



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

ISSN 1863-0502

**Thema: „Migration, Religion und Bildung.
Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“**

Heller, T., Seher, S. & Wermke, M. (2017). Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung – Thesen und Reflexionen zu einem Paradigmenwechsel in der interkulturellen und –religiösen Bildung. *Theo-Web*, 16(2), 37–47.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw022>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung – Thesen und Reflexionen zu einem Paradigmenwechsel in der interkulturellen und – religiösen Bildung

von

Thomas Heller, Sophie Seher & Michael Wermke

Abstract

Der Beitrag stellt ausgehend von einem Survey über aktuelle interkulturelle und interreligiöse Bildungsansätze die pädagogischen, aber auch die gesellschaftlichen Erfordernisse an eine kultur- und religionssensible Bildung vor, deren konzeptionelle Grundzüge am Beispiel des Projektes Kultur- und Religionssensible Bildung (KuRs.B-Projekt) des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB) der Universität Jena entfaltet werden. Leitend ist hierbei die Frage, wie in öffentlichen Bildungseinrichtungen jenseits kirchlicher Bildungsmitverantwortung das Anrecht von Kindern und Jugendlichen auf religiöse Bildung pädagogisch zur Geltung gebracht werden kann.

Schlagnworte: interkulturelle und -religiöse Bildung, kultur- und religionssensible Bildung, Kindertagesstätte, Schule, Religionssensibilität, Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Demokratiebildung

Als im Sommer 2015 auf der Suche nach Frieden, Sicherheit und Zukunft Migranten in besonders hoher Zahl nach Deutschland kamen, verstärkte sich auch die pädagogische Wahrnehmung der wachsenden kulturellen und religiösen Vielfalt in unserer Gesellschaft.¹ Die Phase des euphorischen Willkommens – mit all ihren Herausforderungen und Hürden – geht derzeit in eine Phase des Angekommen-Seins und der Entwicklung von Routinen über: In unseren Bildungseinrichtungen, in den Kindertagesstätten und Schulen, sind mittlerweile die zugewanderten Kinder und Jugendlichen angekommen. Wir stehen daher derzeit an einem Punkt, an dem es gilt, die neue Vielfalt in unserer Gesellschaft einzuordnen und pädagogisch aktiv zu gestalten.

Dabei richten sich die hier auftretenden Fragen nicht allein auf das Leben, die Kultur und Religion der Zugewanderten. Im Zuge der sogenannten Leitkulturdebatte stellen sich auch Fragen nach der ‚eigenen‘ kulturellen und religiösen Identität. Hinter alltagspraktischen Themen wie beispielsweise die Pünktlichkeit im Schulunterricht oder das Aufräumen der Spielecke in der Kita verbergen sich grundlegende Fragen nach ‚unseren‘ Werten, die vielfach als typisch deutsch gelten, mit denen sich aber auch Teile der Mehrheitsgesellschaft nicht zwingend identifizieren. Welche Grundwerte gelten eigentlich in unserer Gesellschaft? Wie vermitteln wir diese Werte? Und inwieweit muss sich unsere Gesellschaft öffnen und verändern, damit ein friedfertiges Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Prägungen gelingen

¹ Bei diesem Text, der sich Zuarbeiten von Dr. Sophie Seher (Jena) und Dr. Thomas Heller (Jena/Rostock) verdankt, handelt es sich um die Überarbeitung einer der drei Eröffnungsvorträge der GwR-Tagung, gehalten am 8. September 2017 in Wien; vgl. zum Thema auch Wermke, 2016. Ein herzlicher Dank geht an Dr. Zrinka Štimac (Braunschweig), mit der im Rahmen eines Antragsvorhabens ein reger Austausch über die in Kapitel 1 vorgestellten Bildungsansätze stattfand. Formulierungen von Zrinka Štimac sind dabei in Punkt a–c aufgegriffen worden.

kann? Letztendlich geht es damit um die Frage, wie unter dem Vorzeichen unseres freiheitlichen Rechtsstaats ein Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Herkunft und Vorstellungen tatsächlich möglich ist, wie unterschiedliche Auffassungen zur Gestaltung unserer pluralistischen Gesellschaft eingebracht werden können (vgl. Wermke, 2015). Als besondere Herausforderung wird hierbei der Umstand erlebt, dass ein großer Teil der Zuwanderer aus islamisch geprägten Kulturen Nordafrikas, Arabiens und Südasiens stammen.

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen Menschen verschiedener Generationen, Professionen und Herkunft sind Kindertagesstätten und Schulen schon immer Orte, an denen kulturelle und religiöse Vielfalt in besonderer Weise zum Ausdruck kommt und der Umgang mit dieser Vielfalt eingeübt wird. Ob nun ein Kind aus einer muslimischen oder christlichen, aus einer sog. bildungsfernen oder einer sog. bildungsnahen Familie stammt, führt vielfach zu vorurteilsbehafteten Deutungen und Ursachenzuschreibungen seiner Verhaltensweisen, die damit dem einzelnen individuellen Kind nicht gerecht werden können.

„So banal die Aussage klingen mag, so wichtig ist sie doch: Muslimische Kinder und Jugendliche sind ‚mehr‘ als nur muslimisch. Muslimische Kinder und Jugendliche sind Jungen oder Mädchen, besuchen unterschiedliche Schulformen, leben in unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten, sind Schiiten, Sunniten oder Aleviten, gehören unterschiedlichen sozialen Schichten an, leben in verschiedenen Familienformen und Ländern, haben unterschiedliche nationale oder ethnische Hintergründe, Hobbys, politische Einstellungen usw. Alle diese Dimensionen können für den einzelnen Muslim und für muslimische Kinder und Jugendliche von individueller Bedeutung sein oder eben auch nicht.“ (Schäfer, 2010, S. 101)

Vielmehr gilt es, inklusive, kultur- und religionsensible Wege zu finden, um auf das einzelne Kind, seine Fähigkeiten und Bedürfnisse, aber auch sein Umfeld und seine Familie einzugehen. Bei dieser Aufgabe dürfen die ErzieherInnen und Lehrkräfte nicht allein gelassen werden. An Kindertagesstätten und Schulen als Orte demokratischen Lernens und Handelns nehmen PädagogInnen innerhalb des Austarierens gesellschaftlicher Haltungen und Umgangsformen eine Schlüsselrolle ein. Daher erscheint es in besonderem Maße notwendig, innerhalb dieser Zielgruppe eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Themen Identität, Kultur und Religion anzustoßen sowie Plattformen des Austauschs und der fundierten Wissensvermittlung anzubieten und zu begleiten. Diese Angebote haben stets die Reflexion der eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln im Auge zu behalten und für die bereits lange vor 2015 existierende Vielfalt unserer Gesellschaft zu sensibilisieren.

1 Eine Tour t‘Horizont interkultureller und interreligiöser Bildungsansätze

Bereits seit geraumer Zeit bemühen sich interkulturelle und –religiöse Bildungsansätze um die Entwicklung integrativer resp. inklusiver Praxismodelle für den Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt in Schulen und Kindertagesstätten. Im Folgenden sollen die vorliegenden interkulturellen und interreligiösen Bildungsansätze systematisiert und kurz vorgestellt werden.

- a. Das interkulturelle Lernen weist eine große Nähe zu Wolfgang Klafkis Überlegungen zu den Schlüsselproblemen von Bildung auf (vgl. u.a. Klafki 1997, S. 235–250). Interkulturelles Lernen soll dabei alle Menschen in die Lage versetzen, mit anderen friedlich und respektvoll zusammenzuleben, unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit und Kultur. Die Idee des interkulturellen Lernens geht heute in vielen Fällen in der *diversity education* (Prenzel 2007) auf, die auch

seitens internationaler Organisationen wie UNESCO und Europarat stark unterstützt wird.

- b. Das interkulturelle Lernen wird seit den 1990er Jahren durch das transkulturelle Lernen ergänzt, dem es mit Wolfgang Welsch darauf ankommt, „Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (Welsch 1995, S. 39). Kulturelle Identität wird im Rahmen des transkulturellen Lernens nicht mehr als Identifizierung einer Person mit einem einzigen Kollektiv verstanden; vielmehr nimmt diese angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme einen komplexen Charakter an, d.h. Menschen können sich identifizieren (und werden identifiziert) mit mehreren dieser Bezugssysteme (vgl. ebd. 43).
- c. Das religionskundliche Lernen – vertreten z.B. im Ethik- und Philosophieunterricht wie auch im englischsprachigen „Teaching-About“-Ansatz bedeutet: „To teach about religion as a social and historical fact and variable as well as about the various religions and religious phenomena, takes a secular, professional, non-confessional, ir-religious, non-religious or trans-religious approach“ (Jackson 2008, S. 158). Eine noch strikere säkularistische Position vertritt Tim Jensen: „[I]f students or teachers have spiritual needs they must leave them at home“ (ebd., S. 219). Er geht von einem „scientific way“ in der Bildung aus, in dem die Verbindung zwischen akademischen und religiösen Interessen so gering wie möglich sein soll (Jensen 2008, S. 134).
- d. Das konfessionsbezogene Lernen wird u.a. in kirchlichen Papieren (EKD 1994 sowie Deutsche Bischofskonferenz ⁵2009) artikuliert, die von einer weitreichenden, zu akzeptierenden und grundsätzlich zu begrüßenden religiösen Pluralisierung Deutschlands ausgehen, die jedoch dazu führen könne, „daß die eigene Auffassung konturlos wird“ (EKD, 1994, S. 26). Vor diesem Hintergrund solle nun vorrangig geschlossenen evangelischen oder katholischen Lerngruppen die jeweilige Perspektive auf die Welt, den Menschen und Gott angeboten werden, um so zur Identitätsbildung der SchülerInnen beizutragen bzw. dazu, „Heimat in ihrer Kirche zu finden“ (Deutsche Bischofskonferenz ⁵2009, S. 53). Dies solle in einem fruchtbaren Wechselspiel von Identität und Verständigung einer zunehmenden „Verständigungsfähigkeit“ (EKD, 1994; S. 40) in der religiösen Pluralität dienen.
- e. Die Differenz zwischen evangelischer und katholischer Konfession nimmt das konfessionell-kooperative Lernen in den Blick. Seit 1998 bzw. 2005 wird dieses im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (KRU) in Baden-Württemberg und Niedersachsen angestrebt, wobei dieser Unterricht u.a. darauf abzielt, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“ (Erzdiözese Freiburg 2015).
- f. Das seit den 1990er Jahren entwickelte interreligiöse Lernen ist prägendes Modell des Religionsunterrichts „für alle in evangelischer Verantwortung“ (Hamburger Modell). Dieser wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen. „Angesichts [der] unterschiedlichen [...] Biografien, Erfahrungen und Kenntnisse kommt es im Religionsunterricht vor allem darauf an, miteinander nach Orientierungen im Fühlen und Denken, im Glauben und Handeln zu suchen, die einen offenen Dialog [...] ermöglichen“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 10).

- g. Der Lernzugang des gemeinsamen religiösen Lernens von konfessionslosen und konfessionsgebundenen Schülerinnen und Schülern stellt schließlich eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts insbesondere in Berlin (als „nicht-ordentliches“ Schulfach), Brandenburg (als „Lebenskunde-Ethik-Religionskunde“ sowie als „ordentlicher“ Religionsunterricht“), Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen dar. Vor dem Hintergrund einer intensiven konzeptionellen Diskussion, die anstatt Säkularisierungs- eher von religiöser Pluralisierungsprozessen bzw. einer postsäkularen Situation ausgeht, ist dieses Lernen unterrichtsbezogen umfangreich erforscht worden.
- h. Der Ansatz der migrationssensiblen (Religions)Pädagogik befindet sich noch in seiner konzeptionellen Entwicklungsphase. Durch die Zuwanderungen der letzten Jahre wächst jedoch die Aufmerksamkeit für die konkreten Lebensbedingungen migrierter Kinder und Jugendliche aus deren Perspektivität. So heißt es in einem Fortbildungsangebot der *Gemeinnützige Gesellschaft für Prävention* in Oldenburg: „Kinder und Jugendliche mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ sind in ihrem Alltag spezifischen Belastungen ausgesetzt. Hierzu zählt insbesondere das Phänomen des Alltagsrassismus. Dieser löst bei den Betroffenen extreme psychische Belastungen aus und ist ein Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen. Aufgrund der im Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgeschriebenen Adressatenorientierung müssen Einrichtungen der Sozialen Arbeit diese Belastung in den Blick nehmen, um den Betroffenen eine bestmögliche Unterstützung und ein heilendes Milieu zu bieten.“ (Gemeinnützige Gesellschaft, 2017)

Ohne nun die skizzierten interkulturellen und interreligiösen Bildungsansätze im Einzelnen zu würdigen, lassen sie sich jedoch wie folgt zusammenfassend darstellen. Die Ansätze mit dem Schwerpunkt interreligiöser Bildung zielen erklärtermaßen auf eine Befähigung zu einem wertschätzenden Umgang mit religiös bedingten Differenzen in der multireligiösen Gesellschaft ab. Ihre Absicht ist es, die eigene religiöse Identität ebenso wie das religiös Gemeinsame und damit den Respekt gegenüber religiöser Diversität zu stärken. Theologisch gesehen steht hinter den Ansätzen eine Theologie des Dialogs zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionsgemeinschaften, wie sie bspw. von Hans-Martin Barth (2008), Hans Küng (2012) oder Johannes Lähnemann (1998) repräsentiert wird. In pädagogischer Hinsicht fokussieren diese Ansätze primär die religionspädagogische Praxis von Einrichtungen in konfessioneller Verantwortung (v.a. Kindertagesstätten), auf den konfessionellen Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen (s. bspw. Meyer 2006, Meyer 2008) sowie auf Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Problematisch ist an den interreligiösen Ansätzen zweierlei: Zum einen besteht Gefahr, die Kinder und Jugendlichen als Repräsentanten ihrer Religion zu überfordern und sie zugleich als Angehörige einer bestimmten Religionsgemeinschaft zu stigmatisieren. Zum anderen werden in diesem interreligiösen Dialog, der den Umgang mit religiösen Minderheiten in der christlichen Mehrheitsgesellschaft einüben will, der Umstand gesellschaftlicher Säkularisierungsprozesse und damit auch die ‚Säkularen‘ systematisch ausgeblendet.

Die Ansätze im Bereich der interkulturellen Bildung zielen auf die Befähigung zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den für eine multikulturelle Gesellschaft konstitutiven kulturell bedingten Differenzen. So heißt es unter Bezug auf Annedore Prengel (Prengel 2006) in dem jüngst erschienenen *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita* (Lamm 2017):

„Die interkulturelle Pädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven und den Aufbau von gegenseitigem Respekt zu stärken, den Abbau von Vorurteilen zu forcieren und Ambiguitätstoleranz zu fördern.“ (Lamm/Dintsi-oudi 2017, 13)

Religion wird bei den interkulturellen Ansätzen in der Regel als eine spezifische kulturelle Erscheinungsform subsumiert. So findet sich in dem ebenfalls aktuell herausgegebenen Lehrwerk *Interkulturalität und Schule. Migration - Heterogenität – Bildung* (Göbel/Buchwald 2017) weder die Lemma Religion noch Islam.² Freilich ist nicht jedes muslimische Kind, jeder muslimische Jugendliche, deren Eltern und Familienangehörige nur muslimisch, aber sie sind es eben auch. Und so wird es zwangsläufig zu Irritationen kommen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen mögliche Lebenseinstellungen und -stile religiös gestimmter Kinder, Jugendlicher und Eltern lediglich als kulturell bedingte Phänomene deuten und damit auch relativieren.³

2 Zu den religionstheoretischen und -pädagogischen Grundannahmen des KuRs.B-Projekt

Das vom Zentrum für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB) der Universität Jena entwickelte Konzept der „Kultur- und Religionssensiblen Bildung“ (KuRs.B) beansprucht, ausgehend von einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ – und damit unabhängig von einer mögl. konfessionellen Bindung der Einrichtung oder der ErzieherInnen – den Bildungsansprüchen von Kindern und Jugendlichen mit ihren individuellen religiösen und kulturellen Herkünften gerecht zu werden.⁴

Das KuRs.B-Konzept geht von einer engen Verwobenheit von Kultur und Religion aus: Einerseits teilt sich Religion in der Sprache der Kultur mit, so in der Sprache der Architektur, der Musik oder der Literatur. Religion ist auf die Möglichkeiten von Kultur verwiesen, um sich artikulieren zu können. Kultur lässt sich verstehen als das dem Menschen Übliche, Gebräuchliche, gemeinsam Gepflegte und durch Entwicklungen und Vereinbarungen Veränderliche. Kultur unterliegt historischen Wandlungsprozessen und gesellschaftlichen Anforderungen; zugleich prägt Kultur die Vorstellungswelten, Mentalitäten und Lebensweisen der Individuen und ihrer Gesellschaften. Und schließlich prägt Kultur auch die ‚feinen Unterschiede‘ zwischen den Religionen und in den Religionen – man denke beispielsweise an die unterschiedlichen Architekturen von Kirchengebäuden in Lateinamerika, in Skandinavien oder in Italien und an die Gestaltung der Kopftücher muslimischer Frauen, die Hinweise auf deren religiöse Konfessionszugehörigkeit und ethnische Herkunft geben kann. Von Kultur ist Religion andererseits kategorial zu unterscheiden, da Religion sich ihrem Selbstverständnis nach

² Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen, s. bspw. Brunner/Ivanova 2015.

³ Zu bedenken ist auch, dass durch exklusiv kulturpädagogische Konzeptionen das Elternrecht auf eine religiöse Erziehung und Bildung ihrer Kinder unterlaufen wird, s. das Gesetz über die religiöse Kindererziehung, zuletzt geändert 2008 URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/kerzg/BJNR009390921.html> [Zugriff 31.10.2017].

⁴ S. die Homepage der Arbeitsstelle für kultur- und religionssensible Bildung des ZRB: URL http://www.zrb.uni-jena.de/Arbeitsstelle+f%C3%BCr+kultur_+und+religionssensible+Bildung.html [Zugriff 31.10.2017]. Vgl zum Folgenden auch Leonhard 2014 sowie Schweitzer & Biesinger 2015.

„auf Letztwerte und das Unbedingte, auf Vorstellungen und Verhaltensweisen [bezieht], die aus einer göttlichen Quelle oder Offenbarung abgeleitet werden und für den Menschen eine Verpflichtung oder zumindest eine ernstzunehmende Empfehlung darstellen.“ (Freise 2011, 52).

Religionen verstehen sich als göttlich gestiftet, sie äußern sich zwar in der Sprache unterschiedlicher Kulturen, gehen jedoch in ihnen nicht auf. Das Problem wird folglich dann virulent, wenn bestimmte religiöse Haltungen rein kultur- oder religionswissenschaftlich (vgl. hierzu Gundlach 2017) gedeutet werden, damit als beeinflussbar gelten und gar einem Anpassungsdruck an ein säkulares Bewusstsein ausgesetzt werden.

Der Begriff der Sensibilität verweist auf den pädagogischen Anspruch des KuRs.B-Konzepts, gegenüber Kindern, Jugendlichen, ihren Eltern und Familienangehörigen, ihren Einstellungen, Gefühlen und Lebensstilen eine behutsame Umgangsform zu entwickeln. Es gilt, Menschen aus der Perspektive ihres jeweiligen Selbstverständnisses heraus verstehen zu lernen, sich ihnen, ihren Vorstellungen, Ängsten und Wünschen mit Achtsamkeit anzunähern, Verständnis und Empathie für sie zu entwickeln. Eine sich als sensibel verstehende Pädagogik verdankt sich der Theorie des subjektorientierten Perspektivenwechsels, wobei dieser Ansatz einschränkend in Rechnung stellt, dass die Erfahrung, die Weltsicht, die religiöse Vorstellung des anderen einem selbst letztlich verschlossen bleibt. Der Begriff des Perspektivenwechsels suggeriert die Möglichkeit, sich in die Gedanken-, Gefühls- und Glaubenswelt eines anderen hineinbegeben und dessen Sichtweise übernehmen zu können. Ein sensibler Umgang mit dem anderen bedeutet jedoch stets nur eine bedingte Annäherung an den anderen, nie ein völliges Wissen um ihn und über ihn. Ein sensibler Umgang mit Menschen bemüht sich um Verständnis, erkennt jedoch die letztendliche Unzugänglichkeit nicht eigener Erfahrungen und persönlicher Einsichten an. Damit sichert Sensibilität das Recht auf Selbstverfügbarkeit und erweist zugleich Respekt und Wertschätzung gegenüber den Anderen resp. gegenüber der Vielfalt von Menschen, ihren Kulturen und Religionen. Eine sensible Einstellung gegenüber Menschen und ihren Auffassungen bedeutet jedoch keineswegs, mit Ideologien und religiösen Dogmatiken kritiklos zu verfahren. Unserer Gesellschaft beruht auf einem freiheitlich-demokratischen Grundverständnis, die sich dem aufklärerisch-humanistischen Wertekatalog verschrieben hat, die den Entscheidungen der Mehrheit den Vorzug gibt und zugleich die Rechte der Minderheiten schützt. Unter dieser Voraussetzung gilt es eine Diskurskultur zu entwickeln, in der es gelingt, die Frage nach den Bedingungen unseres gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu diskutieren und zu lösen, ohne dabei den anderen verletzen zu wollen.

Der Begriff der Religionssensibilität bereits seit einigen Jahren in die religionspädagogische Debatte eingeführt worden; hierfür steht insbesondere der von Gudrun Guttenberg und Harald Schroeter-Wittke 2011 herausgegebene Band *Religionssensible Schulkultur*. In seinem einführenden Beitrag *Was ist Religionssensibilität?* stellt Schroeter-Wittke Religionssensibilität in einen Zusammenhang Schleiermachers Bestimmung „Religion sei ‚Sinn und Geschmack fürs Unendliche‘“ (Schroeter-Wittke, 2011, S. 22). Unter der Annahme, dass Religion resp. Religiosität (wenngleich auch sehr weit gefasst) ein Grundaxiom menschlicher Existenz ist, beschreibt Schroeter-Wittke Religionssensibilität als eine Bildungsaufgabe, in der „von und über Religion geredet und gehandelt wird“. (Schroeter-Wittke, 2011, S. 29). Das KuRs.B-Konzept teilt dieses Verständnis von Religionssensibilität nur bedingt, indem es ‚Sensibilität‘ in erster Linie auf den pädagogischen Umgang mit dem Subjekt bezieht, das sich möglicherweise, aber nicht unbedingt als religiös versteht. Gleichwohl ist es ein zentrales

Bildungsziel, sensibel – d.h. so weit wie möglich verstehend und zugleich wertschätzend – nicht nur mit der ggf. eigenen, sondern auch mit der Religion der Anderen umzugehen. Diesem Schritt folgt auch der Pädagoge Henning Schluss, indem er Religionssensibilität nicht als eine Art innere Gestimmtheit gegenüber der eigenen oder der Religion der anderen definiert, sondern als eine pädagogische Kompetenz, die professionell erwerbbar ist und auch erwartet werden darf:

„Was von professionellen Pädagogen aber gefordert werden muss [...], ist, dass [diese] in der Lage und Willens [sic] sind, auch den Bereich religiösen Erlebens und Reflektierens der ihnen anvertrauten Heranwachsenden zu fördern. Dies aus dem Grund, weil sie ihnen diesen Bereich des Menschseins nicht künstlich vorenthalten dürfen. Genau diese pädagogische Fähigkeit lässt sich als Religionssensibilität beschreiben und ist insofern eine pädagogischen Kompetenz.“ (Schluss, 2011, S. 222)

Diese Fähigkeit bemisst sich nicht an Outputs, sondern meint den „Prozess der Offenheit für Aspekte von Glauben, Religion, Weltanschauung, letzten Fragen oder Aspekten des Lebenssinns, aber auch für religiöse Rituale, Orte, Texte, Zeichen und Gebräuche.“ (ebd.) Schluss hat in erster Linie die säkularen Bedingungen pädagogischen Handelns in Ostdeutschland im Blick, wenn er den hiesigen Pädagogen ins Stammbuch schreibt:

„Weil aber sowohl die Erfahrung von Abhängigkeit eine Grunderfahrung menschlichen Lebens ist, als auch es die Religionen (und auch die Weltanschauungen) sind, die auf diese Grunderfahrungen reflektieren, deshalb muss die professionelle Pädagogik für diese Reflexion von Grunderfahrungen offen sein, sie nicht nur tolerieren, sondern sie befördern.“ (Schluss, 2011, S. 220)

Im gleichen Tenor formuliert auch der 2015 erschienene *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre*, wenn mit Blick auf Kindertagesstätten religiöser Bildung als eine allgemeine Aufgabe pädagogisch professionellen Handelns bestimmt:

„Religiöse Bildung ist ungeachtet ihrer Trägerschaft Bestandteil in den pädagogischen Konzepten der Kindertageseinrichtungen. Religiöse Bildung bedeutet hier, Kinder und Jugendliche in der Entfaltung ihrer bereits angelegten religiösen Potenziale zu unterstützen. Religiöses Lernen kann ausgehend von den Bedürfnissen und Haltungen mit verschiedenen Konzepten ermöglicht werden. Dabei spielen die Pädagog_innen eine entscheidende Rolle in der Ko-Konstruktion. Sie können religiöse Lernprozesse unterstützen, wenn sie sich als religionssensible Begleiter_innen der Kinder und Jugendlichen verstehen. Hierzu ist es aus religionspädagogischer Sicht förderlich, wenn Mitarbeiter_innen von Kindertageseinrichtungen die Offenheit zeigen, sich mit religiösen Texten und Themen auseinanderzusetzen und die eigene religiöse Position zu klären und zu reflektieren. Ebenso ist es aus religionspädagogischer Sicht wünschenswert, wenn die verschiedenen Einrichtungen auch die religionspädagogische Kompetenz der Familien durch gezielte Angebote stärken.“ (Freistaat Thüringen, 2015, S. 281f.)

3 Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung

Der Weg hin zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung führt zu dem Ziel, die Sensibilität und Akzeptanz für die kulturelle und religiöse Vielfalt aller in Deutschland lebenden Menschen aufzubauen. Das KuRs.B-Konzept lässt sich als notwendige Erweiterung der *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel, die als die deutsche Pionieren einer inklusiven Pädagogik gilt, verstehen. Es gilt in summa die Voraussetzung, dass Pädagogik mit

„Angehörigen verschiedener Kulturen [und Religionen] zu tun hat und dass bisher unreflektiert die Normen und Werte der dominierenden Kultur [und Religion] einschließlich der zugehörigen Höherwertigkeitsvorstellungen weitergegeben werden.“ (Prengel, 2006, S. 27) Kultur- und religionssensible Bildung „kann versuchen, die Fähigkeiten zum

respektvollen wechselseitigen Kennenlernen zu ermutigen. Weniger in gemeinsamen Normen, sondern im Bewusstwerden der eigenen Kultur [und Religion] und im Hinhören auf die andere Kultur [und Religion] finden sich die Verbindungswege zwischen den Kulturen [und Religionen].“ (Prenzel, 2006, S. 93)

Durch die Professionalisierung der pädagogischen Praxis der Bildungsakteure in Richtung einer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt soll eine wesentliche Voraussetzung für eine inklusive pädagogische Arbeit mit Kindern/Jugendlichen und deren Familienangehörigen gelegt werden, die ein mehr an Toleranz und Respekt in unserer Gesellschaft zu verwirklichen sucht. Eng damit verbunden ist ein Wandel der vielfach anzutreffenden Denkstrukturen bzgl. „ethnischen“, „sozialen“ oder „nationalen“ Herkunft oder Hintergründen hin zu einem familienbezogenen Denken, dass der einzelnen Familienkultur offen und wertschätzend begegnet. Indem jedes Kind, seine Familie und ihr Zusammenleben durch die PädagogInnen bewusst als einzigartig begriffen und reflektiert werden, können Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Kinder und ihrer Familien offener wahrgenommen werden. So zielt das Konzept der kultur- und religionssensiblen Bildung auf die Entwicklung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Bildungsakteuren und den Familienangehörigen/Eltern zum Wohl der Kinder/Jugendlichen ab. Auf diese Weise ist ein Abbau von Zugangsbarrieren für Kinder, Jugendliche und ihre Familien möglich: Kindern wird ein aufgeschlossenes und tolerantes Kennenlernen ihrer Umwelt ermöglicht, das sie kompetent, selbstbestimmt und reflektiert an der Gesellschaft teilhaben und diese mitgestalten lässt. Eltern können sich in einer Elternvertretung selbst als gesellschaftlich Handelnde erleben und lernen, Entscheidungsprozesse durch eigenes Engagement und Kompromissbereitschaft aktiv zu gestalten. So kann die kultur- und religionssensible Bildung einen aktiven Beitrag zur Demokratiebildung durch wahrgenommene und erfahrene Vielfalt als den gesellschaftlichen Normalfall leisten.

Indem sich die Angebote sowohl an ErzieherInnen als auch an Lehrkräfte richten, ermöglicht der gemeinsame Erfahrungsaustausch ein besseres Verständnis und eine gewinnende Vernetzung zwischen den Institutionen. So können formelle und informelle Übergänge durch den Abbau institutioneller Grenzen gelingend gestaltet und andererseits professionsbezogene Vernetzung zwischen den Bildungsakteuren erzeugt werden

4 Eine Zusammenfassung in Thesen

Kultur- und religionssensible Bildung ist integraler Bestandteil und konzeptionelle Basis in allen Bildungseinrichtungen

- Kultur- und religionssensible Bildung erfolgt unter besonderer Berücksichtigung von Migrationsursachen, -begleiterscheinungen und -folgen.
- Sie stellt sich nicht allein als eine Aufgabe von Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft und der konfessionellen Religionsunterrichte, sondern aller Bildungsorte und Schulfächer, die mit den Themen Migration und Integration, Diversität und Inklusion zu tun haben.
- Damit ist Kultur- und religionssensible Bildung in auch nicht-konfessionell gebundenen Einrichtungen durch nicht-konfessionell gebundene PädagogInnen mit konfessionell gebundenen und ungebundenen Kindern und Jugendlichen zu verwirklichen.
- Kultur- und religionssensible Bildung befähigt zum Umgang mit religiös und kulturell bedingten Differenzen in der freiheitlich-pluralistischen Gesellschaft.

Vielfalt wird als Normalfall in unserer Gesellschaft wahrgenommen.

- Kultur- und religionssensible Bildung führt zu einer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt.
- Bildungspartnerschaften nutzen die Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern/Jugendlichen und ihren Eltern/Familien als Bereicherung für den Bildungsort.
- Die sog. doppelte herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung von zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist verringert.

Die Demokratiebildung ist aktiv gestärkt.

- Kultur- und religionssensible Bildung ermöglicht Kindern/Jugendlichen und ihren Eltern/Familien gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserfahrungen.
- Kinder lernen ihre Umwelt tolerant, reflektiert und selbstbestimmt kennen.
- Eltern gestalten in Elternvertretungen Entscheidungsprozesse durch eigenes Engagement und Kompromissbereitschaft aktiv mit.

Literaturverzeichnis

Barth, H.-M. (2008). *Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Brunner, M. / Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung. Impulse - Methoden – Übungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Deutsche Bischofskonferenz (2009). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts*. Bonn: Deutsche Bischofskonferenz.

Evangelische Kirche in Deutschland (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Freistaat Thüringen. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen*. Erfurt: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

Gemeinnützige Gesellschaft für Prävention Oldenburg (2017). *Schulungsangebot*
URL: <http://www.win2win-ggmbh.de/fortbildungen-und-trainings/uebersicht-j-z-seminarkalender/migrationssensible/index.php> [Zugriff 31.10.2017]

Erzdiözese Freiburg (2015). *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht* URL: http://www.ebfr.de/html/konfessionelle_kooperation903.html [Zugriff 31.10.2017].

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2011). *Bildungsplan Grundschule. Religion. Hamburg*.

Freise, J. (2011). Kulturen und Religionen im Dialog – was den interkulturellen und den interreligiösen Dialog verbindet und unterscheidet. In Freise, J. & Khorchide,

- M. (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich- muslimischen Kontext* (S. 51–64). Münster: Waxmann-Verlag.
- Gundlach, H. B. (2017). Philosophie und Religion in der interkulturellen Praxis. Ausgangslage, Herausforderungen und Problem (S. 216–227). In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit*. Freiburg: Herder.
- Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere. European Policy Initiatives and the Interpretative Approach. *Numen*, 55, 151–182.
- Jensen, T. (2008). Religious Studies Based Religious Education in Public Schools. A Must for a Secular State. *Numen*, 55, 123–150.
- Klafki, W. (1997). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule. Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive (S. 235–250). In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küng, H. (2012). *Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung*. München: Piper.
- Lamm, B. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit*. Freiburg: Herder.
- Lamm, B. / Dintsioudi, A. (2017). Was heißt interkulturelle Kompetenz? – Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit* (S. 11–22). Freiburg: Herder.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leonhard, S. (2014). Religionssensibilität – Überlegungen zu einer religionspädagogischen Kategorie (S. 106–116). In M. Gofheinz & H. Noormann (Hrsg.): *Was ist Bildung im Horizont von Religion?* Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Meyer, K. (2006). *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008). *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Leske & Budrich.
- Prengel, A. (2007). Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt (S. 49–64). In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.). *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Schäfer, A. (2010). Zwischen ‚Kampf‘ und ‚Rendezvous‘ der Kulturen. Der Islam im sozialwissenschaftlichen Diskurs – Konsequenzen für die Kindheits- und Jugendforschung (S. 77–105). In S. Andresen & C. Hunner-Kreisel (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und muslimischer Perspektive*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schluss, H. (2011). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz (S. 211–223). In G. Guttenberg & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.). *Religionssensible Schulkultur*. Jena: IKS-Garamond-Verlag.
- Schroeter-Wittke, H. (2011): Was ist Religionssensibilität? (S. 21–29). In: G. Guttenberg & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.). *Religionssensible Schulkultur*. Jena: IKS-Garamond-Verlag.
- Schweitzer F. / Biesinger, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45, 39–44.
- Wermke, M. (2015). Religiöse Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas (S. 287–302). In D. Kiesel, & R. Lutz, (Hrsg.), *Religion und Politik. Analysen, Kontroversen, Fragen*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Wermke, M. (2016). Religiöse Bildung in der Migrationsgesellschaft. Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre in der pädagogischen Bewährungsprobe. *Theo-Web*, 15, S. 86–100.

Dr. Thomas Heller, Geschäftsführer des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB) der Universität Jena (beurlaubt), derzeit Vertreter des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Rostock

Dr. Sophie Seher, Leiterin der Arbeitsstelle „Kultur- und Religionssensible Bildung“ des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB)

Prof. Dr. Michael Wermke, Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Jena, Direktor des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB)