

Einleitung

Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung

Joachim Willems

Die Frage, wie und ob Religion in der Schule sichtbar sein dürfe, wird seit mehreren Jahren immer wieder kontrovers diskutiert. Zumeist entzündeten sich diese Debatten an Äußerungen islamischer Religiosität: Wenn eine Lehrerin ein Kopftuch tragen möchte oder wenn überlegt wird, zumindest für Kinder unter vierzehn Jahren das aus religiösen Gründen getragene Kopftuch zu verbieten; wenn Schülerinnen und Schüler in den Pausen beten oder im Ramadan fasten. Oft wird es dann grundsätzlich: Sollte die Schule in einem säkularen Staat nicht grundsätzlich frei von Äußerungen gelebter Religion sein? In diesem Sinne müsste nach Auffassung vieler laizistisch orientierter Menschen auch auf Religionsunterricht verzichtet werden, zumindest in seinen ›konfessionellen‹ Formen nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz, also im Zusammenwirken von Staat und Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften. – Oder gehört es gerade zum freiheitlich-demokratischen Charakter des bundesdeutschen Staates, den religiösen Bekenntnissen und Praktiken der Bewohnerinnen und Bewohner Deutschlands Raum zu geben, auch in der Schule?

Der vorliegende Band unternimmt es, diese Fragen an unterschiedlichen Beispielen zu diskutieren, um damit zu grundsätzlichen Klärungen beizutragen. Zu diesem Zwecke werden unter der Perspektive des Begriffspaars von ›Diskriminierung‹ und ›Anerkennung‹ unterschiedliche Formen in den Blick genommen, wie Religion in der Schule begegnet: als Religiosität der einzelnen Menschen, die ihre Religion nicht beim Betreten der Schule ablegen; als Teil der Schulkultur außerhalb des Fachunterrichts; als Religion und Religionen, die im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts thematisiert werden.

Fokus Diskriminierung

Unter Diskriminierung wird hier, mit Albert Scherr, »die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligung« verstanden. Im Falle von Diskriminierungen wird die »faktische Benachteiligung« der Diskriminierten daher »nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet« (Scherr 2016, 3).

Mit der Antidiskriminierungsrichtlinie der Europäischen Union vom 27. November 2000 (RL 2000/78/EG),¹ deren Zweck die »Bekämpfung der Diskriminierung wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung« ist (Art. 1), lassen sich unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen unterscheiden. Eine unmittelbare Diskriminierung liegt demnach vor, »wenn eine Person wegen eines der in Artikel 1 genannten Gründe in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde« (Art. 2 Abs. 2a). Mittelbare Diskriminierung ist gegeben, »wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung, einer bestimmten Behinderung, eines bestimmten Alters oder mit einer bestimmten sexuellen Ausrichtung gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können« (Art. 2 Abs. 2b; mit Einschränkungen in den dortigen Absätzen i und ii).

In einer soziologischen Perspektive werden im Falle von Diskriminierungen »Unterscheidungen von sozialen Gruppen und Personenkategorien« konstruiert, »die für die Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Abgrenzungen und Hierarchien, insbesondere von Machtasymmetrien, sozioökonomischen Ungleichheiten und ungleichen Chancen der Anerkennung, verwendet werden« (Scherr 2017, 4; i.O. kursiv). Es werden also »kategoriale Einteilungen und Zuordnungen« vorgenommen, »auf deren Grundlage Individuen nicht mehr als besondere und selbstbestimmungsfähige Einzelne, sondern als Mitglieder einer Personenkategorie oder einer Gruppe in den Blick treten, für die angenommen wird, dass sie in irgendeiner Weise anders als »die Normalen« oder »die Mehrheitsbevölkerung« sind« (Scherr 2017, 6). Da diese kategorialen Einteilungen und damit verbundene Zuschreibungen Teil kollektiver Wissensbestände und gesellschaftlich vermittelter Deutungen sind, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass auch Menschen, die nicht diskriminierend agieren wollen, dies dennoch immer wieder tun (und

1 Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 2.12.2000, L 303/16-22.

es unter Umständen gar nicht bemerken). In diesem Sinne betont Judith Butler, dass rassistische Rede zirkuliert und zwar ein Subjekt benötigt, um geäußert zu werden, dass sie aber mit dem Subjekt, das spricht, weder beginnt noch endet (Butler 1997, 34). Insofern werden Subjekte – die Sprechenden wie die, über die gesprochen wird – in Diskursen konstituiert und dabei sozial innerhalb von Dominanzstrukturen positioniert.

Mit Blick auf religionsbezogene Diskriminierung wird dies insbesondere deutlich bei der Rede über Jüdinnen und Juden sowie über Musliminnen und Muslime bzw. über Judentum und Islam. Dabei wird auf Religion und (zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeit Bezug genommen, um Individuen zu entindividualisieren, sie einer in sich als homogen betrachteten Gruppe zuzuordnen und aus einer anderen Gruppe auszuschließen. In diesem Prozess muss dann Religion im engeren Sinne gar keine Rolle mehr spielen: Antisemitische Stereotype können sich zwar auf jüdische Religion beziehen oder selbst (christlich oder islamisch) religiös motiviert sein, sie können aber auch biologistisch oder kulturalistisch ausgerichtet sein. Ähnliches gilt mit Blick auf antimuslimische Diskriminierung; darauf macht zum Beispiel Iman Attia aufmerksam, die »Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen« beschreibt; in solchen Prozessen werden Menschen zu Muslimen »gemacht« – auch unabhängig von ihrer religiösen oder nicht-religiösen Selbstverortung (Attia 2019). Zuweilen leben die Stereotype, die gegen die »andere« (zur »anderen« gemachte) Religion gerichtet sind, oder die vormals religiös konnotierten Stereotype in gleichsam säkularisierter Form fort, etwa in der auf den gegenwärtigen Nahostkonflikt bezogenen antisemitischen Parole »Kindermörder Israel«, die an die vor allem seit dem Mittelalter im christlichen Europa verbreiteten Ritualmordlegenden anknüpft.²

Solche religionsbezogenen Formen von Diskriminierung und Exklusion zu analysieren, muss auch Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Diskriminierungsforschung sein, die thematisiert, wie »Diskriminierungsverhältnisse einen Bildungsraum eröffnen, der durch die Pole Superiorität und Inferiorität gekennzeichnet ist und in dem unterschiedliche Selbst- und Weltverhältnisse bzw. Subjektpositionen nahegelegt sind und angeeignet werden«. Normativ muss es dann, daran anknüpfend, darum gehen, die Bedingungen zu analysieren, welche »die Diskriminierungsroutinen in Bildungszusammenhängen« schwächen (Heinemann & Mecheril 2017, 3).

Mit Blick auf die Religionspädagogik erscheint es mir notwendig, die Debatten um interreligiöses Lernen zu erweitern, indem im Anschluss an die skizzierten Überlegungen Religion (zumindest auch) verstanden wird als Mittel zur Konstruktion von Kollektiven, zur Inklusion und Exklusion sowie zur Herstellung und Durchsetzung sozialer Hierarchien, wobei der Konstruktcharakter von Religion in

2 Vgl. dazu auch in diesem Band den Beitrag von Julia Bernstein und Florian Diddens.

Analogie zu Kategorien wie Kultur und Ethnizität oder auch *gender* und *disability* zu betonen wäre.

Freilich ist dies alleine, religionspädagogisch betrachtet, unzureichend. Wird Religion weniger als Modus der Vergemeinschaftung verstanden, sondern als ein spezifischer »Modus der Welterschließung« bzw. des »Weltzugangs« (Dressler 2006), innerhalb dessen Fragen von Sinn, Lebensorientierung und Umgang mit Kontingenz bearbeitet werden, dann unterscheidet sich der Bezug auf Religion in Bildungskontexten kategorial vom Bezug auf Ethnizität oder Gender. In diesem Sinne bestimmt z.B. Dietrich Korsch »die Eigenart religiöser Deutung« so, »dass religiöse Deutungen da vorliegen, wo individuelles Leben (im intersubjektiven Sprachzusammenhang natürlich) auf letzte Horizonte bezogen und in ihnen verortet wird«. Dieser Zusammenhang sei »für religiöse Deutungen [...] zentral« (Korsch 2005, 117f.). Die daraus folgende religionspädagogische Aufgabe, Religion in diesem Sinne *als Religion* zu erschließen (und nicht lediglich als historischen, kulturellen, sozialen Tatbestand), ist zumindest mit Blick auf Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz unstrittig. Wie aber kann Religion *als Religion* kontext- und differenzsensibel im religionsbezogenen Unterricht so thematisiert werden, dass einerseits Zuschreibungen reflektiert und dekonstruiert werden, dass aber andererseits auch die Funktion von Religion für die Selbst-, Welt- und Lebensdeutung der lernenden Individuen, die in vielen Fällen einen Bezug auf eine spezifische religiöse Tradition beinhaltet, ernst genommen wird? Bernhard Grümme macht in diesem Sinne zu recht darauf aufmerksam, dass Religionen »trotz ihrer Geschichtlichkeit durch ihre Traditionen, Institutionen und deren Träger nicht solch hybride volatile Gebilde [sind], die der Transkulturalitätsbegriff voraussetzt und die eine kulturrelativistische Tendenz noch radikalisiert« (Grümme 2017, 199). Aufgabe einer religionspädagogischen Diskriminierungsforschung wäre dann zum einen, Bildungsprozesse daraufhin zu analysieren, wo in ihnen Schülerinnen und Schüler zu Juden, Christen oder Muslimen »gemacht« und damit auch sozial positioniert werden, wie religionsbezogene Zuschreibungen tradiert und damit Diskriminierungen ermöglicht oder vollzogen werden. Zum anderen können Theologie(n) und Religionspädagogik(en) aber auch dazu beitragen, religiöse Traditionen daraufhin zu untersuchen und für den Unterricht fruchtbar zu machen, inwiefern in ihnen machtkritische Potentiale liegen und Ressourcen enthalten sind, um essentialisierende und binarisierende Othering-Prozesse zu unterlaufen, zu kritisieren und zu desakralisieren.³

3 Dieser Aspekt von Religion kommt in der entsprechenden kultur- und erziehungswissenschaftlichen Literatur in der Regel nicht oder nur am Rande vor; hier exemplarisch Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 58f.

Fokus Anerkennung

Mit Nicole Balzer lässt sich der Forschungs- und Diskussionsstand mit Blick auf Anerkennung so zusammenfassen, dass Anerkennung

»vorrangig als eine Praxis gekennzeichnet wird, in der sich Subjekte in spezifischen Weisen und/oder als spezifische vor dem Hintergrund von Normen oder im Rekurs auf Normen adressieren. ›Anerkennung‹ vollzieht sich in der sozialen Praxis, so ließe sich daher als kleinster gemeinsamer Nenner anerkennungstheoretischer Ansätze festhalten, als Adressierung und in Adressierungen (sowie als und in Re-Adressierung(en)).« (Balzer 2014, 584)

Daraus ergibt sich der Zusammenhang von Diskriminierung und Anerkennung in doppelter Weise: Wenn Anerkennung normativ gefasst wird als eine Art der Adressierung, in der eine Person oder eine Gruppe von Personen positiv bestätigt wird und Wertschätzung erfährt, so ist Anerkennung das Gegenteil von Diskriminierung. In diesem Sinne wird dann pädagogische Arbeit als »Anerkennungsarbeit« verstanden (Balzer 2014, 585). Komplexer ist das Verhältnis von Anerkennung und Diskriminierung dagegen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Art der Adressierung im Akt der Anerkennung auch einen »aberkennenden« Gehalt haben kann, weil sich in der Anerkennung »nicht nur eine Bestätigung von etwas bereits Zugrundeliegendem (Identität) [vollzieht], sondern auch eine ›Hervorbringung‹ bzw. Re-Produktion von Subjekten und Identität(en) (wie aber auch von Strukturen)« (Balzer 2014, 579).

Deutlich wird die mögliche Gegenüberstellung von Anerkennung und Diskriminierung in der deutschen Übersetzung von Nancy Frasers Artikel »Zur Neubestimmung von *Anerkennung*« (Fraser 2009). Der Übersetzer B. Nienass verwendet im Kontext des von Fraser als »Identitätsmodell« bezeichneten Modells von Anerkennung den Begriff ›Diskriminierung‹ als Gegenbegriff zu ›Anerkennung‹ (im Englischen ›recognition‹ bzw. ›misrecognition‹) (vgl. Fraser 2009, 203, insbes. Fn. 1). Denn nach dem »Identitätsmodell« werde man zum individuellen Subjekt, »indem man ein anderes Subjekt anerkennt und von einem anderen Subjekt anerkannt wird« (Fraser 2009, 203). Bleibe diese Anerkennung aus oder werde jemand diskriminiert, so habe dies »die Beschädigung der eigenen Identität zur Folge«. Der missachteten Gruppe bzw. deren Mitgliedern werde »so die Möglichkeit genommen [...], eine eigene, positive kulturelle Identität zu entwickeln«. Eine »Politik der Anerkennung« sei deshalb darauf gerichtet,

»die innerliche Verschiebung des Selbst zu beheben, indem das erniedrigende Bild der Gruppe bekämpft wird, das die dominante Kultur verbreitet. Mitglieder der diskriminierten Gruppe sollten diesem Ansatz zufolge die verbreiteten Bilder zurückweisen und stattdessen neue und vor allem eigene Repräsentationen der

Gruppe einbringen und durch kollektives Handeln eine eigene Kultur bekräftigen, die ihnen hilft, verinnerlichte negative Identitäten abzuwerfen. Wenn diese Kultur öffentlich geltend gemacht wird, gewinnt die Gruppe den Respekt und die Wertschätzung der gesamten Gesellschaft. Das Ergebnis, im Erfolgsfall, ist ›Anerkennung‹: die unverzerrte Beziehung zum Selbst.« (Fraser 2009, 203)

Das Identitätsmodell ist von einiger Bedeutung, um die Stellung von Religion(en) in der Schule zu verstehen und Handlungsoptionen zu erwägen: beispielsweise können Schülerinnen und Schüler, die innerhalb oder außerhalb der Schule Diskriminierungserfahrungen als Musliminnen oder Muslime machen (vgl. z. B. Willems 2017a; 2017b), davon profitieren, wenn der Islam dadurch offiziell aufgewertet erscheint, dass islamischer Religionsunterricht in Kooperation mit islamischen Religionsgemeinschaften erteilt wird und damit muslimische Stimmen stärkeres Gehör finden (können), als wenn vor allem nicht-muslimische Lehrerinnen und Lehrer über ›den‹ Islam sprechen. Gleiches gilt mit Blick auf jüdische Schülerinnen und Schüler oder solche, die anderen zahlenmäßig kleineren Religionsgemeinschaften angehören.

Gleichwohl kritisiert Fraser das Identitätsmodell, weil es ihrer Ansicht nach zu kurz greife oder sogar schädlich sein könne. Denn in diesem Modell werde »fehlende Anerkennung oder Diskriminierung« einseitig »als ein Problem kultureller Geringschätzung« verstanden und damit die institutionelle Diskriminierung und ihre »Verflechtung mit der Verteilungsgerechtigkeit verschleiert«. Insofern könnte der Fokus auf ›Kultur‹ geradezu »explizite Umverteilungskämpfe« verhindern (Fraser 2009, 204). Außerdem bestehe die Gefahr, dass Identitätspolitik, die im Sinne des Identitätsmodells gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen versuchen, innerhalb der jeweiligen Gruppe bestehende (z. B. patriarchalische) Machtstrukturen verfestigen, indem eine in sich vermeintlich homogene Gruppenidentität konstruiert und die Pluralität an Stimmen innerhalb der Gruppe unterdrückt werde (Fraser 2009, 205f.).

Deshalb stellt Fraser dem Identitätsmodell das Statusmodell entgegen. Das Statusmodell beschränke sich nicht auf die Identitätsfrage, sondern ziele »auf die Bekämpfung der Unterordnung ab, indem sie die diskriminierte Partei als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft etabliert und somit die ebenbürtige Teilhabe am sozialen Leben gewährleistet« (Fraser 2009, 206). Statt also bestimmte Gruppenidentitäten aufzuwerten, solle »die Überwindung von sozialer Unterordnung« vorangetrieben werden; es gehe darum, »Muster kultureller Werte zu ›deinstitutionalisieren‹, die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern, und durch Konstellationen zu ersetzen, die eine solche Gleichstellung unterstützen« (Fraser 2009, 207). In dieser Hinsicht wäre es wiederum unterkomplex, wollte man den Fokus auf die ökonomische Dimension ausspielen gegen den Fokus auf die kulturelle Dimension. Obwohl beide Dimensionen – und damit auch Maldistri-

buierung und Diskriminierung – voneinander relativ losgelöst seien, könne man beide nicht trennscharf voneinander unterscheiden. Denn im Arbeitsmarkt können institutionalisierte Wertmuster »z.B. Aktivitäten begünstigen, die als ›maskulin‹ oder ›weiß‹ kodiert sind, und somit zur Benachteiligung jener Aktivitäten führen, die als ›feminin‹ oder ›schwarz‹ angesehen werden« (Fraser 2009, 210). Für Fraser folgt daraus, dass nur »durch die gleichzeitige Berücksichtigung beider Dimensionen« untersucht werden könne, »was in einem bestimmten Fall als Hindernis für gleichwertige Teilnahme fungiert« (Fraser 2009, 211).

Mit diesen Überlegungen fordert Fraser das Nachdenken über Anerkennung und Diskriminierung im Kontext Schule heraus. Wenn man den Blick auf die beiden Dimensionen von Ökonomie und Kultur durch den Blick auf die Dimension des öffentlichen Bildungswesens erweitert, dann stellt sich zunächst die Frage nach den Grenzen der Wirksamkeit von Schule. Obwohl in einer funktional differenzierten Gesellschaft das Bildungssystem mit dem ökonomischen System funktional gekoppelt ist, also zum Beispiel Schulen auch wirtschaftliche Akteure sind, ist der Einfluss von Schulen in ökonomischer Hinsicht, hier vor allem mit Blick auf die Durchsetzung ökonomischer Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit, eher gering. Denn nicht Schulen (oder auch Kultusministerien) gestalten oder regulieren ökonomisches Handeln und dessen Rahmenbedingungen, sondern dies tun die Akteure im Wirtschaftssystem und ggf. im politischen System. Auch wäre die Schule überfordert, sollte sie dafür sorgen, dass eine Gruppe – welche Gruppe auch immer – innerhalb der kulturellen Dimension gesellschaftliche Anerkennung im Sinne von Wertschätzung erfährt.

Gleichwohl haben Schulen, ob sie das wollen oder nicht, ob es den in den Schulen tätigen Personen bewusst ist oder nicht, jeweils mehrere Funktionen im Blick auf Prozesse, in denen Anerkennung als Wertschätzung produziert und verteilt wird: In Schulen muss, im Sinne der drei Sphären von Anerkennung nach Axel Honneth (1994/⁹2016), die »Anerkennung von Menschen mit anderer kultureller oder religiöser Herkunft« als eine Angelegenheit der Sphäre des Rechts garantiert werden (Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261). Ein Beispiel hierfür wäre das Verbot der Diskriminierung etwa im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Die in Schulen geübte Praxis sollte durch die Mitgestaltung einer spezifischen Rechtskultur darüber hinaus dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu fördern, und sie sollte Diskriminierung mit Blick auf zugeschriebene kulturelle oder religiöse Identitäten unwahrscheinlicher machen. Frasers Kritik am Identitätsmodell kann dabei in mehrfacher Hinsicht die Sensibilität der handelnden Personen erhöhen:

So wäre festzuhalten, dass Unterricht oder Schulkultur nicht darauf beschränkt werden dürfen, Anerkennung »als ein Problem kultureller Geringschätzung« (s.o.) zu bearbeiten. Häufig begegnet beispielsweise in bildungspolitischen Debatten die Erwartung an den Religionsunterricht, er möge sozialen Zusammenhalt und in

diesem Kontext Anerkennung als Wertschätzung in einer pluralen Gesellschaft fördern. Religionspädagogisch wird dies aufgenommen in Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen, denen zufolge im Unterricht Toleranz und Anerkennung erworben werden könne und solle. So zählt die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« Teilkompetenzen auf, die zu einer übergeordneten »Pluralitätsfähigkeit« gehören, unter anderem »fachlich fundiertes, auf Religionen und Weltanschauungen bezogenes Wissen«, »die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen«, und eben auch »Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit« (EKD 2014, 70). So richtig und wichtig diese Teilkompetenzen sind, unterschätzt bleibt hier, dass die Möglichkeit zu gleichberechtigter Teilhabe ohne Diskriminierung nicht alleine von Einstellungen und Verhaltensweisen abhängt, sondern dass es sich dabei auch um gesellschaftliche und strukturelle Probleme handelt, die entsprechend politisch und gesellschaftlich bearbeitet werden müssen. Dazu kann und müsste der Religionsunterricht wie anderer Fachunterricht im Rahmen seiner Möglichkeiten einen Beitrag leisten, indem das Ineinander von religiöser/religionskundlicher und politischer Bildung als didaktische Herausforderung wahrgenommen und bearbeitet wird. Dazu gehört es, im Sinne von Fraser soziale Konflikte nicht durch Kulturalisierungen (oder Religionisierungen) zu verschleiern. Selbst wenn soziale Konflikte, die mit Religion (religiöser Praxis, zugeschriebenen religiösen Identitäten etc.) zu tun haben, als solche in der Schule und durch religionsbezogenen Unterricht nicht »gelöst« werden können – dies wäre eine falsche Erwartung und Überforderung des Bildungssystems –, so können sie doch *als* soziale Konflikte thematisiert werden. Damit kann der Unterricht zumindest einen Beitrag leisten zur Überwindung der bereits erwähnten »Muster kultureller Werte [...], die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern« (Fraser 2009, 207).

Angesichts interner Heterogenitäten, die Fraser mit Blick auf Identitätspolitik anspricht, stellt sich die Frage nach Formen von Repräsentation der »religiösen Traditionen« (Meyer 2019, 22-39). Sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben ist zu reflektieren, wer sich wie Gehör verschafft und wer dabei für wen reden kann.⁴ Für den Unterricht ist dies sowohl eine Frage der didaktischen Reduktion als auch eine Frage der Gesprächskultur: Welche Stimmen

4 Im Schulleben ist deshalb unter Gesichtspunkten von Gerechtigkeit immer wieder abzuwägen, wie unterschiedliche individuelle und Gruppeninteressen jeweils so berücksichtigt werden können, dass positive wie negative Religionsfreiheit garantiert wird. Mit Bezug auf die Kriterien von Reziprozität und Allgemeinheit führt Rainer Forst an zahlreichen Beispielen aus (Forst 2003, 708-745), wie in religiös heterogenen Kontexten »Anerkennung von Differenz« (Forst 2003, 683) aussehen könnte.

kommen zu Wort und repräsentieren wen? Wer von den Schülerinnen und Schülern wird als wer adressiert und inszeniert sich als wer?

Unterricht und Schule sind dabei durch Machtasymmetrien geprägt und zugleich in übergreifende gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen eingebunden bzw. auf diese bezogen. In pädagogischen Feldern eröffnen sich »den Akteuren jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der ›Erlangung‹ von Anerkennung«, und zugleich werden »um deren Struktur – wie unbewusst auch immer – alltägliche Kämpfe ›geführt«, Positionen im sozialen Feld erworben oder zugewiesen (Balzer 2014, 590, mit Bezug auf Pierre Bourdieu).

Dies führt dann in der Konsequenz zur grundsätzlichen Anfrage, ob nicht sogar eine differenzkompetente pädagogische Praxis (vgl. Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261-263) kritisiert werden könnte und müsste, auch wenn sie nicht kulturalisiert, naturalisiert, essentialisiert und homogenisiert. Denn durch die oben erwähnte Adressierung und Readressierung, die Subjekte und Identitäten als solche konstituiert, setzt pädagogisches Handeln im Prozess des Anerkennens Subjekte ins Verhältnis zu Normen und unterwirft sie diesen Normen (Balzer 2014, 581 und 590, jeweils mit Bezug auf Judith Butler). Im Kontext von Migration und Bildung macht insbesondere Paul Mecheril darauf aufmerksam, dass schon das Adressieren von Personen als ›Migranten‹ eine bestimmte machtförmige Ordnung affirmiert. Denn selbst im Prozess der Anerkennung einer Gruppe wie ›die Migranten‹ oder ›die Muslime‹ bzw. der dieser Gruppe zugeordneten Individuen wird ja gerade diese mit Dominanzverhältnissen verwobene Unterscheidung als relevant hervorgehoben. Dies gilt sogar, wenn mit kritischem Interesse Dominanzverhältnisse herausgearbeitet werden:

»So wichtig und auch zutreffend die Aussage [über die Dominanz von Nicht-Migranten im Diskurs über ›Migration‹] auf der Ebene der Beschreibung ist, so schwierig ist sie mit Bezug auf ihre produktiven Wirkungen. Denn sie bestätigt die Logik, in der zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen, zwischen Allochthonen und Autochthonen, zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird.« (Mecheril 2005, 317)

Vor diesem Hintergrund ergeben sich weitere Aufgaben für die professionelle Reflexion von Schule und Unterricht: So müsste ein verschärfter machtkritischer (und nicht nur ein für die didaktische Reduktion notwendiger religionswissenschaftlicher) Blick auf die Frage der Repräsentation dazu führen, dass der Unterricht selbstreflexiver würde. Das würde bedeuten, dass im Unterricht beobachtet wird, wie im Unterricht beobachtet wird, also Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zumindest in den höheren Klassenstufen durch Beobachtungen dritter Ordnung ergänzt werden. Offen bleibt dann freilich die Frage nach dem Verhältnis von machtkritischen Dekonstruktionen einerseits und der Aufgabe religiöser und theo-

logischer (und möglicherweise auch religionskundlicher) Bildung andererseits, die darin besteht, Religion als eigenen Modus des Weltzugangs zu erschließen.

Die Beiträge des Bandes

Der vorliegende Band beginnt mit grundsätzlichen theologischen, religionspolitischen und juristischen Klärungen mit Blick auf Religion in der Schule. *Christian Polke* schaut als Theologe mit dem Schwerpunkt der Theologischen Ethik und Systematischen Theologie auf grundlegende Spannungen, die sich angesichts von religiöser Bildung in der multireligiösen Schule ergeben. *Hinnerk Wißmann* stellt in juristischer Perspektive verschiedene Phasen der Entwicklung des Religionsverfassungsrechts dar. *Tobias Schieder* nimmt den Begriff des Schulfriedens in den Fokus, auf den wiederkehrend rekurriert wird, um Grenzen religiöser Äußerungen zu definieren.

Im zweiten Teil des Bandes kommen unterschiedliche schulische Akteurinnen und Akteure wie Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte (*Karim Fereidooni*) in den Blick und damit unterschiedliche Wahrnehmungen von religionsbezogener Diskriminierung – insbesondere Antisemitismus (*Julia Bernstein & Florian Diddens*) und antimuslimische Stereotype (*Nina Mühe, Friederike Schulze-Marmeling*). Da es bislang kaum Forschung zu der Frage gibt, aufgrund welcher (zugeschriebenen) Merkmale Personen in Schulen Diskriminierung erfahren, ist der Beitrag von *Aliyeh Yegane Arani* aufschlussreich, in dem Zahlen und Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsarbeit in Berlin vorgestellt werden.

Der dritte Teil legt den Fokus auf religiöse Diversität und religiöse Differenz. Untersucht werden unterschiedliche aktuelle Aspekte des Themas: *Sabine Hermisson* stellt Ergebnisse einer Untersuchung zu Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu religiöser Diversität vor. *Henrik Simojoki & Jonathan Kühn* untersuchen, welche Bedeutung Religion als Faktor in der beruflichen Bildung von Asylsuchenden und Geflüchteten spielt. *Rosa Fava* lenkt vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verbreiteten und häufig pauschalisierenden Zuschreibung, dass Antisemitismus vor allem durch antisemitisch eingestellte Muslime in Deutschland (wieder) präsent sei, die Aufmerksamkeit auf Musliminnen und Muslime als Akteure gegen Antisemitismus. *Britta Konz* befasst sich mit der intrareligiösen Diversität und dem darauf bezogenen intrareligiösen Lernen, das gegenüber dem interreligiösen Lernen leicht aus dem Blick gerät. Dabei ist ein solches intrareligiöses Lernen von hoher Bedeutung, um Identitätszuschreibungen zu reflektieren und zu dekonstruieren, auch angesichts von Essentialisierungen, mit denen in sich vermeintlich homogene Gruppen konstruiert und einander gegenüber gestellt werden. *Doris Lindner* und *Werner Schiffauer* befassen sich mit zwei Forschungsprojekten zum Umgang mit religiöser Diversität und Differenz in Schulen in Wien bzw. in Berlin.

Mit dem Beitrag von *Thomas Krobath* kommen auch die Hochschule und die Lehrkräftebildung in den Blick: Am Beispiel der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems wird deutlich, welche Chancen eine sich interreligiös entwickelnde Bildungsinstitution bietet, welche Probleme allerdings auch in diesem Prozess auftreten (können).

Der vierte Teil des Bandes legt den Akzent schließlich auf die religiöse Bildung in der religiös-weltanschaulich diversen (Migrations-)Gesellschaft. Während die Existenz von christlichem Religionsunterricht nicht selten als Beleg für den bleibenden Einfluss der großen Kirchen auf Politik und Gesellschaft gesehen (und kritisiert) wird, stellt sich mit Blick auf andere Formen des Religionsunterrichts die Frage, ob diese einen Beitrag zur Anerkennung religiöser Gemeinschaften leisten können. *Ingrid Wiedenroth-Gabler* und *Benjamin Franz* befassen sich vor diesem Hintergrund mit dem Islamischen Religionsunterricht, *Yauheniya Danilovich* mit dem (christlich-)orthodoxen Religionsunterricht. Im Unterschied zu diesen konfessionellen Religionsunterrichten geht es im Beitrag von *Hamida Behr* um den Hamburger Religionsunterricht, der, anders als in den anderen Bundesländern, interreligiös konzipiert ist und als *Religionsunterricht für alle* im Klassenverband unterrichtet wird bzw. werden soll. Behr fragt, inwiefern die faktische Gestalt dieses Unterrichts eigentlich einen Beitrag zur Anerkennung religiöser Vielfalt in der Schule leistet, und macht auf grundlegende Probleme aufmerksam. Ein alternatives Modell der interreligiösen Kooperation unter den Bedingungen von konfessionellem Religionsunterricht stellen *Jan Woppowa*, *Carina Caruso*, *Lukas Konsek* & *Naciye Kamcili-Yildiz* am Beispiel eines Schulprojekts in Kooperation mit der Universität Paderborn vor. *Joachim Willems* fragt danach, wie angesichts eines hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern, die sich als nichtreligiös verstehen oder die Frage nach ihrer eigenen Religiosität offen lassen, interreligiöses Lernen hin zu einer interweltanschaulichen Bildung weiterentwickelt werden kann.

Der Band schließt ab mit der Dokumentation eines Podiumsgesprächs am 22.02.2018 zum Thema »Bildung, Werteerziehung, Integration? Die Aufgabe von Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Migrationsgesellschaft«. Kontrovers diskutiert wurde insbesondere das von *Katja Boehme* vertretene Konzept eines interreligiösen Begegnungslernens, das *Paul Mecheril* mit Blick auf »die Macht und das Herrschaftspotential der diskursiven oder semantischen oder sozial praktischen Kategorie ›Religion‹« eher »argwöhnisch« betrachtet. Die Frage von *Bülent Uçar*, wie sich konfessioneller Religionsunterricht angesichts des religionsdemographischen Wandels in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weiterentwickeln sollte, eröffnet zugleich ein weites Feld für weitere Untersuchungen, Überlegungen und Diskussionen.

Dank

Gedankt sei abschließend allen, die am Zustandekommen dieses Bandes beteiligt waren: den Verfasserinnen und Verfassern der einzelnen Beiträge; der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung der Tagung, in deren Rahmen ein Großteil der hier publizierten Beiträge vor- und zur Diskussion gestellt wurde;⁵ Ariane Dihle, Rebecca Hedenkamp und Tessa Stelling für unterstützende Arbeiten bei der Fertigstellung dieses Buches.

Literatur

- Attia, Iman (2019): Unzumutbare Koexistenz. Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen in historischer Perspektive. In: Bülent Uçar & Wassilis Kassis (Hg.): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit. Göttingen, 125-140.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden.
- Braune-Krickau, Tobias & Käbisch, David (2013): Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung. In: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler, 255-264.
- Butler, Judith (1997): Excitable Speech. A Politics of the Performative. New York/London.
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- Forst, Rainer (2003): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt a.M.
- Fraser, Nancy (2009): Zur Neubestimmung von *Anerkennung*. In: Hans-Christoph Schmidt am Busch & Christopher F. Zurn (Hg.): Anerkennung. Berlin, 201-212.
- Grümme, Bernhard (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i.Br.

5 Die Tagung Schule als Ort von Anerkennung – Schule als Ort von Diskriminierung. Religion und Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Gesellschaft fand am 22. und 23. Februar 2018 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt.

- Heinemann, Alisha M. B. & Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.
- Honneth, Axel (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.
- Korsch, Dietrich (2005): Deuten lehren – Deuten lernen. Über den Zusammenhang von Religionspädagogik und Dogmatik. In: Martin Rothgangel & Edgar Thaidigsmann (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart, 114-124.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, 311-328.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Brigit Allenbach u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden, 35-66.
- Meyer, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen.
- Scherr, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2016, 3-10.
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.
- Willems, Joachim (2017a): »Dann merke ich auch hier, ich bin der Moslem«: Interreligiöse Kompetenz und Differenz, Diversität, Dialogizität. In: Stefan Alkier, Michael Schneider & Christian Wiese (Hg.): Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten. Berlin, 360-378.
- Willems, Joachim (2017b): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology Volume 21, Issue 2/2017, 194-214.

