

Michael Domsgen / Henning Schluß /
Matthias Spenn (Hg.)

Was gehen uns »die anderen« an?

Schule und Religion in der Säkularität

Vandenhoeck & Ruprecht



Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn, Was gehen uns »die anderen« an?

Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hg.)

Was gehen uns »die anderen« an?

Schule und Religion in der Säkularität

Mit 4 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70164-5

ISBN 978-3-647-70164-6 (E-Book)

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung:  Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn</i>	
Schule und Religion – Grundlegende Perspektiven	9
<i>Monika Wohlrab-Sahr</i>	
Forcierte Säkularität <i>oder</i> Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung	27
<i>Daniel Tröhler</i>	
Die Schule und die Religion der modernen Pädagogik	49
<i>Henning Schluß</i>	
Weshalb Karl Liebknecht das Evangelium brauchte und die allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung verdimmt	65
<i>Michael Domsgen, Matthias Spenn</i>	
(Was) gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive	83
<i>Carsten Passin</i>	
Reformation und Freiheit – Erfahrungen mit einer Schulprojektwoche zum Jahresthema 2011 der Lutherdekade	103
<i>Georg Bucher, Michael Domsgen</i>	
»Auf diese Woche hatte ich anfangs gar keine Lust, doch sie hat mich positiv überrascht.«	
Religionsphilosophische Schulprojektwoche am Martin-Luther-Gymnasium Eisleben zum Thema »Reformation und Freiheit« – Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler	117

Frank M. Lütze

Religion wahrnehmen – in allen Facetten

Überlegungen und Beispiele zur Begegnung von Schülerinnen und Schülern
mit gelebtem Christentum in Mitteldeutschland 143

Michael Domsgen

Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion . . . 161

Autorenverzeichnis 185

Vorwort

Die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion wird bisher vor allem mit Blick auf den Religions- und Ethikunterricht diskutiert. Das hat gute Gründe, ist aber nicht hinreichend. Notwendig ist eine Weitung der Perspektive, die im Fachdiskurs immer wieder angemahnt, aber selten expliziert wurde. Zudem fällt auf, dass die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion vorwiegend im multireligiösen Umfeld diskutiert wird. Der Kontext der Säkularität dagegen ist kaum im Blick.

Am 6./7. Oktober 2011 fand an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Kooperation mit dem Comenius-Institut Münster und dem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Universität Wien eine Fachtagung zum Thema »Schule und Religion im Kontext der Konfessionslosigkeit« statt, auf der Vertreter aus Theorie und Praxis der Religionspädagogik zusammenkamen, um dieses Desiderat aufzugreifen und sich darüber auszutauschen. Die Beiträge dieses Buches nehmen darauf Bezug. Einige wurden auf der Fachtagung gehalten. Andere wurden im Anschluss daran verfasst und nehmen grundlegende Diskussionslinien aus den Gesprächen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit auf.

Am Gelingen der Fachtagung wie dieses Buchprojektes haben verschiedene Menschen Anteil, denen wir besonders danken möchten.

Für einen reibungslosen Ablauf der Tagung sorgte das Team des Lehrstuhls für Evangelische Religionspädagogik in Halle: Dipl. Theol. Georg Bucher, stud. theol. et phil. Johannes Fischer, Dipl. Theol. Jörg Hellmich, Ute Kinder, PD Dr. Frank M. Lütze, stud. theol. et phil. Elias Mauer, Dipl. Theol. Teresa Tenbergen sowie stud. theol. et phil. Katja Wildberger.

Dipl. Theol. Georg Bucher erstellte zuverlässig und souverän die Druckvorlage. Beim Korrekturlesen halfen Dipl. Theol. Sabine Blaszyk und Dipl. Theol. Teresa Tenbergen.

Dr. Ulrike Gießmann-Bindewald vom Verlag Vandenhoeck & Ruprecht betreute das Projekt kompetent und gestaltete die Zusammenarbeit angenehm unkompliziert.

Nicht zuletzt danken wir den Autoren, die mit ihren Beiträgen zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben.

Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spann
Halle, Wien, Münster, Ostern 2012.

Schule und Religion – Grundlegende Perspektiven

Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn

Schule und Religion in ihrem Verhältnis zueinander zu thematisieren, ist nicht neu. Auch in der Vergangenheit wurde immer wieder der Versuch unternommen, nicht nur den schulischen Religionsunterricht in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus nach der Präsenz von Religion im Schulleben insgesamt zu suchen, ganz gleich ob sie – wie bei Schulgottesdiensten oder religiösen Schulfeiern – zu initiieren oder – wie bei Konfliktsituationen aufgrund religiöser Positionen – zu konstatieren ist.

Während sich die Religionspädagogik – nicht zuletzt angestoßen durch Karl Ernst Nipkow¹ – vor allem in den letzten Jahren verstärkt dieser Thematik widmet,² ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine weitgehende Abstinenz vom Religionsthema zu konstatieren, die nur vereinzelt unterbrochen wird.³ Auch in den aktuellen Debatten um Schulkonzepte und Schulprofile spielt Religion nur eine nebengeordnete Rolle.

Das Verhältnis von Schule und Religion ist von Asymmetrien bestimmt. Zu der bereits kurz angedeuteten Asymmetrie in der Aufnahme dieses Themas im religionspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs tritt – quasi korrespondierend – eine Asymmetrie von tatsächlicher Relevanz religiöser Lebensführung von Schülern, Lehrern und Eltern und ihrer schultheoretischen Reflexion. Letztlich ist hier eine »Sichtbeschränkung«⁴ zu konstatieren, die allerdings nicht nur die Schulen betrifft, sondern auch die daran Beteiligten, wie beispielsweise die Religions-

-
- 1 So formuliert Nipkow bereits in den 1970er Jahren: »Die Teilnahme am bildungspolitischen Gespräch in der evangelischen Kirche in den letzten Jahren hat mir gezeigt, daß eine *verbindende theologisch-erziehungswissenschaftliche Grundorientierung* fehlt, die über den Religionsunterricht hinaus den Gesamthorizont der pädagogischen Aufgaben umfaßt und gleichzeitig zumindest ansatzweise den Zusammenhang mit den anderen Formen kirchlichen Handelns (Verkündigung, Seelsorge, Diakonie usw.) erkennen läßt.« Nipkow 1975, 11.
 - 2 Zum Verhältnis von Pädagogik und Religion vgl. Schweitzer 2003; zu Religion im Schulleben vgl. Schröder 2006.
 - 3 Ausnahmen bilden hier: Dietrich Benner (z. B. Benner 2001; 1995) oder neuerdings Henning Schluß (z. B. Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen im Verhältnis von Pädagogik und Religion); von Hentig 2009; vgl. auch die Beiträge von Dietrich Benner, Helmut Peukert, Jürgen Oelkers, Volker Ladenthin in Groß 2004; für einen Überblick bis 2006 vgl. Ziebertz, Schmidt 2006.
 - 4 Jäggle, Krobath 2009, 28.

gemeinschaften, die nicht zuletzt über den schulischen Religionsunterricht mit der Schule in besonderer Weise verbunden sind.

Diese Asymmetrie hängt auch mit historischen Entwicklungen zusammen. So gehört christliche Religion im Abendland »geschichtlich und sachlich ... zu den Grundlagen der Schule und ihrer Kultur«. ⁵ Im Christentum liegt eine ihrer bedeutendsten Wurzeln. Im längeren historischen Vergleich kann das Verhältnis von Schule und (christlicher) Religion als eine Linie von »der Dominanz der Religion über ihre Verdrängung« bis »zu ihrer Neuentdeckung« ⁶ beschrieben werden. Dabei hat Schule die Erfahrung der Dominanz nur schwer verarbeitet. Auch die Geschichte der Pädagogik lässt sich in weiten Teilen durchaus als Emanzipation von tatsächlicher oder empfundener Bevormundung lesen. Allerdings sind es nicht nur die Schulen, die sich schwer tun, Schule und Religion in ihrem Zusammenhang zu sehen und zu beschreiben. Es sind auch die Religionsgemeinschaften selbst, die an dieser Stelle zurückhaltend sind, sei es, weil sie eine Schwächung ihrer Gemeinschaften befürchten oder weil sie in der Schule ein Gegenüber sehen, das mit den eigenen Belangen nichts gemein hat oder diesen sogar entgegenstehen.

In der jüngeren Geschichte ist zudem zu beachten, dass das Verhältnis von Schule und Religion in der alten Bundesrepublik und in der DDR in spezifischer Weise geprägt wurde.

In Westdeutschland wurde noch bis Mitte der 1960er Jahre über die Konfessionalität der Schule debattiert. Anschließend wurde die religiöse Frage aus dem Diskurs über die Gesamtaufgabe der Schule ausgeklammert. ⁷ In den Schulen vor Ort führte dies dazu, dass vorhandene Traditionen weitgehend fortgeführt wurden, ohne dies jedoch umfassend zu reflektieren.

In der DDR kam es bald nach Kriegsende zu einer antikirchlichen und antireligiösen Propaganda, die in den 1950er und 1960er Jahren geradezu militante Züge annahm und vom Grundansatz her bis zum Ende der DDR bestehen blieb, auch wenn sie deutlich subtiler wurde. Durchgehend lässt sich jedoch aufzeigen, dass es an der DDR-Schule für Fragen der Religion bzw. der Sinndeutungen menschlichen Daseins über den Marxismus-Leninismus hinaus keinen Platz gab. ⁸

Diese Prägungen wirken bis heute nach. Dabei sind es vor allem die personalen Kontinuitäten, die hier eine Rolle spielen.

Wenn im Folgenden einige grundlegende Perspektiven im Verhältnis von Schule und Religion beleuchtet werden, dann geschieht dies vor allem mit Blick auf die Entwicklungen seit der Wiedervereinigung Deutschlands. Zu bedenken ist, dass die hier vorgestellten Perspektivierungen auch vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Ost

5 Schröder 2009, 83.

6 Fischer 2009.

7 Vgl. a.a.O., 124.

8 Vgl. Domsgen 1998, 29–39.

und West zu spezifizieren sind. Dies soll an dieser Stelle nicht vertieft werden, stellen doch die folgenden Ausführungen lediglich den Hintergrund dar für die Überlegungen im Kontext der Säkularität, wobei hier vor allem Ostdeutschland im Blick ist, wohl wissend, dass auch Regionen in Westdeutschland stark entkirchlicht sind. Ostdeutschland stellt jedoch insofern einen besonderen Kontext dar, weil hier ein »*Bedeutungsverlust von Kirche und Religion*«⁹ festzustellen ist. Zudem macht ein Blick über die Grenzen hinweg auf ein entscheidendes Faktum aufmerksam: Während beispielsweise in den Niederlanden mit der Entkirchlichung »ein wachsendes Interesse für alternativ-religiöse bzw. so genannte parakulturelle Phänomene«¹⁰ einhergeht, lässt sich in Ostdeutschland diese Tendenz nicht beobachten. Insofern ist es angezeigt, diese kontextuellen Voraussetzungen in besonderer Weise zu reflektieren und innerhalb dieser Gegebenheiten nach dem Verhältnis von Schule und Religion zu fragen. Ostdeutschland stellt in vergleichender religionssoziologischer Perspektive bei aller Spezifität »keinen einmaligen Sonderfall« dar, »der sich praktisch nur durch sich selbst erklärt«.¹¹ Insofern ist davon auszugehen, dass die hier angestellten Überlegungen ein Anregungspotenzial in sich tragen, das wahrzunehmen auch für andere Kontexte gewinnbringend sein kann.

In den letzten zwei Jahrzehnten ist das Verhältnis von Schule und Religion in verschiedenen Perspektiven bedacht worden. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei zu beachten ist, dass die hier vorgebrachte Unterscheidung nicht als Trennung verstanden werden darf. Die einzelnen Perspektiven gehen vielmehr ineinander über und bedingen einander. Um sie jedoch in ihrer Spezifik zu verstehen, ist eine gesonderte Darstellung dennoch sinnvoll.

1. Schule und Religion – im Blick auf das Verhältnis von Schule und Gemeinde

Mit dem Begriff der »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« hat Hans Bernhard Kaufmann 1990 eine »neue sensiblere Form der Zusammenarbeit gleichberechtigter Partner«¹² angemahnt. Schule und Kirche sollten sich auf die gemeinsamen Beziehungspunkte konzentrieren, wobei es letztlich darum gehe, den Zusammenhang von Leben und Lernen aufzunehmen und zu gestalten. So seien die Schülerinnen und Schüler »als junge Menschen ernst« zu nehmen »und nicht auf ihre Rolle als ›Lernende‹«¹³ festzulegen. Dies fordere die Schule dazu heraus, sich nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort zu verstehen. Die Gemeinden hätten hier wichtiges beizutragen, z. B. durch »die Integration junger Menschen aus anderen Ländern, Kulturen und Religionen; die

9 Müller, Pickel, Pollack 2005, 61.

10 Wohlrab-Sahr 2002, 16.

11 Müller, Pickel, Pollack 2005, 62.

12 Kaufmann 1990 (Zitat: Klappentext).

13 A.a.O., 9.

Einbeziehung von Behinderten; Begegnungen, gemeinsames Feiern oder auch Betreuung in Problemfällen.«¹⁴ Bei alledem wäre zu bedenken, dass Schule und Gemeinde sich »gemeinsamen Lebensproblemen in unserer Welt«¹⁵ zu stellen hätten.

Ein Nachbar ist der, der in der Nähe gebaut hat. In früheren Zeiten war Nachbarschaft institutionalisiert und auch streng reglementiert. Heute gründet sich Nachbarschaft auf »Wahlakte«. Doch auch in dieser Situation, in der grundsätzlich jeder der Nachbarn allein existieren kann, ist neben allgemeiner Kontaktpflege gegenseitige Hilfeleistung wichtig. »Gute Nachbarschaft zeichnet sich in der Moderne nicht zuletzt durch eine gewisse, in der Wahlfreiheit gegründete Distanz der Nachbarn aus. Sie steht einer aufdringlichen Vereinnahmung entgegen.«¹⁶

Bezogen auf das Verhältnis von Schule und Kirche wird deutlich, dass es bei der Initiierung von Kooperationen nicht um ein »Hineinregieren« geht, sondern um eine gut begründete Zusammenarbeit, die vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Dass dabei auch institutionelle Interessen eine Rolle spielen, ist von vornherein mit zu bedenken und durchaus legitim. Schließlich werden Kooperationen nur dann Erfolg haben, wenn beide Seiten davon profitieren können. Dabei sollten die Motivlagen offen angesprochen werden. Die Evangelische Kirche hat bereits 1958 in einem Wort zur Schulfrage prägnant formuliert: »Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.«¹⁷ Damit hat sie sich klar vom auf die Selbsterhaltung zielenden Ansinnen der Mitgliederrekrutierung distanziert und deutlich gemacht, dass es ihr um Hilfestellung, theologisch gesprochen um eine diakonische Ausrichtung geht.

Die Notwendigkeit einer Nachbarschaft ergibt sich von beiden Seiten. Die Schule mit ihrer Dominanz des Unterrichtlichen ist von sonstigen Lebensvollzügen der Schülerinnen und Schüler abgeschnitten. Deshalb ist sie »dringend auf Kontakte zu außerschulischen Institutionen und Handlungsfeldern angewiesen, die für die Schüler(innen) gegenwärtig und/ bzw. zukünftig Bedeutung haben (können)«.¹⁸ Auf religiösem Gebiet ergibt sich die Notwendigkeit einer Kooperation auch aufgrund der fehlenden explizit religiösen Praxis in den Familien. Religion ist mehr als ein Unterrichtsstoff, deshalb »bietet sich die Gemeinde als Partnerin der Schule an.«¹⁹ Sie hat zwar für die meisten Menschen sozialisatorisch nur eine geringe Bedeutung, ist aber als »institutionalisierter Ort christlicher Praxis«²⁰ religionspädagogisch von besonderer Bedeutung.

Die Gemeinde wiederum bedarf »angesichts des weitgehenden Ausfalls religiöser Sozialisation in der Familie dringend der nachbarschaftlichen Hilfe durch Schule«²¹,

14 Ebd.

15 Ebd.

16 A.a.O., 32.

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

18 Grethlein 1991, 11.

19 Grethlein 1993, 582.

20 Grethlein 1998, 311.

21 Grethlein 1991, 12.

um Kindern und Jugendlichen die Relevanz christlichen Glaubens plausibel machen zu können. Kriterien für eine Auseinandersetzung und Orientierung auf religiösem Gebiet sind zu vermitteln.

Kaufmann hat mit dem Begriff der »Nachbarschaft« wichtige Impulse sowohl für Schule als auch für Kirche gegeben. In einer Gesellschaft, in der religiöse Indifferenz mehrheitlich prägend wirkt, kommt dieser Perspektive eine besondere Bedeutung zu.²² Die große Chance für die Kirche besteht darin, die Relevanz des Evangeliums, seine Lebensdienlichkeit für Menschen erfahrbar zu machen, die aller Wahrscheinlichkeit nach sonst nicht mit der Perspektive der christlichen Welt- und Lebensdeutung in Kontakt kommen würden. Die von Bernhard Dressler im Zuge der performativen Religionsdidaktik eingetragene Formulierung eines »Probeaufenthaltes in religiösen Welten«²³ kann hier hilfreich sein. Für Kinder und Jugendliche ist dabei bedeutsam, dass sie die Innenperspektive christlicher Religion kennen lernen können. Auch wenn sie diese Perspektive nicht zu ihrer eigenen machen wollen, werden sie davon profitieren, indem sie diesen eigenen Modus der Weltdeutung kennenlernen. Im Zuge interkulturellen und interreligiösen Lernens oder noch allgemeiner gesagt, im Umgang mit Diversitäten, ist die Beschäftigung mit Religion unverzichtbar.

Für die Schule liegt eine große Chance der Öffnung in der Profilierung als Lebens- und Erlebnisraum. Schule kann heute nicht mehr nur »Unterrichtsschule« sein, sondern steht vor der Aufgabe, das über den Unterricht hinausgehende Schulleben bewusst zu gestalten. Schule übernimmt immer mehr zivilgesellschaftliche Aufgaben. Der Gestaltungsbedarf hinsichtlich des Verhältnisses von Schule zu ihrem zivilgesellschaftlichen Umfeld wird dadurch anspruchsvoller.

Die Kirche, als Teil dieses zivilgesellschaftlichen Umfeldes und einer der größten nichtstaatlichen Bildungsträger, bietet hier für Schule vielfältige Möglichkeiten im formalen wie non-formalen Bildungsbereich. Dabei macht vor allem der Faktor Religion im Schulleben darauf aufmerksam, dass Schule sich selbst nicht absolut setzen darf. Schule darf sich nicht selbst genügen, sondern sollte um ihre Begrenztheiten wissen. Anders – mit Blick auf die in der Schule Agierenden – gesagt: »Religion im Schulleben vermag Schülern wie Lehrerinnen und Lehrern bewusst zu halten, dass sie von Voraussetzungen leben, die sie nicht selbst geschaffen haben, dass also menschliche Leistung und gesellschaftlich-schulische Wertsetzung nicht verabsolutiert werden dürfen.«²⁴ Im Kontext der Säkularität ist dies jedoch in doppelter Weise verstörend. Zum einen stellt bereits die Aufnahme des Faches Religion in den schulischen Fächerkanon einen Bruch mit der Tradition der DDR-Schule dar, die für viele Lehrkräfte noch immer schwer zu verstehen ist. Zum anderen ist mit der Neubewertung menschlicher Leistung sowie gesellschaftlich-schulischer Wertsetzung auch eine Infragestellung des praktizierten

22 Vgl. zum Folgenden Domsgen 2010.

23 Vgl. Dressler 2002.

24 Schröder 2006a, 19; im Anschluss an Nipkow 1992, 436 f.

pädagogischen Verhältnisses sowie des internalisierten Lehrerhabitus verbunden. Ein Unterrichtsfach Religion wirkt damit durch seine Fremdheit und die hier vertretenen Grundsätze verstörend. Dies ist von vornherein zu berücksichtigen.

Kaufmanns Aufforderung zur Gestaltung der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde hat in der Diskussion um die Einführung und Profilierung von Ganztagschulen eine neue Dignität erfahren. Letztlich ging es bei der Einführung von Ganztagschulen auch um Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt, um vor allem das Förderpotential für Schüler und Schülerinnen in den Schulen besser auszu-schöpfen und so einer frühzeitigen Selektion entgegenzuwirken, die Bildungschancen verbaut, anstatt sie zu erhöhen. Auch wenn Schulen formal keine Ganztagschulen sind, sollten sie sich dem Paradigma der Ganztagsbildung verschreiben: »Ziel dabei ist die Chance, der Vielfalt möglicher Lern- und Bildungsformen gerecht zu werden.«²⁵ Eine solche Sichtweise stellt auch Kooperationen zwischen Schule und Kirche in einen größeren Rahmen. Der Begriff des Netzwerks kann dies veranschaulichen. Schule und Kirche sind zwei wichtige, aber nicht die einzigen Partner, wenn es darum geht, anregende Lern- und Lebensumgebungen für alle Kinder und Jugendlichen bereitzustellen. Da dies auf der handwerklichen Ebene kein Kinderspiel ist, spricht man bei der Realisierung dieses Vorhabens von der »Kunst des Netzwerkens«.

Das Netzwerkkonzept ergibt sich aus einer konsequenten Schülerorientierung. Dahinter kann auch eine Kooperation zwischen Kirche und Schule nicht zurückgehen. Insofern taugt der Begriff der Nachbarschaft zwar als interinstitutioneller Verständigungsbegriff, der einige Vorurteile von vornherein auszuräumen vermag. Als Zielperspektive ist er jedoch nicht ausreichend. Schule und Kirche sollen sich als Teil eines Netzwerkes verstehen, zu dem auch Musikschulen, Sportvereine, Feuerwehr, Volkshochschule, Jugendzentrum und so vorhanden Moscheen und Synagogen gehören. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den familialen Beziehungen als grundlegenden Beziehungen im Nahbereich zu. Mit zunehmendem Alter sind hier auch die Beziehungen der peer-group in den Blick zu nehmen.

Insofern ergibt sich als gemeinsame Zielperspektive von Schule und Kirche, im Sinne der Sozialraumorientierung an einer »integrierte(n) Kooperation«²⁶ mitzuwirken, in der die Bedürfnisse aller Beteiligten im Blick sind und zu befriedigen versucht werden. Eine solche Perspektive ist für den Kontext der Säkularität in besonderer Weise von Bedeutung, repräsentiert Kirche dort doch nur einen kleinen Teil der Bevölkerung. Gleichzeitig kommt ihr beispielsweise im ländlichen Raum eine herausragende Rolle zu, insofern sie eine der wenigen Institutionen ist, die dort weitgehend flächendeckend vertreten ist. Dies gilt umso mehr für den religiösen Bereich. Gerade in Ostdeutschland stößt die verstärkte Pluralisierung des religiösen Angebotes vor allem dort auf eine gewisse Resonanz, »wo ein religiöser Rahmen überhaupt noch gegeben ist: nämlich in

25 Zacharias 2008, 653.

26 Spenn, Erben, Schreiner 2008, 26.

den Kirchen«. ²⁷ Insofern kommt den Kirchen als Repräsentanten des Religiösen eine besondere Rolle zu.

2. Schule und Religion – im Blick auf die Profilierung und Gestaltung von Schulseelsorge

Das Verhältnis von Schule und Religion verdichtet sich in der Schulpraxis in besonderer Weise in der *Schulseelsorge*. Jeder Schüler / jede Schülerin, jede Lehrerin / jeder Lehrer bringt tagtäglich nicht nur schul- bzw. unterrichtsbezogene Themen, Wissen und Lernstoff, erledigte und unerledigte Aufgaben, (vorformulierte) Fragen, fachliche Probleme und Interessen in die Schule mit, sondern hat auch eine Fülle anderer persönlicher Erlebnisse, Erfahrungen, Eindrücke und Stimmungen, Ängste und Freuden ... im Gepäck. Nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnisse der empirischen Schulleistungsvergleichsforschung seit PISA 2000 u. a. wird immer deutlicher, dass schulische und vor- bzw. außerschulische Faktoren sich wechselseitig bedingen und in dieser Wechselseitigkeit entscheidend zu schulischen Lernerfolgen und -misserfolgen beitragen. Insbesondere betrifft das die familiäre Herkunft und das häusliche Umfeld. Dieser Umstand gerät in jüngerer Vergangenheit auch verstärkt in das Blickfeld von Bildungswissenschaft, -praxis und -politik. Ein Stichwort ist dabei die Öffnung von Schule. Die Schule soll mit Akteuren im Umfeld der Schule, mit Wirtschaft, Vereinen, Bildungseinrichtungen, Kirchen und Religionsgemeinschaften, sozialen Einrichtungen und Wohlfahrtsverbänden zusammenarbeiten. In schulische Lehr-Lernprozesse sollen stärker erfahrungsbezogene Dimensionen des Lernens einbezogen werden, das Schulleben soll ergänzt und gestaltet werden durch Schulsozialarbeit, psychosoziale Dienste und außerunterrichtliche Betreuungs- und Bildungsangebote (insbesondere in der Ganztagschule). In diesen Zusammenhang können aus schulischer Sicht auch Angebote von Schulseelsorge gehören.

Evangelische Schulseelsorge und katholische Schulpastoral haben nach Einschätzung vieler religionspädagogischer Praktikerinnen und Praktiker und kirchlicher Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in jüngerer Zeit an Aufmerksamkeit gewonnen. Besonders medial stark beachtete gesellschaftliche Krisensituationen sowie schulische Katastrophenfälle wie Amokläufe sind immer wieder aktuelle Auslöser für den öffentlichen Ruf nach Schulseelsorge. Aber auch unterhalb solcher herausragender Anlässe tun Schulpädagogik und Religionspädagogik, aber auch Schulpolitik und Kirchen gut daran, der Relevanz von Fragen zur Bewältigung der Alltagspraxis sowie der Weltdeutung auch im Horizont religiöser Deutungs- und Bewältigungsmuster mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Praxis von Schulseelsorge stellt sich dabei sehr vielfältig dar: Sie reicht von eher beiläufigen Tür- und Angelgesprächen als Normalsituation über unterschiedliche Formen organisierter Angebote religiöser Praxis an der Schule

²⁷ Wohlrab-Sahr 2000, 374.

(Schulgottesdienste, Raum der Stille, Andachten ...), die Mitgestaltung des Schullebens bis hin zu schulbezogenen Bildungsangeboten an dritten Orten.²⁸

Schulseelsorge ist hier konzeptionell in der Regel weiter gefasst, als es der Seelsorgebegriff im engeren Sinn, etwa nach der rechtlichen Definition, nahelegt. Rüdiger Joedt hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass nach § 2(1) des von der EKD-Synode am 28.10.2009 beschlossenen und inzwischen von vielen Landeskirchen übernommenen Seelsorgegeheimnisgesetzes (SeelGG) der Begriff Seelsorge konkreter gemeint ist als er »in der Kirche nach einem weiten Verständnis allgemein unter ›Seelsorge‹ gefasst wird. Da ein Höchstmaß an Vertraulichkeit und Verschwiegenheit nur bei einem Gespräch zwischen zwei Personen gesichert werden kann, bezieht sich der diesem Gesetz zugrunde liegende Seelsorgebegriff nur auf diese Gesprächssituation, unabhängig davon, ob es sich um nachsuchende oder nachgehende Seelsorge handelt.«²⁹

Schulseelsorge wird als Begriff für eine kirchliche Praxis an der Schule dagegen zunächst eher unspezifisch verwendet. Seelsorge in Form eines ausdrücklich als vertraulich markierten und geschützten Zweiergesprächs an der Schule ist vermutlich auch in der Schulseelsorge eher ein Sonderfall.

Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Schulseelsorge auch zunehmend eine wichtige Rolle im Konzept der Krisenintervention von Schulen einnimmt und Schulseelsorger und Schulseelsorgerinnen schulischen Kriseninterventionsteams angehören. Auch hier kommt es nicht primär auf vertrauliche Zweiergespräche an, sondern auf die Begleitung von Krisen und Katastrophen im Rückgriff auf religiöse Symbole und Rituale zur Artikulation und Bewältigung von vermeintlich Unfass- und Unaussprechbarem.³⁰ Religiöse Räume bieten den Rahmen für Stille und Meditation; religiöse Riten unterstützen die Inszenierung von tragender Gemeinschaft und Kommunikation. Schulseelsorge kann insbesondere Fragen nach Sinn, Schuld und Verantwortung im Horizont des christlichen Glaubens thematisieren.

Mit Christoph Schneider-Harpprecht ist Schulseelsorge aus systemischer Perspektive »eine Form der psychosozialen Beratung und Begleitung, der es um die Lösung von Lebensproblemen« im System Schule geht. »Sie ist im Alltag der Menschen in der Schule verortet und befasst sich mit der Besorgung der notwendigen Mittel zum gelingenden Alltag dieser Menschen. Sie identifiziert mit den Menschen die Probleme und Konflikte und sie sucht mit ihnen die notwendigen psychischen, sozialen, materiellen, kulturellen und religiösen Ressourcen zur Lösung von Problemen und Konflikten. Als spezifische Form psychosozialer Beratung und Begleitung ist Schulseelsorge Hilfe zur Lebensgestaltung für die Menschen im Kontext der Schule.«³¹

Dabei stellt sich allerdings auf dem Hintergrund der ostdeutschen Situation die

28 Vgl. Spenn 2011.

29 Joedt 2011, 47.

30 Vgl. Munk-Oppenhäuser 2009.

31 Schneider-Harpprecht 2011, 26.

Frage nach der Sachgemäßheit primär christlich geprägter Angebote bei einem nur geringen Anteil christlicher Schülerinnen und Schüler. Aus der Perspektive der Kirche sind solche Seelsorgesituationen natürlich willkommene Anlässe, die Relevanz und vermeintliche Unersetzbarkeit des Christlichen in einer überwiegend nachchristlichen Zeit zeigen zu können. Aber wie steht es um diejenigen, die mit diesen christlichen oder sogar allgemein religiösen Inhalten und Deutungs- und Bewältigungsmustern nichts anfangen können und wollen? Während das den Kirchen aus institutioneller Sicht – nicht in theologischer und pädagogischer Perspektive! – relativ egal sein könnte, ist es für die Schule doch eine entscheidende Frage. Denn Schulseelsorge bedarf als Aktivität von Religionsgemeinschaften an der öffentlichen Schule einer zweifachen Begründung: der kirchlich-theologischen und der schulisch-pädagogischen.³²

Schulseelsorge als kirchliches Handlungsfeld ergibt sich vom Evangelium her als Unterstützungs- und Begleitungshandeln, als Vergewisserung und Orientierung im Referenzrahmen des christlichen Glaubens und als christlich motivierte Sorge für (seelisch) in Not Geratene im Kontext von Schule. Sie realisiert sich primär individuell in Form von Einzelseelsorge, in einem weiteren Verständnis auch im jeweiligen sozialen Bezug in Arbeit mit Gruppen, in Andachten, Gottesdiensten und anderen Formen religiöser Praxis sowie im Zusammenhang außerunterrichtlicher Angebote der ethischen und religiösen Bildung. Wer sich auf solche Angebote der Kirche / einer Religionsgemeinschaft einlässt, entscheidet das selbst. Eine schulische Verpflichtung zur Wahrnehmung solcher Angebote kann und darf es nicht geben.³³

Schule hat dagegen den gesellschaftlichen Auftrag, *alle* Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Unterricht sowie über den Unterricht hinaus in ihrem (Bildungs-) Lebenslauf zu begleiten und zu unterstützen und sie zu schulischen Erfolgen zu führen, um den Anschluss an weiterführende Bildungswege zu ermöglichen. Dass sich das schulische Handeln dabei nicht allein auf Fragen der unterrichtlichen Vermittlung von speziellem Fachwissen beziehen kann, sondern immer auch Dimensionen der Weltdeutung, der Lebensgestaltung und -bewältigung und des Miteinanders in der Schule einschließlich religiöser Bezüge wechselseitig einzubeziehen sind, versteht sich von selbst.³⁴ Das bedeutet aber auch, dass die Schule jedem Schüler und jeder Schülerin auf die je eigene Weise gerecht werden muss, also auch je nach der individuellen Einstellung in Fragen der Religion und Konfession. Wenn Schulseelsorge nach Christoph Schneider-Harpprecht aus schulpädagogischer Perspektive eine Form psychosozialer Praxis im sozialen System Schule und Teil einer *caring community* an der Schule ist, ist durch die Schule sicher zu stellen, dass jeder Schüler und jede Schülerin die Möglichkeit hat, in der *caring community* die ihm bzw. ihr gemäßen unterstützenden und begleitenden Angebote zu erhalten. Wenn *evangelische* Schulseelsorge »christliche Hilfe

32 Vgl. Schneider-Harpprecht 2011, 27 f. Zur pädagogischen Grundlegung vgl. auch Koerrenz 2008.

33 Vgl. Kumher 2010.

34 Vgl. Koerrenz 2008.

zur Lebensgestaltung im Kontext der ›caring community‹, der unterstützenden Schulgemeinschaft³⁵ ist, ist zugleich zu klären, welche Unterstützung diejenigen erhalten, die keine christliche Hilfe in Anspruch nehmen wollen bzw. können.

»Hier ist auch der Ansatzpunkt für eine interkulturelle und interreligiöse Seelsorge an der Schule. Sie geht aus von dem gemeinsamen Interesse an einem gelingenden Zusammenleben in der Schulgemeinschaft und will, dass jeder und jede Einzelne Hilfe zur Gestaltung seines Lebens im Rahmen des Wirklichkeitsverständnisses seiner Kultur und Religion bekommt. Sie relativiert die Unterschiede zwischen Religionen und Weltanschauungen nicht, sondern respektiert die Unterschiede und akzeptiert die dadurch gesetzten Grenzen. Sinnvoll, wünschenswert und auf die Dauer notwendig ist das Seelsorgeangebot von Repräsentanten der verschiedenen Religionen und Konfessionen, am besten in einem multireligiösen Team. Damit bei der seelsorglichen Begleitung von Menschen einer anderen Religion diese Grenzen eingehalten werden können, ist es nötig, dass die konfessionelle Identität des Seelsorgers oder der Seelsorgerin klar definiert und für alle Beteiligten transparent gemacht wird. Nur so besteht eine echte Wahlmöglichkeit für die Rat suchenden Personen.«³⁶

Sowohl die Schule als auch evangelische Schulseelsorge stehen vor der Aufgabe, sich der Gegebenheit religiöser Pluralität an der Schule als Herausforderung und Entwicklungsaufgabe zu stellen. Richtet sich evangelische Schulseelsorge zunächst primär an evangelische Schülerinnen und Schüler, so ist das aus schulischer Perspektive nur ein Teilangebot. Multireligiöse Schulseelsorge durch ein multireligiös zusammengesetztes Schulseelsorgeteam wäre eine vorstellbare und wünschenswerte Entwicklungsoption. Noch völlig unbeantwortet ist dabei allerdings die Frage, wie Seelsorge mit konfessionell und religiös gar nicht gebundenen und ansprechbaren Schülerinnen und Schülern geschehen kann, ohne sie unterschwellig oder ganz unverblümt doch mit religiösen Interpretamenten zu überformen. Schule muss jedem Schüler und jeder Schülerin das Angebot der Seelsorge zugänglich machen. Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft, die religiöse Diversität mit einschließt, steht die Schule vor der Aufgabe, der je eigenen religiösen Prägung der Schüler einschließlich des großen Anteils Konfessionsloser vor allem in Ostdeutschland gerecht zu werden und nicht einfach Seelsorge *einer* Religionsgemeinschaft *für alle* anzubieten.

3. Schule und Religion – im Blick auf die Religionsausübung der Schülerinnen und Schüler

Eines des meistgenannten Kennzeichen der als Postmoderne, zweiter Moderne, reflexiver Moderne o. ä. gedeuteten Gegenwart ist neben der Individualisierung eine beobachtbare Pluralisierung nicht nur von Lebensentwürfen, Familienbildern, Berufen,

35 Schneider-Harpprecht 2011, 27.

36 A.a.O., 29.

sozialen Kontexten, sondern auch von Kulturen.³⁷ Durch die zunehmende Mobilität der Menschen, die Globalisierung der Ökonomie keineswegs nur in den entwickelten Industrieländern, sind Menschen aus aller Herren Länder nahezu selbstverständlich auch in jeder deutschen Großstadt anzutreffen. Mit der kulturellen Pluralisierung zusammenhängend und dennoch von ihr zu unterscheiden ist die Pluralisierung der Religion. Dass der Islam inzwischen zu Deutschland gehört, ist mittlerweile eine Binsenweisheit. Aber auch andere Religionen, wie der Buddhismus und der Hinduismus, sind ein ebenso selbstverständlicher Teil des deutschen Alltags wie das Judentum, das durch eingewanderte russische Juden auch zahlenmäßig wieder eine Rolle spielt. Die zunehmende Vielfalt in kultureller und in religiöser Hinsicht hat vielfach darauf aufmerksam werden lassen, dass der öffentlichen Schule in den letzten Jahren und Jahrzehnten hier eine neue Bildungsaufgabe zugewachsen ist. Interkulturelle Kompetenz wie interreligiöse Kompetenz sind nun nicht mehr nur für die Manager eines Weltkonzerns oder Bundeswehrsoldaten im Auslandseinsatz z. T. überlebenswichtig, sondern, weil die kulturelle und religiöse Pluralisierung vor Ort stattfindet, werden die entsprechenden Kompetenzen zu einer Bildungsaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler. Wie nicht selten waren es gesellschaftliche Konflikte, die auf diese lange wenig beachtete Dimension der Pluralisierung und Globalisierung aufmerksam werden ließen, seien es Streite um das Tragen des Kopftuches, Beten im Schulgebäude, der Teilnahme am Schwimmunterricht oder der Verweigerung der Gleichberechtigung der Frauen. Der religionsbezogenen Bildung wuchs damit eine neue Bedeutung zu, die mit dem alten religionskundlichen Kennenlernen anderer Religionen im konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr viel gemein hat. Immer deutlicher ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten geworden, dass es hier um eine zentrale Aufgabe der allgemeinen Bildung Heranwachsender geht.³⁸ Die Herausforderung, auf die kulturelle und religiöse Pluralität auch im Rahmen der Schule angemessen zu reagieren, ist weithin erkannt worden. In Ostdeutschland allerdings – das in diesem Band insbesondere im Fokus steht – stößt diese Herausforderung auf mindestens zwei besondere Schwierigkeiten. Anders als im Westen Deutschlands ist hier die kulturelle Pluralität auch in mittelgroßen Städten keineswegs alltägliche Realität. Während das Wirtschaftswunder in der alten Bundesrepublik die »Gastarbeiter« und später ihre Familien zu einem Teil des erlebten Alltags machte, gab es in der DDR viel weniger Ausländer und die wenigen Gastarbeiter zumeist aus Vietnam wurden streng von der Bevölkerung separiert. Die im Osten Deutschlands z. T. offen oder unterschwellig anzutreffende Ausländerfeindlichkeit, die in den 1990er Jahren in der Proklamation »National-befreiter Zonen« gipfelte, führt noch heute dazu, dass der Ausländeranteil, wie der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, im Osten Deutschlands deutlich unter dem im Westen liegt.

37 Nipkow 2001, 1521.

38 Vgl. Kahrs 2009, bereits 1998 mit zwei Bänden und die Perspektiven regelmäßig aktualisierend: Nipkow, 1998; vgl. ebenso Schweitzer 2002; Willems 2009, 2011.

Die zweite spezifisch ostdeutsche Schwierigkeit liegt in der Religionsferne der ostdeutschen Lehrerschaft begründet, die sich, wie bereits dargelegt, noch von der Religionspolitik der DDR her und personellen und kulturellen Kontinuitäten erklären lässt. Die Distanz eines großen Teils der Lehrerschaft zur Religion bezieht sich keineswegs nur auf das Christentum, sondern auf jegliche Religion. Somit trifft die Aufgabe der Anregung von interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen in Ostdeutschland auf zwei spezifische Schwierigkeiten, nämlich das Erfordernis und die Gelegenheit zur interreligiösen und interkulturellen Bildung nicht alltäglich zu erleben und zum zweiten, kaum über Lehrerinnen und Lehrer zu verfügen, die diese Dimension des Lehrens und Lernens angemessen bewältigen könnten. Der Religionsunterricht, der noch am ehesten geeignet schiene, hier Antworten geben zu können, wird zwar zum großen Teil von Kindern besucht, die keiner Konfession angehören, dennoch nimmt nach wie vor nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler an ihm teil. Insofern aber aus der relativ homogen religionsarmen Situation im Osten Deutschlands für die dort zur Schule gehenden Kinder und Jugendlichen kein Bildungsnachteil im Bezug auf die gesamtgesellschaftlich hoch relevante kulturelle und religiöse Pluralität entstehen darf, sind hier besondere Formen des Lehrens und Lernens gefragt, die auf diese Sondersituation pädagogisch reagieren.³⁹ Die religionsphilosophischen Schulprojektwochen – die auch in diesem Buch vorgestellt werden – sind ein Modell, insbesondere unter den Bedingungen der Säkularität ein interreligiöses und interkulturelles Lehren und Lernen für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

4. Schule und Religion – im Blick auf die Gestaltung von Schulleben

Die drei bisher benannten Perspektiven kommen darin überein, dass sie sich als Angebote zur Gestaltung von Schulleben verstehen lassen, wobei die Beweggründe und Zielperspektiven dafür durchaus unterschiedlich sind. Mit dem Begriff des »Schullebens« (alternativ auch »Schulkultur« oder – im Fokus der Veränderung von Schule – »Schulentwicklung«) wird nun ein Thema aufgenommen, das in den letzten zwei Jahrzehnten in der allgemeinen Pädagogik, der Schultheorie und Schulpolitik verstärkt in den Blick gerückt worden ist.⁴⁰ Durch die Diskussion um die forcierte Einführung der Ganztagschule seit 2003 hat die Thematik noch einmal eine Verstärkung erfahren.

Anders als bei der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, der Gestaltung von Schulseelsorge oder der Frage nach dem Ort religiöser Praxis von Menschen unterschiedlicher Weltreligionen in der Schule steht damit ein pädagogisch allgemein unumstrittener, in Theorie und Praxis gleichermaßen anerkannter Begriff zur Verfügung,

39 Das brandenburgische Unterrichtsfach LER bezieht eine Begründung aus ebendieser Analyse, vgl. Gruehn 2009.

40 Vgl. grundlegend dafür: Schröder 2006.

der aufgenommen werden konnte. Die Herausforderung dabei jedoch besteht darin, die Relevanz von Religion im Schulleben zu thematisieren, wobei der »Legitimationsbedarf« dafür »in (mindestens) zwei Richtungen« besteht: »auf der einen Seite im Blick auf die Anwälte von Religion ..., die *schulischem* Engagement skeptisch gegenüber stehen, auf der anderen Seite im Blick auf Schulseitige – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte – oder Schulpolitiker und -theoretiker, die der Präsenz von Religion in der Schule kritisch begegnen«. ⁴¹ Nicht zufällig widmet sich Bernd Schröder in dem von ihm herausgegebenen Buch »Religion im Schulleben« gleich zu Beginn der Frage nach dem »Warum« von Religion im Schulleben, die er in verschiedenen Richtungen thematisiert und damit verdeutlichen kann, dass es viele gute Gründe für Religion im Schulleben, nicht aber den einen, alles entscheidenden Grund dafür gibt. Bei alledem lässt sich ein starker Bezug zum schulischen Religionsunterricht herstellen. Bernd Schröder spricht deshalb explizit von »Christlicher Präsenz in der Schule nicht allein im Religionsunterricht«. ⁴² Darunter kann er eine Fülle von Handlungsfeldern subsumieren, wobei er besonderen Wert darauf legt, dass es sich hier um »die Initiative und Verantwortung christlicher Schulseitiger für die entsprechenden Angebote« ⁴³ handelt. Explizit betont er: »Christlich-religiöse Angebote zum Schulleben legitimieren sich rechtlich und sachlich vor allem daraus, dass sie den Bedürfnissen und Interessen der Schulseitigen genügen«. ⁴⁴ Deshalb können christliche Religion und Kirche »nur so viel zur Schule beitragen, wie die Schulseitigen selbst abrufen, anstoßen oder auch selbst einbringen!« ⁴⁵ Diese Spitzthese leuchtet auf den ersten Blick unmittelbar ein, ist aber in doppelter Hinsicht problematisch. Einerseits stellt sie aus Sicht vieler Schulen eine ideale Legitimation für derzeitige Praxis dar, insofern es heißen kann: Für christliche Präsenz im Schulleben außerhalb des Religionsunterrichts gibt es an unserer Schule keinen Bedarf. Besonders problematisch ist das im Kontext der Säkularität in Ostdeutschland, wo zur geringen Bedeutung von explizierter Religion in der Gesellschaft noch die Tradition einer religionsabstinenten oder gar religionsfeindlichen Schule tritt. Schwerwiegender jedoch ist andererseits, dass mit einer solchen Formulierung Schule in ihrem Organisationscharakter nicht ausreichend zur Kenntnis genommen und stattdessen einseitig auf eine Personenorientierung gesetzt wird.

An dieser Stelle können Überlegungen hilfreich sein, die im Zusammenhang mit der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung angestellt werden. Wenn Religion im Schulleben thematisiert, platziert und bearbeitet werden soll, muss sich dies auch in der Organisation abbilden. Martin Jäggle und Thomas Krobath sprechen von der »Organisationsblindheit in der Schule« ⁴⁶ und meinen damit, dass sich Organisationen

41 Schröder 2006a, 12.

42 A.a.O., 21.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Ebd.

46 Jäggle, Krobath 2009, 28.

»selbst auch zum Gegenstand der Reflexion über das eigene Dasein«⁴⁷ machen müssen. Schule arbeitet primär personenorientiert. Dies korreliere »mit einer Blindheit für Fragen der Organisation«.⁴⁸ Schulentwicklung – so die These von Jäggle und Krobath – brauche »Räume organisierter Selbstreflexion«,⁴⁹ in denen von vornherein Freiräume des Nachdenkens eingerichtet werden, um über sich selbst nachdenken zu können. »Werte und Normen sind Organisationen inhärent, sie treten nicht von außen oder hierarchisch von oben her an die Organisation heran.«⁵⁰ Soll es eine gezielte Schulentwicklung geben, bedarf es deshalb einer »Prozessethik«,⁵¹ die wiederum an Inhalte, aber auch an Formen der Verständigung gebunden ist. Für die hier interessierende Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion heißt dies, dass selbst dann, wenn es »Schulangehörige« gibt, die Religion »selbst abrufen, anstoßen oder auch selbst einbringen«,⁵² keinerlei Garantie besteht, dass Religion außerhalb des Religionsunterrichts präsent ist. Umgekehrt gilt aber auch, dass dann, wenn es solche »Schulangehörigen« nicht gibt, eine religiöse Präsenz nicht von vornherein ausgeschlossen ist. Grundlegend ist vielmehr, dass an der Schule ein Klima herrscht, das Kommunikation zulässt. Dies jedoch darf nicht dem Zufall überlassen werden, sondern bedarf »Räume organisierter Selbstreflexion« als »Grundlage für bewusstes Wahrnehmen von und Umgehen mit Differenz«.⁵³ Schröders These würde nur dann zutreffen, wenn bezüglich weltanschaulicher und religiöser Positionen keine Differenzen bestehen würden.

Jäggle und Krobath koppeln die Frage nach der Entwicklung von Schule an die Frage nach dem Umgang mit Differenz. Auf diese Weise eröffnen sie auch einen neuen Umgang mit dem Religionsthema, insofern »die Schlüsselfrage nicht« heißt, »ob es Religion an der Schule gibt oder geben soll, sondern: Wie nimmt die Schule die religiöse Pluralität wahr?«⁵⁴

5. Schule und Religion – im Blick auf den Umgang mit Pluralität in der Säkularität

Schule und Religion in der Säkularität unter dem Blickwinkel der Pluralität wahrnehmen zu wollen, mag auf den ersten Blick verwundern. Bisher wurde auch im religionspädagogischen Fachdiskurs religiöse Pluralität fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Miteinanders verschiedener Religionen begriffen. Im ostdeutschen Kontext ist dies im Gesamtspektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen eher die Aus-

47 A.a.O., 30.

48 A.a.O., 31.

49 A.a.O., 32.

50 A.a.O., 33.

51 A.a.O., 34.

52 Schröder 2006a, 21.

53 Jäggle, Krobath 2009, 32.

54 A.a.O., 53.

nahme. Auch deshalb erreicht der schulische Religionsunterricht in Mitteldeutschland nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler. Diese ist zwar weit höher als die Zahl der konfessionsgebundenen Kinder und Jugendlichen und zeigt, dass das Fach Religion auch bei konfessionslosen Schülerinnen und Schülern auf Interesse stößt. Trotzdem bleibt zu konstatieren, dass mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen an mitteldeutschen Schulen Religion nur im Rahmen des weltanschaulich neutralen Ethikunterrichts begegnet. Dies ist religionsdidaktisch unbefriedigend. Zu Recht wird dies im jüngst eröffneten Diskurs um die »Religionssensibilität« stark gemacht. Wie Harald Schroeter-Wittke betont, kann Religion nur dann richtig verstanden werden, »wenn ich sie nicht allein von außen stehend betrachte, als ob ich damit nichts zu tun hätte. Nein, das Gegenteil muss wissenschaftlich immer auch mit bedacht werden, nämlich Religion so wahrzunehmen, als ob ich was damit zu tun hätte.«⁵⁵ Die Überlegungen zur Religionssensibilität beziehen sich hauptsächlich auf den Religionsunterricht, sind aber auch für die hier zu bedenkende Thematik von Interesse, geht es doch darum »nicht institutionelle Erhaltungs-, Expansions- oder Missionsbedürfnisse« zu befriedigen, sondern »Religionser- und -aneignung radikal subjektorientiert«⁵⁶ wahrzunehmen.

Henning Schluß plädiert in seiner Habilitationsschrift hinsichtlich religiöser Bildung für »pädagogisch arrangierte Erfahrungsmöglichkeiten« als Grundlegung eines reflexiven Unterrichts nach dem Traditionsabbruch.⁵⁷ Aus einer solchen Grundlegung ergeben sich wichtige Anknüpfungspunkte sowohl für die Gestaltung von Unterricht wie auch für die Profilierung von Schule insgesamt.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion in der Säkularität am Beispiel Ostdeutschlands nachgegangen werden.

Zuerst widmet sich Monika Wohlrab-Sahr dem Kontext der Säkularität, indem sie in religionssoziologischer Perspektive das Phänomen der ostdeutschen Konfessionslosigkeit beschreibt.

Daniel Tröhler fragt anschließend in allgemeinpädagogisch-historischer Perspektive nach dem Verhältnis von Schule und Religion. Henning Schluß vertieft diese Fragestellung, indem er aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive das Verhältnis von allgemeiner und religiöser Bildung beschreibt.

Darauf aufbauend fragen Michael Domsgen und Matthias Spenn in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive danach, ob und wie religiöse Bildung für alle am Lernort Schule außerhalb des Religionsunterrichts gestaltet werden kann.

Wie religiöse Bildung für alle aussehen kann, zeigt ein Blick auf die religionsphilosophische Schulprojektwoche am Martin-Luther-Gymnasium in Eisleben. Carsten Passin stellt Konzept und Ablauf dieser Projektwoche vor. Georg Bucher und Michael

55 Schroeter-Wittke 2011, 21.

56 A.a.O., 28.

57 Schluß 2010, 138.

Domsgen präsentieren ausgewählte Ergebnisse einer Schülerbefragung dazu. Frank M. Lütze bietet darüber hinaus einen Blick auf Beispiele gelungener Praxis.

Abschließend stellt Michael Domsgen grundlegende Diskussionsergebnisse zum Verhältnis von Schule und Religion in der Säkularität zusammen.

Literatur

- Dietrich Benner (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik und Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2, Weinheim u. a.
- Dietrich Benner (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4. Aufl., Weinheim.
- Harmjan Dam, Matthias Spenn (2007): Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn (Hg.): Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Reihe Schnittstelle Schule Band 2, Münster, 11–20.
- Michael Domsgen (1998): Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig.
- Michael Domsgen (2010): Schule und Kirche – Chancen und Grenzen ihrer Kooperation. Religionspädagogische Perspektiven, in: Michael Domsgen, Matthias Hahn (Hg.): Kooperation von Kirche und Schule. Perspektiven aus Mitteldeutschland, Münster, New York, München, Berlin, 23–38.
- Bernhard Dressler (2002): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45, H. 1, 11–19.
- Dietlind Fischer (2009): Schulentwicklung und Religion. Von der Dominanz der Religion über ihre Verdrängung zu ihrer Neuentdeckung, in: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.): lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 111–128.
- Christian Grethlein (1991): Nachbarschaft von Schule und Gemeinde – bisher erreichter Stand und Erfordernisse für die Zukunft, in: RPI Loccum (Hg.): Gemeinde und Schule – Modelle gelungener Nachbarschaft, Loccum, 6–16.
- Christian Grethlein (1993): Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: Theologische Literaturzeitung 118, 571–586.
- Christian Grethlein (1998): Religionspädagogik, Berlin, New York.
- Engelbert Groß (Hg.) (2004): Erziehungswissenschaft, Religion, Religionspädagogik, Münster.
- Sabine Gruehn (2009): Die Rolle der Religion(en) in Konzept und Praxis von LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde), in: Henning Schluß (Hg.): Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik, EPD-Dokumentation 20, 35–38.
- Martin Jäggle, Thomas Krobath (2009): Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente, in: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.): lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 23–60.
- Rüdiger Joedt (2011): Schulseelsorge – (kirchen)gesetzlich schützbar?! In: Harmjan Dam, Matthias Spenn (Hg.): Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen, Perspektiven. Reihe Schnittstelle Schule Band 5, Münster, 33–50
- Christian Kahrs (2009): Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen »Fachbereich Religion« – obligatorisch für alle, Freiburg i.Br.
- Hans Bernhard Kaufmann (1990): Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, Gütersloh.

- Ralf Korrenz (2008): Schulseelsorge – eine pädagogische Grundlegung, in: Ralf Koerrenz, Michael Wermke (Hg.): Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen, 34–46.
- Ulrich Kumehr (2008): Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität. Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 74, Würzburg.
- Ulrich Kumehr (2010): »Fürchte dich nicht, du kleine Herde« (Lk 12,32). Anforderungen an Schulpastoral in der Minderheitensituation, in: Diakonia 41, 174–177.
- Olaf Müller, Gerd Pickel, Detlef Pollack (2005): Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Michael Domsgen (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig, 23–64.
- Viktoria Munk-Oppenhäuser (2009): Schulinternes Notfallmanagement und die mögliche Rolle der Schulseelsorge aus Sicht einer Schulpsychologin, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn (Hg.): Qualifikation Schulseelsorge. Reihe Schnittstelle Schule Band 4, Münster, 93–102.
- Karl Ernst Nipkow (1975): Grundfragen der Religionspädagogik, Band 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh.
- Karl Ernst Nipkow (1992): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, 2. Aufl., Gütersloh.
- Karl Ernst Nipkow (1998): Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bände, Gütersloh.
- Karl Ernst Nipkow (2001): Art. Pluralität, Pluralismus, in: Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, 1520–1525.
- Henning Schluß (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen im Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden.
- Christoph Schneider-Harpprecht (2011): Evangelische Seelsorge im Kontext der öffentlichen Schule – theologische Grundlagen, Ziele und Wege, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn (Hg.): Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen, Perspektiven. Reihe Schnittstelle Schule Band 5, Münster, 17–31.
- Bernd Schröder (Hg.) (2006): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn.
- Bernd Schröder (2006a): Warum „Religion im Schulleben?“, in: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 11–26.
- Bernd Schröder (2009): Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.): lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 83–109.
- Harald Schroeter-Wittke (2011): Was ist Religions sensibilität? In: Gudrun Guttenberger, Harald Schroeter-Wittke (Hg.): Religions sensible Schulkultur, Jena, 21–29.
- Friedrich Schweitzer (2002): Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg i.Br., 75–85.
- Friedrich Schweitzer (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart.
- Matthias Spenn (2011): Seelsorge an der Schule. Begründungen, Bedingungen und Perspektiven einer evangelischen Schulseelsorge – eine Zwischenbilanz, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn (Hg.): Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen, Perspektiven. Reihe Schnittstelle Schule Band 5, Münster, 17–31.
- Matthias Spenn, Friedrun Erben, Peter Schreiner (2008): Evangelisches Bildungshandeln im Gemeinwesen. Reihe Schnittstelle Schule Band 2, Münster.
- Hartmut von Hentig (2009): Anmerkungen zur religiösen Bildung in der Gegenwart, in: Henning Schluß (Hg.): Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik, EPD-Dokumentation 20, 57–67.
- Joachim Willems (2009): Zum Verhältnis von interreligiösem und interkulturellem Lernen, in: Henning Schluß (Hg.): Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik, EPD-Dokumentation 20, 43–46.

Die Beiträge dieses Bandes nehmen Bezug auf eine Fachtagung zum Thema »Schule und Religion im Kontext der Konfessionslosigkeit«, die am 6./7. Oktober 2011 an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand. Vertreter aus religionspädagogischer Theorie und Praxis tauschten sich dort aus. Zum Teil wurden die Beiträge dort diskutiert, zum Teil im Anschluss an die Tagung und unter Aufnahme grundlegender Diskussionslinien verfasst.

Die Kooperation mit dem Comenius-Institut Münster und dem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Universität wird fortgesetzt.

Die Herausgeber

Dr. Michael Domsen ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Halle.

Dr. Henning Schluß ist Professor für Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Universität Wien.

Pfarrer Matthias Spenn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich »Bildung in Kirche und Gesellschaft« am Comenius-Institut in Münster.