

Sascha Flüchter

## Zum Stellenwert des Religiösen in einer ‚guten Schule‘

**Zusammenfassung:** Die Frage nach dem Stellenwert des Religiösen in einer ‚guten Schule‘ ist nicht die Frage, ob es Religion an der Schule gibt oder geben soll. Alle Schulangehörigen bringen zwangsläufig ihre Werte, Normen, Lebensentwürfe und religiösen Überzeugungen mit an die Schule. Die entscheidende Frage ist, wie die Schule die religiöse Diversität wahrnimmt und auf sie reagiert.

Ein auf die Sicherung der negativen Religionsfreiheit zielendes Unterdrücken von religiösen Lebensäußerungen und Vermeiden von Konfliktfeldern um des Schulfriedens willen, greift zu kurz. Eine ‚gute Schule‘ muss um der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und um der gesellschaftlichen Realität in Deutschland willen die religiöse Daseins- und Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler auch positiv fördern und damit die Voraussetzungen für einen innerschulischen Religionsfrieden schaffen, der Voraussetzung für Schulfrieden ist.

Das kann gelingen, wenn die jeweilige Einzelschule die Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler genau wahr- und ernstnimmt, ihre religiöse Diversität und mögliche Konflikte als interreligiöse Lernchance ansieht, einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht der beteiligten Religionsgemeinschaften fördert und gelebte Religion als Bereicherung des Schullebens und der Schulkultur für die Schulentwicklung fruchtbar macht.

Schlüsselworte: Religion, Diversität, Wertorientierung, Konfliktfähigkeit, Religions- und Schulfriede

### On the Significance of Religious Aspects at a ‚Good School‘

**Abstract:** The question about the significance of religious matters at a “good school” is not the question whether there is or should be religion at this school. Every school member necessarily brings along his or her values, social norms, life plans and religious creeds. The decisive question is how the school perceives this religious diversity and how it responds to it.

To suppress religious manifestations of life in order to secure negative freedom of religion and to avoid possible areas of conflict for the sake of school peace are measures that fall short. A “good school” must positively nurture the students’ orientation on values of existence and religion, not only for the sake of individual personal development but also to account for social facts in German society. Thus requirements for religious peace at this school are met and this in turn is the precondition for school peace.

Means for succeeding in achieving religious peace at any given school are:

- perceiving and appreciating students’ religiousness
- accepting their religious diversity and possible conflicts as interreligious opportunity for learning
- promoting cooperative religious education among the involved denominations and
- seeing practiced religion as enrichment of school life and school identity as well as making it productive for school development

Keywords: religion, diversity, value orientation, ability to deal with conflict, religious peace and school peace

## 1. ‚Gute Schulen‘ und ‚Religion‘ – eine Gretchenfrage

‚Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?‘ – Diese Frage müssen sich sowohl gute Schulen als auch die hinter ihnen stehende Schulpädagogik in diesem Beitrag gefallen lassen. In Goethes Faust lässt Gretchen ihrer Frage eine Erklärung folgen: ‚Du bist ein herzlich guter Mann, allein ich glaub, du hältst nicht viel davon.‘ Sie enthält die bange Sorge vor der von ihr befürchteten negativen Antwort. Mit kindlicher Naivität hält sie dem abgeklärten Professor ihre Frage vor und gibt damit mehr von sich preis, als sie erwarten kann von ihm zu erfahren. Wenn sie Glück hat, wird er die Frage ehrlich und ernsthaft beantworten und sich nicht über sie lustig machen. Denn für ihn hat die Frage keine existenzielle Bedeutung, ist für ihn maximal ein intellektuelles Glasperlenspiel. Ich gebe zu, dass ich mich dem armen Gretchen in dieser Hinsicht sehr nahe fühle. Als Theologe die Frage nach dem Stellenwert des Religiösen in einer guten Schule in einer pädagogischen Fachzeitschrift zu stellen, ist schon etwas anderes als der Austausch darüber innerhalb der heimischen Religionspädagogik. Trotzdem – oder besser: gerade deshalb – ist die Frage aber mit einigem Herzklopfen an dieser Stelle in jedem Fall zu stellen, weil sie in der Sache unabweisbar wichtig ist. Eine Gretchenfrage eben.

Laut Wikipedia lassen sich ‚Gretchenfragen‘ wie folgt bestimmen:

„Gretchenfrage bezeichnet als Gattungsbegriff eine direkte, an den Kern eines Problems gehende Frage, die die Absichten und die Gesinnung des Gefragten aufdecken soll. Sie ist dem Gefragten meistens unangenehm, da sie ihn zu einem Bekenntnis bewegen soll, das er bisher nicht abgegeben hat. (...) Im engeren Sinne ist mit *Gretchenfrage* demnach die Frage nach der Religiosität der jeweils angesprochenen Person oder sozialen Gruppe gemeint. Im weiteren Sinne werden auch andere Fragen mit der expliziten oder impliziten Fragestruktur: „Wie hast du’s mit...“ als *Gretchenfragen* bezeichnet.“

(<https://de.wikipedia.org/wiki/Gretchenfrage>, 27.10.2015)

Die ‚Gretchenfrage‘ wird hier gleich in vierfacher Hinsicht charakterisiert:

1. Als „an den Kern eines Problems gehende Frage, die die Absichten und Gesinnung des Gefragten aufdecken soll“ (ebd.).
2. Als „dem Gefragten meistens unangenehm(e) Frage, da sie ihn zu einem Bekenntnis bewegen soll, das er bisher nicht abgegeben hat“ (ebd.).
3. Als Frage nach der „Religiosität der jeweils angesprochenen Person oder sozialen Gruppe“ (ebd.).
4. Als „auch andere Fragen mit der(selben) expliziten oder impliziten Fragestruktur“ (ebd.).

Diese vier Charakteristika dienen im Folgenden zu einem Problemaufriss der Verhältnisbestimmung von ‚guten Schulen‘ und ‚Religion‘:

### 1.1 Die Gretchenfrage als Kernfrage nach den Absichten guter Schulen

Die Bestimmbarkeit des ‚Guten‘ an guten Schulen wird im Basisartikel dieser Themenausgabe von Schulpädagogik-heute zunächst deutlich relativiert:

Es ist „im pädagogischen und in der Schulkultur relational (...) und in Abhängigkeit von historischen, systemischen und kulturellen Bedeutungszuschreibungen für das Schulwesen zu analysieren (...), die von gesellschaftspolitischen, ökonomischen und kulturellen Interessen in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen bestimmt werden.“

(Moegling/Swantje/Hund-Göschel 2016, 8).

Die Autoren orientieren sich dazu an den von Wolfgang Klafki formulierten epochaltypischen Schlüsselproblemen gesellschaftlicher Entwicklung, die zu inhaltlichen Orientierungspunkten für Schulpädagogik und Schulen werden können (vgl. a.a.O., 9f). In seinem Beitrag zum Tagungsband „Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in der pluralistischen Gesellschaft“<sup>1</sup> aus dem Jahr 1999 spezifiziert Klafki seine Überlegungen im Blick auf die Frage nach dem Religiösen in einer guten Schule. Er verweist auf den Sinn-, Werte- und Normenpluralismus moderner Gesellschaften und den Globalisierungsprozess im weiten Verständnis des Begriffs (vgl. Klafki 1999, 198f). Die daraus folgende „Frage der personalen Identitätsbildung, der verantwortbaren Lebensgestaltung, der Entwicklung der Fähigkeiten, sich mit Sinnfragen, ethischen und religiösen Orientierungsproblemen auseinanderzusetzen und personal verantwortbare Entscheidungen treffen zu können“ identifiziert Klafki als „ein weiteres epochaltypisches Schlüsselproblem“ (a.a.O., 201). Es unterscheidet sich von den oben erwähnten Schlüsselproblemen dadurch, dass es die Perspektive der individuellen Persönlichkeitsentwicklung einnimmt:

„Fragt man nach möglichen pädagogischen Hilfen angesichts der heutigen Bedingungen und Schwierigkeiten junger Menschen im Prozess ihrer individuellen und sozialen Identitätsentwicklung, dann wird deutlich, dass diese Perspektive gleichsam quer zu jenen vorher genannten Schlüsselproblemen liegt.“

(Klafki 1999, 201)

Wenn wir der Grundausrichtung des Basisartikels folgen und die Überlegungen Klafkis dazu nehmen, so gehört die Frage nach der Religion in guten Schulen zu den Kernfragen bei der Bestimmung des ‚Guten‘ an guten Schulen.

## 1.2 Die Gretchenfrage als unangenehme Frage für die Schulpädagogik

Beginnen wir auch hier mit einem Blick auf den Basisartikel. Das Wort ‚Religion‘ bzw. der Sachzusammenhang ‚Religiosität‘ kommt an fünf Stellen zur Sprache:

(1) Inklusive Bildung gewährt allen Schülerinnen und Schülern individualisierten, achtungsvollen und qualifizierten Unterricht unabhängig von Geschlecht, *Religion*, nationaler Herkunft, kognitiver Leitungsfähigkeit, Sozialverhalten oder körperlich-geistiger Behinderung (vgl. Moegling/Swantje/Hund-Göschel 2016, 7).

Religion erscheint hier als Faktor innerhalb der Diversität der Schülerinnen und Schüler, mit der es ein inklusives Bildungsverständnis zu tun hat. Wenn Schülerinnen und Schüler „unabhängig von (ihrer) Religion“ unterrichtet werden sollen, dann ist das im Sinne der negativen Religionsfreiheit zu verstehen. Die Religion der Schülerinnen und Schüler darf ihr Recht auf „individualisierten, achtungsvollen und qualifizierten Unterricht“ nicht beeinflussen oder gar beschneiden. In welcher Weise die Religiosität des Einzelnen als Teil seiner Persönlichkeit und seiner Identität durch die schulische Bildung und Erziehung im Sinne der positiven Religionsfreiheit geachtet und gefördert wird, bleibt hingegen offen.

(2) Für Schulen, die verstärkt Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturkreisen aufnehmen, ergeben sich Fragen *weltanschaulicher und religiöser Toleranzbildung* für die Schulprofilbildung und das Schulprogramm (vgl. a.a.O., 17).

(3) Unter der Überschrift „Offene Fragen und Perspektiven“ werden aktuelle und zukünftige Schlüsselprobleme benannt, mit denen sich die ‚gute Schule der Zukunft‘

---

<sup>1</sup> Hintergrund dieser Tagung ist die umstrittene Einführung des Pflichtfachs „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) an brandenburgischen Schulen seit 1996 und die Frage danach, wie das ‚R‘ für ‚Religionskunde‘ im Zusammenhang dieses Faches auszugestalten ist.

auseinandersetzen muss (vgl. a.a.O., 26). „Umgang mit interkulturellen Konflikten und *religiös beeinflussten Vorbehalten* sowie politischem Extremismus“ ist ein eigener Punkt. Ziel ist „ein Klima *weltanschaulicher und religiöser Toleranz* und *sinnvoller Konfliktbearbeitung*“ (a.a.O., 27).

- (4) Der empirische Blick auf gute Schulen konzentriert sich auf die Entwicklung kognitiver Leistungen im Unterricht. Für die Erziehungs- und Bildungsleistung der Schule wird auf die Beiträge der Themenausgabe verwiesen, unter denen sich auch zwei Beiträge zur *religiösen Toleranz* befinden (vgl. a.a.O., 26, Anm. 38).

Religion erscheint hier im Kontext einer Erziehung zu weltanschaulicher und religiöser Toleranz als wichtigem Wert in einer pluralen Gesellschaft. Hier klingt etwas von positiver Religionsfreiheit an. Die Erziehung zur Toleranz soll dazu beitragen, das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen zu fördern und mit religiösen Einstellungen verbundene Konflikte zu vermeiden. Bei genauerem Hinsehen dominiert aber auch hier ein ‚negativer Wert‘: Toleranz. „Das Attribut ‚negativ‘ ist hier nicht wertend gemeint, sondern als Zusammenfassung solcher Werte, die als ein ‚Verzicht auf‘, ein ‚Zurücknehmen von‘, als ein ‚Nicht-Eingreifen in‘ definiert sind“ (Schröder 2006, 16, Anm. 16). Eine positive Förderung der religiösen Daseins- und Wertorientierung bei Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern kommt nicht in den Blick.

- (5) *Kirchen* kommen als gesellschaftliche Partner im Ganztagsschulbereich in den Blick. Ihre Einbindung kann die Angst davor abbauen, „dass die Schule der Zukunft anderen gesellschaftlichen Akteuren das Wasser abgräbt“ (Moegling/Swantje/Hund-Göschel 2016, 19).

Hier kommen die ‚Kirchen‘ als Religionsgemeinschaften im Zusammenhang mit der für die Schulentwicklung wichtigen Öffnung von Schule zur Gesellschaft in den Blick. Neben der positiven Wahrnehmung als „Partner“ klingt auch hier ein Konflikt an. Es entsteht der Eindruck, als konkurrierten die kirchlichen Angebote für Kinder und Jugendliche mit der Schule um die Zeit und das Engagement der Schülerinnen und Schüler, wobei die Schule durch die Schulpflicht in der stärkeren Position sei. Ihre Beteiligung im Ganztagsbetrieb könne dazu beitragen, diesen Konflikt zu entschärfen. Diese Sicht auf das kirchliche Engagement an der Schule impliziert allerdings, dass Kirchen sich vor allem deshalb in der Schule engagieren, um ihren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler nicht zu verlieren. Dass es den Kirchen aber nicht „um Rekrutierung von Mitgliedern, Selbsterhalt oder Machtausübung (geht), sondern um Hilfestellung im Bereich der Daseins- und Wertorientierung“ und „bei der Bewältigung konkreter Übergangs- und Krisensituationen für junge Menschen“ (Schröder 2006, 19), wird nicht wahrgenommen.

Der Blick auf den Basisartikel zeigt eine Tendenz, die für die Schulpädagogik und für die Schulpolitik insgesamt zuzutreffen scheint: Sie nimmt das Thema Religion nur in negativer, nicht aber in positiver Hinsicht auf. So verliert die Literatur zu Schulentwicklung und Schulkultur zum Thema Religion kaum ein Wort (vgl. Schröder 2006, 15, Anm. 15). Religiöse Konflikte, die die Schule betreffen (wie der Streit um Kruzifixe in bayrischen Klassenzimmern oder das Kopftuchverbot für Lehrerinnen in NRW), finden hingegen durchaus Aufmerksamkeit. Dabei kommt es dann zumeist zu einer juristischen Klärung, nicht aber zu einer pädagogischen Debatte.<sup>2</sup> Überhaupt ist Religion seit dem 11. September 2001 als potentiell gefährliche Größe in die öffentliche Wahrnehmung zurückgekehrt.

<sup>2</sup> So hält Klafki z.B. auch die mit der Diskussion um LER zusammenhängenden Frage nach Schule und Religion „im Kern für eine *pädagogische* Diskussion“ (Klafki 1999, 208), die nicht juristisch zu klären ist: „Die pädagogischen Probleme, auf die LER zu antworten versucht, u.a. durch die Bemühung um interreligiöses Verstehen und

„Religion hat (so auch) im Aufmerksamkeitshorizont der Erziehungswissenschaft ein neues Interesse gewonnen. Vermutlich spielt im Hintergrund auch (hier) die öffentliche Präsenz von Fundamentalismus und Terrorismus aus religiösen Gründen eine Rolle. Entscheidend ist jedoch die Frage, in welcher Weise der pädagogische Umgang mit der gesellschaftlichen Pluralität von Religionen und der Individualisierung von Religion gestaltet werden kann und soll.“

(Fischer 2009, 125f)

In positiver Hinsicht müsste sich die Schulpädagogik mit der Frage beschäftigen, wo und wie die Religiosität des Einzelnen als Teil seiner Persönlichkeit und seiner Identität in der schulischen Bildung und Erziehung ihren Platz findet und die religiöse Daseins- und Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Das aber macht „eine normative Stellungnahme im Blick auf den Zusammenhang von Erziehung und Religion“ (Schweitzer 2013, 16f) unumgänglich. Hier wird die Gretchenfrage zur unangenehmen Fragen für die Schulpädagogik.

„Schon die Thematisierung von Religion als Gegenstand scheint für die Erziehungswissenschaft heute eine nicht unerhebliche Herausforderung darzustellen, auf die sie sich – angesichts ihres betont nicht religiösen, von religiösen Standpunkten unabhängigen Selbstverständnisses – nicht gerne einlässt.“

(Schweitzer 2013, 16).

Möglicher Weise steht dahinter die Angst vor einem Rückfall in die Zeit, in der Erziehung und Religion sowie Schule und Kirche aufs engste miteinander verflochten waren. „Der Gebrauch der Bezeichnung Kultusministerium neben der von Kulturministerium (in den neuen Bundesländern) zeugt bis heute von den konfessionellen Wurzeln des deutschen Schulsystems“ (Leschinsky 2009, 359). Erst mit der Weimarer Reichsverfassung wurde die geistliche Schulaufsicht über die Institution Schule abgeschafft. „Der Religionsunterricht wird (fortan) in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaften unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt“ (WRV, Art. 149). Durch Übernahme der Religionsartikel der Weimarer Reichsverfassung ins Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland besteht heute der verfassungsrechtliche Status einer moderaten Trennung von Kirche und Staat fort. „Der Staat ist damit also neutral, aber er ist zu gleicher Zeit bereit zur Kooperation. Dahinter steht ein positives Bild von der religiösen Funktionswahrnehmung. Religion wird gesellschaftlich als nützlich angesehen und daher als schützenswert behandelt“ (Pollack 2007, 382).

Heute fühlen sich die Kritiker der positiven Berücksichtigung und finanzieller Unterstützung der Religionsgemeinschaften bei gesellschaftlichen Aufgaben, insbesondere im Blick auf die Schule, angesichts der steigenden Zahl konfessionsloser Menschen in Deutschland – 2013 waren es laut fowid 34% – zunehmend im Recht (vgl. Bauer 2013, 68). Aus ihrer Perspektive macht sich verdächtig, wer Schulpädagogik und Religion in einem Atemzug nennt.

„Michael Schmidt-Salomon, IBKA-Mitglied und heute vor allem als Sprecher der Giordano-Bruno-Stiftung (gbs) aus dem rheinland-pfälzischen Oberwesel bekannt, argumentiert hier, dass der konfessionelle Religionsunterricht auf eine ‚weltanschauliche Manipulation von Kindern und Jugendlichen‘ hinauslaufe.“

(Platzek 2013, 9)

---

interreligiöse Verständigung, um pädagogische Hilfen zur Identitätsentwicklung junger Menschen anhand der Auseinandersetzung mit religiösen und säkular-ethischen Orientierungsangeboten und angesichts einer Situation des Wertpluralismus, die auch die Suche nach einem Mindestmaß von Gemeinsamkeiten herausfordert, als eine zugleich gemeinsame und je individuelle Entwicklungsaufgabe für junge Menschen darstellt – diese Probleme würden durch eine juristische Entscheidung nicht gelöst“ (ebd.).

Demgegenüber ist es eine Notwendigkeit, die Unabhängigkeit der Schulpädagogik von jeglichen religiösen Bindungen zu betonen. Ihr betont nicht religiöses, von religiösen Standpunkten unabhängiges Selbstverständnis sollte sie aber nicht davon abhalten, sich mit Religion als Gegenstand zu beschäftigen. Die Schulpädagogik wird ja „nicht dadurch selber religiös (...), dass sie sich mit religiösen Themen beschäftigt“ (Schweitzer 2013, 16). Zudem lässt die gegenwärtige Situation mit dem epochaltypischen Schlüsselproblem „der Entwicklung der Fähigkeiten, sich mit Sinnfragen, ethischen und religiösen Orientierungsproblemen auseinanderzusetzen und personal verantwortbare Entscheidungen treffen zu können“ (Klafki 1999, 201) es nicht zu, eine positive Auseinandersetzung der Schulpädagogik mit der Frage der Religion zu umgehen. Um angemessen auf die *kulturelle* Pluralität an den Schulen eingehen zu können und *interkulturelles* Lernen zu ermöglichen, ist es unumgänglich, auch die *religiöse* Pluralität in den Blick zu nehmen und *interreligiöses* Lernen zu fördern. „Die säuberliche Trennung zwischen Staat und Religion oder zwischen Erziehungswissenschaft und religiöser Gebundenheit (wird) angesichts der religiösen Situation der Gegenwart (...) in Frage gestellt“ (Schweitzer 2013, 17).

### 1.3 Die Gretchenfrage als Frage nach ‚Religiosität‘ an der Schule

Die Frage nach Religiosität *an der Schule* ist nicht die Frage nach Religiosität *der Schule*. Letztere Frage ist selbst für Konfessionsschulen nicht leicht zu beantworten (s. Flüchter 2014), für staatliche Schulen ist sie als normative Frage schlicht unangemessen. Die Frage nach Religiosität *an der Schule* hingegen ist durchaus angemessen. Sie ist empirisch zu verstehen und nicht normativ.

„Jede einzelne Schule ist durch die Vielfältigkeit ihrer Schulseitigen ein pluralistisches Gebilde. Faktoren ihres Pluralismus sind die Individualität der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern, daneben etwa deren Herkunftsmilieus, deren ethnischer wie sozialer Kontext und, nicht zuletzt, deren religiöse und weltanschauliche Orientierung.“

(Schröder 2006, 20)

Religion und Religiosität sind im Schulalltag durch die beteiligten Personen präsent. Sie bringen die mit ihrem religiösen Grundverständnis verbundenen Daseins- und Wertorientierungen mit, die sich im unterrichtlichen Diskurs und im sozialen Miteinander zeigen können. Auch religiös bedingte Vorbehalte und daraus entstehende Konflikte machen vor der Schule nicht halt, weil sie zur Persönlichkeit und Identität von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Mitarbeitenden und Eltern gehören. Deshalb sind öffentliche Schulen keine religionsfreien Räume. Die entscheidende Frage ist, wie die Schule mit der faktisch vorhandenen Religiosität ihrer Mitglieder umgeht.

Hier ist häufig ein Vermeidungsverhalten zu beobachten: Aus Sorge davor, dass Schülerinnen und Schüler in religiöser Hinsicht diskriminiert werden, vermeiden Lehrerinnen und Lehrer religiöse Differenzen zu thematisieren. Begründet wird das damit, dass die religiösen Überzeugungen Privatsache seien, die an öffentlichen Schulen keinen Platz hätten und im schlimmsten Fall den Schulfrieden gefährdeten (vgl. Jäggle 2009, 271). Kommt Religion dennoch zur Sprache, wird das Allgemeine und Universale in den Vordergrund gestellt. Das hat Folgen: „Die Tendenz, fast exklusiv nach dem (kleinsten) gemeinsamen Nenner zu suchen, den es ganz sicher gibt und der als das Gemeinsame zu entdecken wäre, kann dazu führen, Differenzen und damit auch das je Besondere auszublenden“ (a.a.O., 273). Die programmatische Sicht der Inklusionspädagogik, dass es normal ist, verschieden zu sein, wird dabei nivelliert. Verschiedenheit ist nur theoretisch von Bedeutung und auch nur so lange wie sie keine Konflikte hervorbringt. Ein bezeichnendes Beispiel in dieser Hinsicht ist die

Äußerung von Michele Marsching, religionspolitischer Sprecher der Piratenfraktion im Landtag NRW, zum Thema ‚Kopftuch und Schulfrieden‘:

„Religionskonflikte gehören nicht in die Schule, Diskussionen dazu sehr wohl. (...) Ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht (sollte) in den Schulen Werte vermitteln, die unsere Ethik universell über die Religionen hinweg prägen.“

(Zabka 2015, 11)

Die Gefahr einer solchen schulpolitischen Haltung und einer entsprechenden schulischen Praxis liegt in der Abwertung von religiöser Diversität.<sup>3</sup> Bei wenig religiösen Menschen fördert das eine – in Zeiten religiöser Konflikte – durchaus problematische Haltung der Indifferenz. Bei Menschen, die mit ihrer Religion eng verbundenen sind, können dadurch andererseits fundamentalistische Tendenzen unterstützt werden (vgl. Schweitzer 2013, 15). Die Geringschätzung ihrer religiösen Integrität verletzt ihre Gefühle, und sie werden weiter an den Rand gedrängt (vgl. Jäggle 2009, 276).

Toleranz als Bildungs- und Erziehungsziel ist nicht dadurch zu erreichen, dass religiöser Pluralität „praktizierter Relativismus oder wertlose Beliebigkeit“ (a.a.O., 269) entgegengesetzt werden. Schulfrieden als ein hohes Gut darf und kann nicht auf Kosten der Religiosität an der Schule erreicht werden. Schulfriede setzt vielmehr Religionsfrieden voraus, was *mehr und nicht weniger Religion* an der Schule impliziert.

#### **1.4 Die Gretchenfrage als weiterführende Frage für gute Schulen**

Aus dem Gesagten folgen vier weiterführende Fragen zur Verhältnisbestimmung von ‚guten Schulen‘ und ‚Religion‘ mit der Struktur einer ‚Gretchenfrage‘:

1. Wie hältst du’s mit der religiösen Wertorientierung?
2. Wie hältst du’s mit der religiösen Diversität?
3. Wie hältst du’s mit dem Religionsunterricht?
4. Wie hältst du’s mit Religiosität im Schulleben und in der Schulkultur?

Sie umfassend zu beantworten ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich. Es sollen im Folgenden aber wenigstens vier Thesen zur Frage gewagt werden, wie gute Schulen der Religion einen angemessenen Stellenwert einräumen können.

## **2. Der Stellenwert des Religiösen in ‚guten Schulen‘**

Der Basisartikel dieser Themenausgabe von Schulpädagogik-heute charakterisiert die bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen von Zielen, Strukturen und angestrebten Prozessen einer ‚guten Schule‘ abschließend mit den Worten Klafkis:

„Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsprinzips ist nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen. Bildung ist in diesem Verständnis zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu *handeln*, also Kontroversen rational austragen zu können, d.h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener

---

<sup>3</sup> Das Bundesverfassungsgericht hat das ‚Kopftuchverbot‘ im Schulgesetz von NRW am 13. Mai 2015 für nichtig erklärt. Das Tragen eines Kopftuchs dürfe nicht pauschal verboten werden, sondern nur im Einzelfall, wenn der Schulfrieden oder die staatliche Neutralität gefährdet sei. Dabei wird deutlich: „Ein religiös neutraler Staat, wie ihn die deutschen Verfassungsrichter nach den Vorgaben des Grundgesetzes verlangten, kann (...) seinen staatlichen Angestellten erlauben ihre religiösen Überzeugungen kenntlich zu machen. Die Verfassungsrichter proklamierten und proklamieren Neutralität durch Pluralität, keine Neutralität durch Sterilität“ (Prantl 2015).

Positionen und Entscheidungen abzuverlangen. Sie hat also nichts mit Beliebigkeit und prinzipienlosen Pluralismus zu tun. Sie besteht in der im Durcharbeiten einiger solcher Zentralprobleme gewonnenen Fähigkeit, für eigene, begründbare Überzeugungen sich einzusetzen und argumentativ zu werben und sie doch für Kritik offenzuhalten, die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit von Alternativen zur eigenen Position nicht manipulativ oder durch offenen oder versteckten Einsatz von Gewalt ausschalten zu wollen.“

(Klafki zitiert nach Moegling/Hadeler/Hund-Göschel 2016, 13)

Wir wollen auch hier wieder dem Basisartikel folgen und nun vor dem Hintergrund der oben dargestellten Problemkonstellation einen Versuch unternehmen, den Stellenwert zu bestimmen, den das Religiöse in ‚guten Schulen‘ haben sollte. Dabei ist zu beachten, dass die konkrete Ausgestaltung dessen, was hier skizziert wird, grundlegend davon abhängt, wie sich die konkrete Situation an der einzelnen Schule vor Ort darstellt.

„Schule ist kein abgespaltenes Universum, keine Blase, die abgeschlossen schwebt, sondern ist eingebunden in ein konkretes gesellschaftliches Feld. Sie ist Teil eines Stadtteils, einer Gemeinde, eines Bezirks. Dadurch, dass alle Beteiligten die in ihrem Umfeld vorherrschenden Themen, Werte, Normen, Lebensentwürfe und Glaubenssätze im Sinne des ‚doing organization‘ in ihr realisieren, wird Schule durch das diesen Vorstellungen korrelierende Verhalten reproduziert.“

(Strutzenberger 2010, 76f)

Für die Frage nach Religionen und Religiosität an der einzelnen Schule ist dann zunächst entscheidend, genau zu erheben „welche Religionen durch die am Schulleben beteiligten Personen vertreten sind“ und „wie die Religionen sichtbar werden“ (a.a.O., 79). Erst dann können auf die in Abschnitt 1.4 genannten weiterführenden Fragen angemessene Antworten gesucht werden. Unter dieser Prämisse sind die folgenden Ausführungen zu verstehen.

## **2.1 ‚Gute Schulen‘ und ihr Umgang mit religiöser Wertorientierung**

‚Gute Schulen‘ beschränken sich nicht auf die Absicherung der negativen Religionsfreiheit, sondern fördern die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch eine positive Thematisierung religiöser Daseins- und Wertorientierung. Sie fördern damit auch in Fragen religiöser Wahrheit eine begründete Positionierung. Grundlegend dafür ist nicht, dass die religiöse Wahrheit gesellschaftlich konsensfähig ist, sondern die Bildungsnotwendigkeit der Wahrheitsfrage (vgl. Meyer-Blanck 2003, 100). ‚Gute Schulen‘ ermöglichen so ein gemeinsames Fragen und Suchen nach religiöser Wahrheit in den Religionen und Weltanschauungen.

„Dabei können Religionen und Weltanschauungen als historisch gewordene und sich weiter entwickelnde ‚Mächte‘ verstanden werden, die als Sinngebungsangebote und als kulturell und politisch wirksame Institutionen die Lebensformen, die sozialen Beziehungen, das Selbst- und Wirklichkeitsverständnis der Menschen mit beeinflussen.“

(Klafki 1999, 202)

Religiöse Wertorientierung und Wahrheitsfrage sind eng mit der Daseins- und Sinnorientierung der Religionen verbunden:

„An dieser Stelle kommt Habermas zufolge das Sinnschöpfungspotential der Religion(en) ins Spiel. Es entfaltet nämlich eine lebendige Anschauung von dem, was fehlt – ein reflektiertes Wertebewusstsein, soziale Gerechtigkeit, eine solidarische und ihrer Zukunftsperspektiven bewusste Weltgesellschaft – sowie Bilder, die geeignet sind, zum Ausfüllen dieses Vakuums zu motivieren.“



(Fricke 2013, 684)

„Gute Schulen“ ermöglichen ihren Schülerinnen und Schülern also gleichsam auch ihre eigene – religiös oder weltanschaulich geprägte – Vision einer friedlichen und gerechten Zukunft theoretisch und praktisch zu entfalten. Sie ermöglichen damit die Entwicklung einer persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Haltung: *Hoffnung*.

## 2.2. „Gute Schulen“ und ihr Umgang mit religiöser Diversität

„Gute Schulen“ lassen die Realität der Multikulturalität und Multireligiosität ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick auf die Schulentwicklung nicht außer Acht, sondern nehmen diesen Lebenshorizont bewusst wahr und an. Sie folgten damit der inklusionspädagogischen Grundeinsicht, dass „es normal ist, anders zu sein“. Für „gute Schulen“ ist „Vielfalt (...)“ grundsätzlich nicht ein Problem, das vielleicht zu lösen wäre, sondern Kennzeichen einer Situation, in der es zu handeln gilt“ (Strutzenberger 2010, 85).

Die durch die Diversität zwangsläufig sich ergebenden unterschiedlichen Erwartungen, Konflikte und Streitigkeiten werden deshalb nicht ängstlich vermieden, sondern als grundlegende Situationen des Lernens begriffen (vgl. Fischer 2011, 541; Jäggle 2009, 267). „Gute Schulen“ konzentrieren sich im Blick auf die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen nicht allein auf das Gemeinsame und Verbindende, sondern folgen einem doppelten Prinzip des reflektierten Umgangs mit religiöser Diversität: Gemeinsamkeiten zu stärken *und* Unterschieden gerecht zu werden (vgl. Schweitzer 2013, 14). Dabei gehen sie nicht von einer allen Religionen und Weltanschauungen übergeordneten Super-Perspektive aus, sondern setzen auf die in den je eigenen Traditionen der Religionen angelegten Motive für ihre Pluralitätsfähigkeit, die es zu entdecken und zu entwickeln gilt (vgl. a.a.O., 15).<sup>4</sup> So „kommt den in einer Schule vertretenen Religionsgemeinschaften eine Mitverantwortung für die Pflege von deren religiöser Identität und – das ist in diesem Zusammenhang entscheidend – für ihre Verständigung untereinander zu“ (Schröder 2006, 20).

„Gute Schulen“ verfolgen so das Bildungsziel eines friedfertigen Umgangs mit religiöser Diversität und ermöglichen die Entwicklung einer persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Kompetenz und Haltung: *Konfliktfähigkeit und Toleranz*.

## 2.3. „Gute Schulen“ und ihr Umgang mit dem Religionsunterricht

„Gute Schulen“ sehen im Religionsunterricht ein pluralitätsfähiges Fach, das selbst auf plurale Verhältnisse in der Gesellschaft eingestellt ist und das den Bildungszielen der Pluralitätsfähigkeit dient“ (EKD 2006, 5). Sie verstehen diesen Unterricht als ein „Konzentrationsfeld“ (Klafki 1999, 197), um den „Fragen der individuellen Lebensgestaltung, der Ethik und der Religionen in ihrer personenbezogenen Bedeutung – über deren Berücksichtigung innerhalb einzelner Fachperspektiven hinaus – auch einen eigenen, kontinuierlichen Platz im Rahmen des Lehrplangefüges zu sichern“ (a.a.O., 201f). „Gute Schulen“ setzen sich deshalb dafür ein, dass alle Schülerinnen und Schüler einen werteorientierten Unterricht angeboten bekommen, der ihrer Religion oder Weltanschauung entspricht und von entsprechenden Fachlehrerinnen und Fachlehrern erteilt wird. Entsprechendes gilt für den Ethik- und Philosophieunterricht.

„Gute Schulen“ fördern zudem die *konfessionell-kooperative* Ausgestaltung des Religionsunterrichts.

---

<sup>4</sup> Die Einführung des Fachs Islamischer Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach 2011 in NRW und die Einrichtung entsprechender Lehrstühle an den Universitäten hat in dieser Hinsicht schon eine Menge bewegt (siehe z.B. Toprakayaran 2015).

„Wie Fremdsprachenunterricht in der Schule nicht in der Form einer Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht erteilt und betrieben wird, so kann auch Religionsunterricht nicht in der Form einer vergleichenden Religionskunde und -wissenschaft erteilt werden. Vergleichen kann nur, wer ansatzweise schon kundig ist in dem, was verglichen werden soll. Unterrichtlich aber können ebenso wenig gleichzeitig in einem Fach mehrere Sprachen wie mehrere Religionen vermittelt werden. Aufgabe des Unterrichts in einer bestimmten Sprache wie in einer bestimmten Religion ist es, das Kundigwerden in der jeweiligen Sache zu befördern und das Vergleichen allererst möglich zu machen.“

(Benner 2004, 28)

Deshalb ist die *konfessionelle* Bindung des Religionsunterrichts ebenso von Bedeutung, wie sein *kooperativer* Charakter:

„Die schulische Praxis des Umgangs mit evangelischer und katholischer Religion und mit Religionen erschöpft sich nicht in einem oder mehreren parallel angebotenen Varianten des Religionsunterrichts, sondern sie muss auch dialogische Formen der Verständigung, des Miteinander-Lebens, der Klärung von Differenzen und Gemeinsamkeiten realisieren.“

(Fischer 2009, 126).

„Gute Schulen‘ reden deshalb nicht der Einführung einer allgemeinen Lebens- und Religionskunde das Wort, sondern versuchen vor Ort – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – das bisherige Modell der Konfessionalität des Religionsunterrichts kooperativ über die bereits bestehenden Kooperationen von evangelischem und katholischem Religionsunterricht zu erweitern.<sup>5</sup>

„Dies nimmt die Entwicklung der letzten Jahre auf. So wird in einer Region, in der eindeutig die Zahl der Schüler/innen mit einer christlichen Konfessionsangehörigkeit dominiert, die Organisation des Religionsunterrichts anders aussehen als an einem Ort, in dem mit Muslimen, Evangelischen, Katholiken und Konfessionslosen etwa gleich große Gruppen von Schüler/innen bestehen.“

(Grethlein 2014, 7)

„Gute Schulen‘ binden den Religionsunterricht damit systematisch in die Schulentwicklung der Einzelschule ein als eine Dimension der des Lebens vor Ort (vgl. Strutzenberger 2010, 72).<sup>6</sup>

#### **2.4. ‚Gute Schulen‘ und ihr Umgang mit Religiosität in Schulleben und Schulkultur**

In ‚guten Schulen‘ sind „Unterricht und Schulleben als Gesamtinszenierung systematisch und in konsistenter Weise aufeinander bezogen“ (Schönig zitiert nach Strutzenberger 2010, 85). „Religiöse Bildung findet in ihnen daher auch jenseits der unterrichtlichen Grenzen statt: im Schulleben, in den Beziehungen der Schüler/innen und Lehrkräften, in Ereignissen des Zusammenlebens“ (Fischer 2009, 126).

Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und alle anderen Angehörigen der Schulgemeinde finden in ‚guten Schulen‘ Raum und Zeit, um ihrer Religiosität im Schulleben Ausdruck zu verleihen. Die Initiative geht dabei von ihnen aus und sie übernehmen dafür auch Verantwortung. Die Religionsgemeinschaften können – als außerschulische Partner – „nur so viel zur Schule beitragen, wie die Schulseitigen selbst abrufen, anstoßen oder selbst einbringen“ (Schröder 2006, 21). ‚Gute Schulen‘ suchen und fördern deshalb den Kontakt und die Kooperation mit den Religionsgemeinschaften, denen ihre Schülerinnen und Schüler

<sup>5</sup> Mögliche Organisationsmodelle finden sich bei Grethlein 2014, 7f.

<sup>6</sup> Unterlagen und Materialien zum Thema ‚Schulentwicklung und Religion‘ finden sich auf der Homepage der Initiative ‚lebens.werte.schule‘ (<http://lebenswerteschule.univie.ac.at>, 27.10.2015).

angehören, und nutzen „die Kompetenzen, das Wissen und die Mittel der außerschulischen Partner kreativ, effektiv und dem Schulprogramm entsprechend“ (Moegling/Hadeler/Hund-Göschel 2016, 19).

„Gute Schulen“ unterstützen und verstärken die unterrichtliche religiöse Bildung durch Religiosität im Schulleben (durch Projekte, Schulgottesdienste, Tage religiöser Orientierung, Schulseelsorge, o.ä.), indem sie den Schülerinnen und Schülern dadurch Möglichkeiten der „Erprobung gelebter Religion“ (Schröder 2006, 17) anbieten.

Schließlich profitiert die Schulkultur ‚guter Schulen‘ davon, „wenn in der Selektions- und Allokationsinstanz Schule Fenster zur Selbstreflexion, zur Deutungsarbeit, zu altruistischem Verhaltens, zu zweckfreiem Engagement offengehalten werden“ (a.a.O., 18), die helfen der „Ökonomisierung der Bildung versehen mit einem verkürzten Kompetenzverständnis“ als „Gegentendenzen zur ‚guten Schule‘ im hier verstandenen Sinne“ (Moegling/Hadeler/Hund-Göschel 2016, 13) zu wehren.

## Literatur

- Bauer, Michael (2013): Erziehung und Wertebildung aus säkular-humanistischer Sicht. In: Zwischen Anpassung und Emanzipation. Kindererziehung in religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaften, hg.v. Reinhard Hempelmann, Berlin 2013, 66–79.
- Benner, Dietrich (2004): Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen [Pädagogische Anthropologie 14], hg.v. Christoph Wulf, Hildegard Macha und Eckart Liebau, Weinheim u.a. 2004, 19–36.
- EKD (2006): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hg.v. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2006.
- Fischer, Dietlind (2009): Schulentwicklung und Religion. Von der Dominanz der Religion über ihre Verdrängung zu ihrer Neuentdeckung. In: lebens.werte.schule. Religiöse Dimension in Schulkultur und Schulentwicklung, hg.v. Martin Jäggle, Thomas Krobath und Robert Schelander, Wien 2009, 111–128.
- Fischer, Dietlind (2011): Schule als Ort sozialen Lernen. Die Gestaltung von Schulkultur. In: Schule [Handbuch der Erziehungswissenschaft 3], hg.v. Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch, Paderborn 2011, 539-547.
- Flüchter, Sascha (2014): Die Dimension der Tiefe. Oder: Was macht eine evangelische Schule evangelisch? In: [http://www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/Was\\_macht\\_unsere\\_Schule\\_evangelisch.pdf](http://www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/Was_macht_unsere_Schule_evangelisch.pdf) (27.10.2015).
- Fricke, Martin (2013): Ortsbestimmung des Religiösen. Wie der Philosoph Jürgen Habermas die Religion entdeckte. In: Deutsches Pfarrerblatt (2013), 682–685.
- Grethlein, Christian (2014): Konfessioneller Religionsunterricht – heute noch zeitgemäß? Religionspädagogische Überlegungen zur Gestalt zukünftigen Religionsunterrichts. – Vortrag zum Neujahrsempfang des Schulreferats des Kirchenkreises Düsseldorf am 08.09.2014.
- Jäggle, Martin (2009): Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung. In: lebens.werte.schule. Religiöse Dimension in Schulkultur und Schulentwicklung, hg.v. Martin Jäggle, Thomas Krobath und Robert Schelander, Wien 2009, 265–280.
- Klafki, Wolfgang (1999): Braucht eine „gute Schule“ einen neuen Unterrichtsbereich LER? Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. In: LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft, hg.v. Karl E. Grözinger, Burkhard Gladigow und Hartmut Zinser, Berlin 1999, 197-209.
- Leschinsky, Achim (2009): Konfessioneller und weltanschaulicher Unterricht. In: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hg.v. Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher, Bad Heilbrunn 2009, 358–364.
- Meyer-Blanck, Michael (2003): Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft. Praktisch-theologische Standortbestimmung. In: Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Staat, hg.v. Heinrich Bedford-Strohm, Neukirchen-Vluyn 2003, 96–

106.

- Moegling, Klaus, Swantje Hadeler und Gabriel Hund-Göschel (2016): Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. In: Schulpädagogik heute 13 (2016), 1–34.
- Platzek, Arik: Wozu braucht Gott die Schule? Wertebildender Unterricht: Konfessionsfreie suchen Wege aus der Diskriminierung. In: diesseits. Das humanistische Magazin 27 (2013), 8–11.
- Pollack, Detlef (2007): Religion. In: Lehrbuch der Soziologie, hg.v. Hans Joas, Frankfurt a.M. u.a. 2007, 363–393.
- Prantl, Heribert (2015): Aufstand der Aufgeregten. 20 Jahre Kruzifix-Urteil. In: <http://www.sueddeutsche.de/politik/jahre-kruzifix-urteil-aufstand-der-aufgeregten-1.2613635> (27.10.2015).
- Schröder, Bernd (2006): Warum ‚Religion im Schulleben‘? In: Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, hg.v. Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2006, 11–23.
- Schweitzer, Friedrich (2013): Religiöse Erziehung im Kontext weltanschaulicher Pluralisierung. In: Zwischen Anpassung und Emanzipation. Kindererziehung in religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaften, hg.v. Reinhard Hempelmann, Berlin 2013, 7–22.
- Strutzenberger, Edda (2010): Lebens.werte.schule. Religiöse Dimension in Schulkultur und Schulentwicklung. In: Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen, hg.v. Julia Warwas und Detlef Sembill, Baltmannsweiler 2010, 71–85.
- Toprakyan, Erdal: Mein Idealer Islam. In: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2015-07/muslime-liberal-konservativ-islam-demokratie> (27.10.2015).
- Zabka, Michael (2015): Kopftuch im Unterricht sorgt für Kopfschmerzen. Fachleute diskutieren bei Anhörung Verbot des Verbots. In: Landtag Intern 4 (2015), 9–11.

**Dr. Sascha Flüchter**

Schulpfarrer am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf-Kaiserswerth und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik des Neuen Testaments an der Universität Duisburg-Essen.

Studium der Mathematik, Ev. Theologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen (1. Staatsexamen Sek. II/I). Studium der Ev. Theologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (1. Kirchliches Examen der EKIR). Promotion in Ev. Theologie an der Universität Heidelberg. 2. Kirchliches Examen der EKIR. Seit 2006 Pfarrer im Kirchenkreis Düsseldorf.