche Zugänge ermöglichen und offen sein für neue Entdeckungen. Im Kontext eines weit verbreiteten Indifferentismus sowie einer Distanz dem explizit Religiösen gegenüber geht es eben auch darum, „Sinn und Geschmack“ für Religion zu bilden. Wie genau dies im Kontext der Säkularität aussehen kann, lässt sich momentan nicht mit Klarheit sagen. Mindestens zwei Linien sollten hier zusammenkommen. Einerseits geht es darum, „die Vielfältigkeit des Phänomenbestandes“ wahrzunehmen „und auch begrifflich bearbeiten zu

⁷¹ Guttenberger 2011, 48.

⁷² Sundermeier 1996, 13.

⁷³ A.a.O., 188.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. Kaspari 2010.

⁷⁶ Pohl-Patalong 2009, 204.

können“⁷⁷. Andererseits sollte zugleich „in genau diesem Kontext das spezifisch Christliche“⁷⁸ klar markiert werden. Themen, die sich hier besonders anbieten, sind Freiheit und Religion, Naturwissenschaft und Religion sowie die Gemeinschaftsthematik.

Bei alledem gilt es, sich der pädagogisch und theologisch gleichermaßen zu beschreibenden Chancen und auch Begrenzungen bewusst zu sein. „Wo gar kein (bewusster) Glaube ist, wird Belehrung nichts nützen. Da muss der Mäeutiker sich besonders streng an seine Möglichkeiten halten: Anlässe, Gelegenheiten und Herausforderungen für die auszulösende geistige oder Seelenbewegung und geduldiges Abwarten.“⁷⁹ Wer Schule und Religion in der hier beschriebenen Weise zusammendenken und zusammenführen will, wird daran nicht vorbeikommen. Schulentwicklung braucht viel Zeit. Das gilt im Besonderen für das Verhältnis von Schule und Religion. Hier sind nicht nur die Schulseitigen mit auf den Weg zu nehmen, sondern auch diejenigen, die im Umfeld von Schule agieren und entsprechende Impulse einbringen sollen.

5. Literatur

Benner, Dietrich (2004), Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 163-181.

Biehl, Peter; Nipkow, Karl Ernst (2005), Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster.

Domsgen, Michael (1998), Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig.

Domsgen, Michael (2002), Religion an den Schulen Ostdeutschlands - Ein zehnjähriges Novum, in: Pastoraltheologie 91 (2002), 429-444.

Domsgen, Michael (2008), Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105, 488-510.

Domsgen, Michael (2010), Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld? Von der Notwendigkeit der Vernetzung, in: Hiltrun Keßler, Götz Doyé (Hg.), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig, 91-104.

Domsgen, Michael (2012), Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit, in: Matthias Hahn (Hg.), TITEL NACHTRAGEN.

Domsgen, Michael; Lütze, Frank M. (2010), Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.

Dressler, Bernhard (2003), Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63, 261-271.

⁷⁷ Kumlehn 2009, 84.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ von Hentig 2009, 61.

Dressler, Bernhard (2006), *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig.

Feldtkeller, Andreas (1999), *Pluralismus - was nun? Eine missionstheologische Standortbestimmung*, in: *Andreas Feldtkeller / Theo Sundermeier* (Hg.): *Mission in pluralistischer Gesellschaft*, Frankfurt a. M., 26-52.

Guttenberger, Gudrun (2011), *Religionssensible Schulkultur*, in: *Gudrun Guttenberger, Harald Schroeter-Wittke* (Hg.), *Religionssensible Schulkultur*, Jena, 31-50.

Hauschildt, Eberhard (2007), *Praktische Theologie und Mission*, in: *Christian Grethlein, Helmut Schwier* (Hg.), *Praktische Theologie: Eine Theorie- und Problemgeschichte*, Leipzig, 457-509.

Husmann, Bärbel (2011), „Mir fehlt da nichts.“ – Zur Etablierung einer religionssensiblen Schulkultur in einem religionsabstinenten Umfeld, in: *Gudrun Guttenberger, Harald Schroeter-Wittke* (Hg.), *Religionssensible Schulkultur*, Jena, 295-305.

Informationen aus der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden. Überlegungen zur Bildungsreform (1990), in: *Die Christenlehre* 43, U 46f.

Jäggle, Martin (2009), *Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung*, *Martin Jäggle*, in: *Thomas Krobath, Robert Schelander* (Hg.), *lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Münster, 265-280.

Jäggle, Martin; Krobath, Thomas (2009), *Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente*, in: *Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander* (Hg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Münster, 23-60, 28.

Kaspari, Tobias (2010), *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig.

Korrenz, Ralf (2011), *Reformation – Protestantismus – Bildung. Martin Luther als Referenzpunkt protestantischer Bildungstraditionen*, in: *Ralf Korrenz, Henning Schluß*, *Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther*, Jena, 31-71.

Krobath, Thomas (2008), *Wohin ist unsere Schule unterwegs? Schulentwicklung theologisch begleiten*, in: *Das Wort* H. 3, 40-43.

Krobath, Thomas; Jäggle, Martin (2011), *Schulentwicklung und Religion. Auf dem Weg zu einer Kultur der Anerkennung*, in: *Begegnung & Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht*, Nr. 162, III, 1-9.

Kumlehn, Martina (2009), *Spurensuche und Differenzwahrnehmung. Denn Sinn für (christliche) Religion im weitgehend konfessionslosen Umfeld öffnen und bilden*, in: *Michael Herbst, Roland Rosenstock, Frank Bothe*, *Zeitumstände: Bildung und Mission. Festschrift für Jörg Ohlemacher zum 65. Geburtstag*, Frankfurt a.M. u.a., 71-89.

Müller, Olaf; Pickel, Gert; Pollack, Detlef (2005), *Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe*, in: *Michael Domsgen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung, Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig, 23-64.

Nipkow, Karl Ernst (1998), *Bildung in der pluralen Welt. Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh.

Nipkow, Karl Ernst (1998), *Bildung in einer pluralen Welt. Band. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh.

Oebbecke, Janbernd (1996), *Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts*, in: *Deutsches Verwaltungsblatt* 111, 336-344.

Pohl-Patalong, Uta (2009), Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität, in: Pastoraltheologie 97, H. 6, 186-205.

Prengel, Annedore (1995), Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden.

Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden) (1977), hg. vom Bund der Evangelischen Kirchen, Leipzig³1992.

Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimore, Peter; Ouston, Janet (1980), Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim, Basel.

Scharer, Matthias (1999), Schule theologisch wahrnehmen aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 9, 14-16.

Scharer, Matthias (2009), Die Schule und das Leben (in Fülle). Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, in: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 379-386.

Scheilke, Christoph Th. (2009), Schule und Religion – wieder zu entdeckende Beziehungen, in: Lehren und Leben, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden Württemberg, Heft 6, 5-9.

Schluß, Henning (2010), Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen im Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden.

Schluß, J. Henning; Götz-Guerlin, Marcus (2003), Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation, in: Pastoraltheologie 92, 274-286.

Schröder, Bernd (2006), Warum ‚Religion im Schulleben?‘, in: Ders. (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 11-26.

Schröder, Bernd (2009), Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung. Thesen, in: Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.), lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 371-378.

Schulz, Petra (2009), Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig, 185-209.

Schweitzer, Friedrich (2008), Religion als ‚Maß‘ der Werterziehung – oder Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, in: Volker Elsenbast, Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener (Hg.), Werte, Erziehung, Religion, Münster, 28-38.

Sundermeier, Theo (1996), Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen.

Taylor, Charles (2009), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M.

von Hentig, Hartmut (2009), Anmerkungen zur religiösen Bildung der Gegenwart, in: epdD 20, 57-67.

Wohlrab-Sahr, Monika; Karstein, Uta; Schmidt-Lux, Thomas (2009), Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt, New York.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage (1987), in: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Band 4/1 Bildung und Erziehung, Gütersloh, 37-39.

Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris; Riegel, Ulrich (2003), Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.B.

Zimmermann, Johannes (Hg.) (2010), Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge zum Verhältnis von Bildung und Mission, Neukirchen-Vluyn.

Zirker, Hans (1993), Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderungen, Düsseldorf.