

Britta Baumert/Stefanie Röhl (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz in der Schule

Religionsunterricht als Ort
der Kulturbegegnung

Kohlhammer

Britta Baumert, Stefanie Röhl (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz in der Schule

Religionsunterricht als Ort
der Kulturbegegnung

Verlag W. Kohlhammer

Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2019

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-037462-1

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-037463-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Stefanie Röhl / Britta Baumert

Inwiefern kann der Religionsunterricht einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz in der Schule leisten? Eine Einleitung 7

Martin Jäggle

Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität 13

Egon Spiegel

Von ego zu trans, von diversity zu unity. Plädoyer für eine Universalien-
didaktik..... 29

Bernhard Grümme

Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur interkulturellen
Kompetenz 55

Britta Baumert / Mareike Willen

Deutsche Leitkultur und christliche Werte. Eine empirische Studie
zu Werten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im
Vergleich 69

Sabine Pemsel-Maier

Konfessionskulturelle Kompetenz – ein wenig bedachter Aspekt
im Kontext von Interkulturalität 83

Birgit Weiler

Interkulturelle Kompetenz am Beispiel der indigenen Bevölkerung im
Amazonasgebiet Perus (Awajún und Wampis) 97

Rabeya Müller

Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen
Verständigung aus Perspektive des Islam 111

Julia Egbers

Interkulturelle Kompetenzförderung in der Lehrer*innenbildung
– Inhalte, Methoden und strukturelle Ausrichtungen 119

Jessica Löscher

Interreligiöse Sakralraumführungen: Ein kirchenpädagogischer
Zugang zum interreligiösen Lernen 129

Fatima Hauk

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schulpraxis
– lieber vorgestern als übermorgen 139

Literatur 147

Inwiefern kann der Religionsunterricht einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz in der Schule leisten? Eine Einleitung

Stefanie Röhl / Britta Baumert

1. Einführung in die Thematik

Interkulturalität ist heute mehr denn je ein wichtiges Thema. Gerade in Zeiten der hohen Zuwanderung in Europa stellt sich die Frage, wie Kulturen miteinander harmonisieren können, ohne sich aufzugeben oder nur nebeneinander zu existieren.

Enger gefasst wird der Begriff interkulturelle Kompetenz, wenn man sich auf die Schule konzentriert. Hier kann tagtäglich Interkulturalität gelebt und auch gelehrt werden.

Dabei kann vor allem der Religionsunterricht unterstützend wirken.

Dennoch kann es nicht das Ziel von Schule sein, andere Kulturen zu assimilieren, Schüler*innen allein zu Anpassung zu erziehen und die Potentiale der fremden Kultur zu ignorieren.

Ziel von Schule muss es vielmehr sein, einen Lehr- und Lebensraum zu gestalten, der das miteinander Leben und Lernen als bereichernde Vielfalt vermittelt. Dazu muss Vielfalt sichtbar gemacht und zugelassen werden und das Miteinander im Fokus stehen. Die Religionspädagogik ist in besonderer Weise gleich auf mehreren Ebenen angefragt. Neben ihrer offensichtlichen Aufgabe, durch den Religionsunterricht einen Beitrag zur interreligiösen Kompetenz und im Sinne des christlichen Menschenbildes auch zur interkulturellen Kompetenz zu leisten, kann ihr besonderer Blick auf religiöse Pluralität und Gesellschaft wichtige Impulse für die Arbeit in Schulen geben.

Verbunden mit der Interkulturalität ist im Religionsunterricht auch das interreligiöse Lernen, denn zu einer Kultur gehört auch immer eine Religion, die wiederum kulturell geprägt ist.

Die Bedeutung und die „Notwendigkeit des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht basiert in diesem Kontext ebenso auf einer gesellschaftlichen Umbruchsituation unter der Perspektive, dass eine zunehmend multikulturel-

ler werdende Gesellschaft zugleich auch eine multireligiöser werdende Gesellschaft sei“.¹

Der Religionsunterricht kann nicht mehr davon ausgehen, dass die Schüler*innen nur in der Vorstellungswelt einer Religion, d.h. der evangelischen oder katholischen Konfession aufgewachsen sind: Die Schüler*innen sind geprägt von einer Vielzahl verschiedener (nicht)religiöser Vorstellungen, die individuell gebildet werden.²

„Interkulturelle Pädagogik fragt auch von der anderen Seite her: welche Bedeutung hat Religion für die hier lebenden ausländischen Jugendlichen, die anderen religiösen Minderheiten angehören? Wie erleben Sie ihre Religion, wie erleben Sie die Religion der Aufnahmegesellschaft und welche Probleme und Konflikte ergeben sich daraus?“³

In dem vorliegenden Band gibt es verschiedene Ansätze, wie interkulturelle Kompetenz zu verstehen, zu vermitteln und in der Schule umsetzbar ist.

Herausgestellt werden kann hier vor allem die Dialogbereitschaft von allen Seiten. Vielfalt sollte nicht nur anerkannt, sondern auch gelebt werden.

Interkulturelle Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass sie interdisziplinär fungiert. Im Rahmen der Schule gilt sie als fächerübergreifend und grenzt sich dadurch vom interreligiösen Lernen ab. Hier werden die Unterrichtsinhalte aller Fächer angesprochen und eine Haltung der Schüler*innen gefördert, die ihr Verhalten gegenüber Menschen anderer Kulturen und damit auch anderer Religionen verbessert, Ängste nimmt und Vorurteile abbaut. Dafür braucht es gerade in der Lehrer*innenbildung gemeinsame Zielsetzungen und Konzepte.

1.1 Die Religionspädagogik

Martin Jäggle geht von der prekären Situation in Österreich aus. Hier herrsche eine große Diversität und es würde weiterhin versucht andere Kulturen und Religionen zu assimilieren. Er betont die Notwendigkeit eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität, die als Normalität erkannt und in der Diversität als Ressource entdeckt werden sollte.

Jäggle optiert einen diversitätsbewussten und differenzsensiblen Ansatz, da es Religionen nur in Vielfalt gäbe. Jeder Mensch wird erst dann zu dem Menschen, der er ist, indem er in eine Kultur hineingeboren wird. Der Mensch nehme eine Religion nicht nur an, sondern setze sich mit ihr auseinander. Somit gäbe es auch innerhalb jeder Religion wieder Vielfalt.

¹ Hellmann 2000, S. 1.

² Vgl. ebd., S. 3.

³ Ebd., S. 3.

Gerade im Religionsunterricht sei es daher wichtig, religiöse Vielfalt nicht auszublenden, denn sie solle auf dem Weg zu einer menschenwürdigen „Kultur der Anerkennung“ sein. Hier gilt es eine Balance zu finden zwischen Gleichheit und Differenz, damit eine neue Form von Gemeinsamkeit entstehen könne, die bestimmt ist, von Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen.

Anders nähert sich Egon Spiegel der Thematik. Bei ihm verwischen die kulturellen Grenzen nach und nach, denn die Globalisierung ermögliche eine weltweite Vernetzung. Auf der ganzen Welt seien ähnliche Konsumgüter und Werte vorhanden, so dass es hier immer weniger nationale als soziale Unterschiede gäbe. Er beschreibt dieses Phänomen der digitalen Welt als eine „unity“ unter Menschen in ihrer jeweiligen Generation.

In Bezug auf die Religionen, so Spiegel, müssen diese in ihrem „common ground“ wahrgenommen werden, erst dann könne der Blick auf die Besonderheiten gerichtet werden. Hier gilt: Die Basis, also die Gemeinsamkeiten, sollten klar sein um dann in einen Dialog über die Besonderheiten treten zu können. Der Begriff Besonderheit ersetzt bei Spiegel den für ihn negativ belasteten Begriff des Unterschieds.

Bernhard Grümme geht davon aus, dass Interreligiosität ohne Interkulturalität nicht möglich sei. Kultur und Religion seien zwar nicht identisch, aber sehr eng miteinander verwoben. Damit die Religionspädagogik einen Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz leisten könne, benötigt es nach Grümme drei Aspekte:

1. die Wahrheitsfrage
2. die anthropologisch wie theologisch fundierte Gerechtigkeitsfrage
3. die Frage hermeneutischer Selbstreflexivität

Letztendlich müsse sich die Religionspädagogik insofern verändern, dass ein Konzept einer aufgeklärten Heterogenität entstehen könne. Dieser Ansatz fasst einen alteritätstheoretischen Ansatz, die poststrukturalistische Analyse Foucaults und die Kritische Theorie im Lichte des Heterogenitätsbegriffs zusammen.⁴

Mit einer Studie zu Werten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt Britta Baumert auf, dass im Zuge der Flüchtlingsdebatte die Forderung nach einer Rückbesinnung auf christliche Werte und deutsche Tugenden eher ein politisches Konstrukt ist.

So haben bestimmte Werte wie Gemeinschaft, Zusammenhalt aber auch Freundlichkeit und Familie haben bei allen Jugendlichen einen hohen Stellenwert.

⁴ Vgl. Grümme, in: Möller/Sajak/Khorchide 2017, S. 219-232.

Weder die Jugendlichen mit, als auch ohne Migrationshintergrund nennen die typischen Werte ihres Herkunftslandes. Demnach scheint die Wertefrage eher eine Frage der Generationen zu sein als die der kulturellen Herkunft. Den Jugendlichen der heutigen Generation, ob nun mit oder ohne Migrationshintergrund sind die sozialen Werte wichtig, so dass dies als interkultureller Verbindungsaspekt gesehen werden kann.

Sabine Pemsel-Maier beleuchtet zunächst das Verhältnis von Religion und Kultur: Religion und Konfessionen präsentieren sich immer auch in Gestalt von Kultur.⁵ Pemsel-Maier erweitert den Begriff der Kultur hin zur Transkulturalität, denn die Identität eines Menschen setze sich nicht nur aus einem Bezugssystem, hier als Beispiel die Konfession, zusammen, sondern der Mensch könne sich mit vielen Bezugssystemen identifizieren bzw. wird mit mehreren identifiziert.

Daher müssen im Religionsunterricht konfessionskulturelle Prägungen und Unterschiede thematisiert werden. Vor allem natürlich im KoKoRU, der Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht werden will.

Dabei seien zentrale Glaubenthemen, die zur Konfessionalisierung geführt haben gar nicht relevant. Den Schüler*innen gehe es meist um greifbare und erfahrbare Unterschiede im Bereich von Liturgie, Liedgut, Gebeten, Texten, Riten etc.

Konfessionskulturelle Kompetenz beinhaltet laut Pemsel-Maier gesellschaftliche sowie konfessionsspezifische Kenntnisse und Wissensstände von der Eigenen und anderen Konfessionen. Dazu gehören auch Empathie und der konstruktive Umgang mit Differenzen, sowie Toleranz und Sensibilität.

1.2 *Gelebte Interkulturalität in Peru*

Birgit Weiler reflektiert die Interkulturelle Schulbildung anhand der beiden ursprünglichen bzw. autochthonen Völker der Awajún und Wampis im Amazonasgebiet Perus nahe der Grenze zu Ecuador in der Provinz Condorcanqui. Sie betrachtet den Erwerb interkultureller Kompetenz als einen offenen und kontinuierlichen Prozess, der die Bereitschaft erfordert, mit den Repräsentant*innen der Awajún und Wampis in einem wechselseitigen Lernprozess zu bleiben sowie im gegenseitigen Verstehen und in der Kompetenz zu einem wahrhaft interkulturellen Dialog miteinander zu wachsen.⁶

Ziel ist es, sowohl die indigene Kultur zu bewerben, als auch die westliche Kultur zu vermitteln. Weiler stellt hier spezifisch die indigene Anthropologie vor.

⁵ Vgl. Willems: Interreligiöse Kompetenz 2011, S. 60-64.

⁶ Vgl. Weiler 2017, S. 14.

1.3 *Komparative Theologie und interkulturelle Kompetenz*

Rabeya Müller geht von der komparativen Theologie aus, um interkulturelle Kompetenz anzuwenden. Dies erfordere von allen einen bestimmten Grad an Offenheit.⁷ „Es geht in einem muslimischen Zugang zur Vielfalt der Religionen also keinesfalls darum, andere Religionsgemeinschaften und ihre Vorstellungen als irrig zu identifizieren, sondern das Gemeinsame als Offenbarungskern all dieser Religionen und somit als Vermittlungswert zu akzeptieren und daraus problemorientiert gemeinsame Lösungen zu entwickeln.“⁸

Gerade im Religionsunterricht soll es nach Müller darum gehen, fremde Perspektiven ernst zu nehmen ohne dabei die Eigene aufzugeben.⁹

1.4 *Allgemeine Pädagogik*

Die Pädagogin Julia Egbers geht einen anderen, nicht religiösen Weg, um die interkulturelle Kompetenz darzustellen. Sie stellt heraus, dass vor allen die Lehrer*innenbildung zu einer interkulturellen Kompetenzbildung beitrage.

Wichtig ist vor allem, dass eine effektive Vermittlung interkultureller Kompetenz interdisziplinär erfolgen und sich über die Fächergrenzen hinweg durch den Lehrplan bewegen sollte.

Hier sind gemeinsame Zielsetzungen und Konzepte unabdingbar.

1.5 *Praktische Ansätze zur interkulturellen Kompetenz in der Schule*

Einen praktischen Ansatz hat Jessica Löscher aufgezeigt. Sie veranstaltet interreligiöse Führungen im Osnabrücker Dom. Nach Löscher ist es pädagogischer Alltag, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher kultureller und religiöser Zugehörigkeiten gemeinsam mit denen ohne religiöse Prägung leben und lernen. Kirchenbesuche sind deshalb relevant, da sie einerseits Geschichte, Kultur und Kunst beherbergen und andererseits eine vermittelnde Rolle einnehmen, denn Kirchen berühren Menschen.

Da vielen jungen Menschen Frömmigkeit und religiöse Praxis fremd sind, ermöglicht eine Sakralraumführung echte Erfahrungen.

Fatima Hauk fragt aus Sicht einer Lehrerin, wie der Beitrag des Faches Religion zum Globalen Lernen aussehen kann.

⁷ Vgl. Müller, in: Burrichter/Langenhörst/von Stosch 2015, S. 246.

⁸ Ebd., S. 246.

⁹ Vgl. ebd., S. 246.

Hier gibt sie als Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an. Dieses soll kreatives und kritisches Denken, Dialogfähigkeit, Orientierungswissen sowie ganzheitliches Lernen unter Berücksichtigung religiöser Orientierung und kultureller Werte fördern.¹⁰

Dass dies eine Herausforderung für jede Lehrkraft ist, steht außer Frage. Dennoch ist es wichtig, hier und jetzt einen ganzheitlichen und bewussten Zugang zu unserer, der „Einen Welt“, anzustreben und Verantwortung, Nachhaltigkeit und Vielfalt an die nächste Generation weiterzugeben.

2. Beantwortung der Eingangsfrage: Inwiefern kann der Religionsunterricht einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz in der Schule leisten?

Heterogenität ist in den Schulen heute schon Normalität und sollte auch als solche gesehen und als Ressource genutzt werden. Der Religionsunterricht kann insofern zur Interkulturellen Kompetenz beitragen, indem ein konstruktiver Umgang mit Differenzen gelebt und gelehrt wird. Hinzu kommt ein wechselseitiger Lernprozess, der die Diversität zwar herausstellt, aber die Gemeinsamkeiten dennoch nicht verschweigt.

Akzeptanz, Toleranz, Verständnis und damit einhergehend die Dialogfähigkeit werden in Begegnungen geschult. Dies kann nur durch Kommunikation und eine Offenheit gegenüber dem Fremden gelingen. Jeder Mensch ist geprägt von Kultur und Religion. Beides hängt zusammen und bedingt sich gegenseitig. So liegt es nahe, im Religionsunterricht nicht nur interreligiöse, sondern auch interkulturelle Aspekte zu veranschaulichen. Nur so kann die nächste Generation Verantwortung, Nachhaltigkeit und Vielfalt in einer globalisierten Welt leben.

¹⁰ Vgl. www.bne-portal.de.

Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität

Martin Jäggle

Für diesen Beitrag ist die ökumenische Initiative „lebens.werte.schule“¹ ein wichtiger Diskurshorizont (siehe Infokasten). Die zwei hier von Anfang an leitenden Fragen für Schulentwicklung und Schulkultur sind:

- „Wie gehen wir in der Schule mit Vielfalt und Diversität um?“
- „Wie gewinnen junge Menschen Selbstwert vor jeder Bewertung?“²

Infokasten

lebens.werte.schule

Die ökumenische Initiative „lebens.werte.schule“¹ ist ein wichtiger Beitrag zum Diskurs. Diese Kooperation der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems), dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät und dem Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien tritt mit Veranstaltungen, Publikationen und dem regelmäßigen Forum lebens.werte.schule öffentlich in Erscheinung. Sie erforscht und unterstützt unter dem Leitmotiv „Vielfalt anerkennen und gestalten“ inklusive sowie partizipative Entwicklungen Projekte in Schulen und sensibilisiert für das Wahrnehmen von Vielfalt für eine umfassende „Kultur der Anerkennung“. Dazu gehören besonders die zusehends verdrängten religiösen und ethischen Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Weiter optiert sie für demokratiefähige, differenzsensible Schulen als Orte menschengerechter Bildung. Schulentwicklung wird als Reifungs- und Wachstumsprozess verstanden. Ihr Erfolg darauf beruht, „wie individuelle, soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede wahrgenommen werden. Jede Schulgemeinschaft stellt sich der Herausforderung, die an der Schule vorhandene Vielfalt fruchtbar zu machen.“ Die Schule gilt als ein herausragender Ort, „an dem die Pluralität unserer Gesellschaft bearbeitet wird.“

Weitere Infos unter: www.lebenswerteschule.at

Dies wären auch Leitfragen am Weg zu einer inklusiven Schule. Inklusion wurde in der Agenda 2030 weltweit zur vorrangigen Priorität von Bildung für nachhaltige Entwicklung³. Das Ziel ist eine Schule für alle, in der jede und jeder einen guten, sie und ihn würdigenden Platz hat. Dafür bedarf es einer diversitätsbewussten und differenzsensiblen Schulkultur und dementsprechender

¹ www.lebenswerteschule.at.

² Jäggle/Krobath 2009, S. 27.

³ Sustainable Development Goal 4: »Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all« (<https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>).

Bildungsprozesse, wobei Religion für die Initiative lebens.werte.schule als eine wichtige Differenzkategorie gilt.

Das Recht auf Inklusion⁴ gilt unabhängig von „race, class, ability, gender, religion“ etc. Es geht um ein Menschenrecht und die Zukunft der Gesellschaft angesichts verstärkter gesellschaftlicher und schulischer Exklusionsdynamiken sowie der Festigung von Ungleichheit. „Aber der für den Aufbau inklusiver Bildung so entscheidende ‚Sense of belonging‘ wird offensichtlich gesellschaftlich immer prekärer. Denn seitdem findet die Exklusion von Menschen grundsätzlich und praktisch eine immer breitere gesellschaftliche Akzeptanz“. Die Spannung zwischen bildungspolitischer Programmatik und gesellschaftlichen Dynamiken hat aber gravierende Folgen für inklusive Bildung.“⁵

1. Die Bedeutung der Praktiken

Bei der Einladung zur Tagung „Interkulturelle Kompetenz in der Schule“ wird als normatives Ziel von Schule festgehalten, „einen Lehr- und Lebensraum zu gestalten, der das miteinander Leben und Lernen als bereichernde Vielfalt vermittelt. Diese Vielfalt gilt es sichtbar zu machen, zu fördern und das Miteinander in den Fokus zu stellen.“⁶ Vielfalt ist hier keine quantitative Frage, sondern eine qualitative, weil (religiöse) Pluralität eine nicht hintergehbare Wirklichkeit ist.⁷ Sie kann natürlich ignoriert, ausgeblendet oder gelehnet werden, was auf die Realität keine Auswirkungen hat.

Nun sind sowohl Wahrnehmung als auch Bewertung von Vielfalt und Diversität individuell verschieden. Gesellschaftliche und kulturelle Muster werden in biographischen Kontexten interpretiert und angeeignet. Ob eine Grundhaltung der Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt und Diversität im Beruf erworben werden kann, hängt einerseits von persönlichen Zugängen ab und andererseits von der Organisationskultur der Schule⁸ sowie der Möglichkeit, adäquate Praktiken kennenlernen und sich aneignen zu können. Die individuelle berufliche Praxis angesichts von Vielfalt und Diversität wird als Routine berufsbiographisch erworben.⁹ Merl u.a. verweisen auf den Einfluss gesellschaftlicher Kontexte. „In alltäglichen (pädagogischen) Praktiken werden kontinuierlich Differenzen hergestellt“, wobei unterschiedliche Differenzlinien die

⁴ UN-Behindertenrechtskonvention 2006, Art. 24.

⁵ Lehner-Hartmann u.a. 2018a, S. 18.

⁶ https://www.bildungsserver.de/veranstaltung.html?veranstaltungen_id=28864 (10.01.2019).

⁷ Charim 2018.

⁸ Schönig, in: Jäggle u.a., 2009, S. 145–160.

⁹ Mußmann, in: Lehner-Hartmann u.a., 2018, S. 25–45.

„gesellschaftliche Ordnungen und Normalitätsvorstellungen“ strukturieren. „Unter Rückgriff auf Differenzen werden interpersonelle, strukturelle und institutionelle Diskriminierungsverhältnisse und soziale Ungleichheit legitimiert.“ Nicht nur pädagogische Praktiken sind von dieser Differenzierungspraxis davon bestimmt, sondern auch die Subjektwerdung, „indem sich Individuen entlang von Differenzlinien selbst positionieren oder entlang dieser positioniert werden.“¹⁰

Aus vielen Gründen beharrt die Schule als Organisation trotz Vielfalt und Diversität vielfach in der Fiktion einer homogenen Schule, was sich am Beispiel Sprache gut zeigen lässt. Mit der Etablierung von Nationalstaaten in Europa war die politische Durchsetzung einer Nationalsprache verbunden, mit dem Verlust von Mehrsprachigkeit als Konsequenz. Die Schule des Nationalstaates steht im Dienste der – mehr oder weniger – homogen gedachten Nation, die nun eine verbindende und verbindliche Sprache spricht. Aber was rechtlich als Unterrichtssprache gilt, in der Praxis als Verkehrssprache dient, besitzt gesellschaftlich und politisch den Anspruch einer Nationalsprache als zu erbringender kultureller Norm, die es sich anzueignen, der es sich anzupassen bzw. zu unterwerfen gilt. Bereits 1994 hat Ingrid Gogolin auf den „monolingualen Habitus“ der Schule¹¹ hingewiesen, in der junge Menschen zwar eine Vielzahl von Sprachen sprechen, die aber von der Schule ignoriert bzw. als Störung interpretiert werden. Eine solche Schule wird der gesellschaftlichen Realität der Mehrsprachigkeit nicht gerecht. Die Fiktion, die Schule müsse einsprachig organisiert sein, stellt Gogolin in Frage und präsentiert Sicht- und Handlungsweisen von Lehrer*innen, die eine vielsprachige, kulturell heterogene Schülerschaft unterrichten und dabei versuchen, mono-linguale Routinen zu durchbrechen. Diese mono-lingualen Routinen blenden sprachliche Differenz aus, bringen sie zum Verschwinden oder führen sie als Buntheit vor. Dass in Österreich Türkisch kein Maturafach sein darf, ist als Konflikt um die Sicherung des mono-lingualen Habitus der Schule zu verstehen – und als institutionelle Demütigung¹² jener, die Türkisch als Erstsprache haben.

Gomolla/Radtke machen für die Schule auf die – von den jeweiligen handelnden Personen unabhängige – organisationspezifische Dynamik der Herstellung bzw. Sicherung von Homogenität aufmerksam. Ein erster Schritt wäre, Homogenitätsroutinen bewusst zu machen, (kulturelle, religiöse, konfessionelle, linguale, ...) Heterogenität als Normalität zu erkennen und Diversität als Ressource zu entdecken.¹³

In Analogie zur Feststellung von Gogolin kann ein „mono-religiöser Habitus der multi-religiösen Schule“ diagnostiziert werden, bzw. ein „säkularisti-

¹⁰ Merl u.a. 2018a, S.1.

¹¹ Gogolin 1994.

¹² Gomolla/Radtke 2002.

¹³ Zur religionspädagogischen Rezeption des Heterogenitätsdiskurses s. Grümme 2017.

scher Habitus der multi-religiösen Schule“. Abgesehen vom konfessionellen Religionsunterricht, der in Österreich jeweils von einem Dutzend Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, ist die an der Schule präsente religiöse Vielfalt strukturell unsichtbar, was z.B. der derzeitige (partei-)politische Kampf gegen das Kopftuch an Österreichs Schulen auch sichern soll. Nicht einmal für Kinder relevante unterschiedliche, durch den Julianischen Kalender bedingte christliche Weihnachts- und Osterfesttermine werden in Klassen- oder Schulkalender aufgenommen, erst recht nicht die höchsten Feste und Feiertage gesetzlich anerkannter Religionsgemeinschaften. Das Phänomen einer öffentlich sichtbaren Religion ist gesellschaftlich und politisch höchst emotional und kontrovers geworden. Während das Kreuz als politisch-kulturelles (religiöses) Symbol forciert wird, wird zugleich öffentlich erkennbare Religionszugehörigkeit (Kopftuch) als politisches und antifeministisches Statement disqualifiziert. Da gesellschaftliche Anerkennung aber an Öffentlichkeit gebunden ist, kann religiöse Pluralität allein wegen ihrer Unsichtbarkeit an der Schule auch nicht gewürdigt werden.

Florian Huber bearbeitet in seiner Masterarbeit die Frage, wie „Schulen der wachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler“ begegnen – mit einem besonderen Fokus auf „religiöse Heterogenität“¹⁴. Die Ergebnisse seiner empirischen Studie bei dem Schultyp mit der größten religiösen Diversität der Schüler*innen, aber regional begrenzt auf das Bundesland Salzburg, fasst er zusammen: „Religiöse und weltanschauliche Heterogenität wird, wenn überhaupt, eher als Problem und nicht als Kennzeichen einer Situation wahrgenommen.“¹⁵ Eine Würdigung religiöser Differenz war nicht feststellbar, eine differenzierte Reflexion der Situation religiöser Heterogenität nicht erkennbar. Als Strategien stehen somit nur religiöse Homogenisierung oder Pluralisierung bzw. Neutralisierung zur Verfügung: Eine religiöse Norm bzw. eine religiöse Form wird von der Schulleitung für alle verbindlich vorgegeben oder es werden sogenannte „neutrale“ religiöse Normen oder Formen gesucht.

Zwei österreichische Forschungsarbeiten in der Bildungseinrichtung Kindergarten, aber höchst bedeutsam auch für andere Bildungseinrichtungen, zeigen in der Reflexion ihrer Ergebnisse auf, wie relevant der (soziale, organisationale) Raum für den Umgang mit religiöser Pluralität in Bildungseinrichtungen ist. Beide weisen darauf hin, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse beziehungsweise Dominanzverhältnisse den Umgang mit und die Diskurse über religiöse Pluralität beeinflussen.¹⁶

¹⁴ Huber 2015, S. 9.

¹⁵ Huber 2015, S. 71.

¹⁶ Brandstetter 2017, Stockinger 2017.