

# LaG - Magazin

Gott und die Welt.

Religion macht Geschichte

07/2016

7. September 2016

**Inhaltsverzeichnis**

Gott und die Welt. Religion macht Geschichte.....	5
Religion macht Geschichte.....	8
Glaube und Religion im Geschichtsunterricht. Von der Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung des historischen Lernens.....	13
Vom interreligiösen Lernen zum interreligiösen Dialog.....	16
Die mit dem „lila Winkel“ – Die Zeugen Jehovas in den Konzentrationslagern.....	20
Zum Umgang mit Religion im Unterricht.....	24
Religion und Bilderwelten.....	29
Historisches Lernen und Religion – ein Werkstattbericht.....	33

Liebe Leserinnen und Leser,

wir begrüßen Sie zur ersten Ausgabe des LaG-Magazins nach der Sommerpause. Das aktuelle Magazin ist ein besonderes. Es begleitet, nun schon zum dritten Mal, den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und erscheint in Kooperation mit der Körber-Stiftung in Hamburg.

Der 25. Geschichtswettbewerb steht in diesem Jahr unter dem Motto „Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“. Vom 1. September 2016 bis zum 28. Februar 2017 sind alle Kinder und Jugendlichen unter 21 Jahren in Deutschland aufgerufen, vor Ort auf historische Spurensuche zu gehen und sich ein eigenes Bild von der Geschichte von Glaube und Religion zu machen. Dafür möchte das Magazin Ihnen Anregungen geben, um sich mit Ihren Schüler\_innen an der diesjährigen Ausschreibung zu beteiligen.

Wir bedanken uns an dieser Stelle für die gute Zusammenarbeit mit Frau Carmen Ludwig, der Programmleiterin des Geschichtswettbewerbs bei der Körber-Stiftung.

*Carmen Ludwig* führt in die Thematik des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten und damit in diese Ausgabe ein. In ihrem Essay zeigt sie die Verbindung historischen Lernens zum Bereich Religion auf und plädiert dafür, danach zu fragen, wie Glaube und Religion das menschliche Leben beeinflusst haben und dies weiterhin tun, wo sie Konflikte verursachen und wo sie das soziale Zusammenleben fördern.

*Thomas Großbölting* zeichnet den Bedeutungswandel von Religion in der deutschen Geschichte seit der Nationalstaatsgründung 1871 bis zur Gegenwart nach. Er kommt zu dem Schluss, dass die religiösen Ausdrucksformen heute sowohl vielfältiger, als auch hintergründiger und leiser geworden sind dabei jedoch weiterhin eine gesellschaftsprägende Kraft bleiben.

Eine weltweite Renaissance des Religiösen konstatiert *Frank-Michael Kuhlemann*, die sich auch in Deutschland unterschiedlich niederschlägt. Auch wenn es im Geschichtsunterricht nicht um religiöse Unterweisung ginge, sei doch das Thema Religion neben anderen Dimensionen des Historischen wie Politik und Wirtschaft, soziale Ordnung und Kultur zu thematisieren.

*Clauß Peter Sajak* geht davon aus, dass religiöse Bildung nicht ohne interreligiöses Lernen möglich ist. Von dieser Warte aus untersucht er die Begriffsgeschichte von interreligiösem Lernen in der religionspädagogischen Diskussion in den letzten 20 Jahren.

Die Verfolgung und das Schicksal von Zeugen Jehovas greift *Detlef Garbe* auf. Er zeichnet den Weg der Verfolgung der Glaubensgemeinschaft nach, die sich weder Verbote durch den NS-Staat beugten, noch bereit waren „Verpflichtungserklärungen“ zu unterschreiben mit denen sie sich von ihrem Glauben lossagten.

Mit den Herausforderungen und Chancen, die ein Umgang mit Religion im Schulgeschehen in sich birgt, setzt sich *Dervis Hizarci* auseinander. Dazu bringt er Beispiele aus seiner Unterrichtspraxis ein. Sein Fazit lautet, dass wer religiöse Identitäten ablehnt, Schüler\_innen ablehnt.

Bilder stellen heute ein wesentliches Medium im Geschichtsunterricht dar. *Stefan Semel* setzt sich mit dem historischen Verhältnis der christlichen Konfessionen zum Bild auseinander und geht beispielhaft auf die sich herauskristallisierende konfessionelle Bildsprache im 16. Jahrhundert ein.

*Ingolf Seidel* schreibt in einem Werkstattbericht über Erfahrungen mit Religion und Glauben in der non-formalen Bildung mit Jugendlichen und Erwachsenen.

Wir bedanken uns bei allen Autor\_innen für die eingereichten Beiträge.

Wir wünschen Ihnen eine ertragreiche Lektüre und hoffen, dass die hier versammelten Aufsätze Sie zu eigenen Projekten rund um das Thema „Glaube und Religion“ inspirieren.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 26. Oktober und trägt die Überschrift „Der Umgang mit NS-Täterschaft und Kollaboration in der historisch-politischen Bildung und in der Erinnerungskultur“.

Ihre LaG-Redaktion

### „Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“

Von Carmen Ludwig

Was hat Glaube und Religion mit Geschichte zu tun? – das könnte eine erste Reaktion auf das neue Thema des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten »Gott und die Welt. Religion macht Geschichte« sein. Im Geschichtsunterricht ist die historische Dimension von Religion und Glaubensfragen allenfalls für das Mittelalter und die frühe Neuzeit von Relevanz, gerät dann aber in den Hintergrund. Religionsgeschichte galt lange Zeit vor allem als Hilfsdisziplin der Religionswissenschaften und war weniger Bestandteil der Geschichtswissenschaft. Bis heute wird Religionsgeschichte in erster Linie als eine konfessionelle Kirchengeschichte betrachtet. Sozial-, alltags- und mentalitätsgeschichtliche Fragen an Religionen zu stellen, war lange Zeit ein Novum (Ziemann 2009 : 9). Aus sozialgeschichtlicher Perspektive lässt sich Religion nicht nur als konfessionelle und institutionelle Kirchengeschichte verstehen, sondern als ein soziales Phänomen, das den Blick auf das (inter)religiöse Zusammenleben der Menschen lenkt (Ziemann 2009 : 8).

#### Religion und Geschichte

Mit dem neuen Thema greift der Geschichtswettbewerb ein Themenfeld auf, das Geschichte geschrieben hat und bis heute politische und gesellschaftliche Debatten bestimmt. Religion hatte oft eine friedensstiftende Wirkung und galt für Menschen als wichtiger Schutzraum,

hat aber auch Gewalt und Konflikte hervorgerufen. Von den Kreuzzügen, über die sogenannte Hexenverfolgung, von der Ausschließung religiöser Minderheiten hin zu neuen Formen religiösen Fanatismus wurden Feindbilder religiös begründet und Menschen mit anderen Moralvorstellungen und Werten ausgegrenzt und verfolgt. Eben dieses Spannungsverhältnis soll Anreiz für junge Menschen sein, sich kritisch mit Glaubensfragen zu beschäftigen und nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu fragen. Die Erforschung der eigenen Lokal- oder Familiengeschichte zum Thema Glaube und Religion kann Kindern und Jugendlichen neue Blickwinkel auf die Geschichte der Religionen öffnen und zugleich eine Möglichkeit bieten, sich anhand eigener Fragen mit der historischen Entwicklung und Veränderung religiöser Lebenspraxis auseinanderzusetzen.

Historisches Lernen ist eine wichtige Voraussetzung, um gegenwärtige Diskussionen zu verstehen und einzuordnen. Das neue Wettbewerbsthema soll anregen danach zu fragen, wie Glaube und Religion das Zusammenleben der Menschen bis heute verändert haben, wo Religion Konflikte hervorrief und wo sie den sozialen Zusammenhalt förderte, welchen Einfluss Religion auf die Wertebildung hatte und wie sich das Verhältnis von Kirche und Staat gestaltete. Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Religion können die Teilnehmenden Zusammenhänge zwischen dem Verhältnis von Religion im öffentlichen und im privaten Raum sichtbar ma-

chen, das Verständnis für unterschiedliche Lebensentwürfe, die sich an einer Religion oder Glauben orientieren, fördern und den Zusammenhang zwischen zunehmender Säkularisierung der Gesellschaft und ansteigenden Debatten zu religiösen Themen erkennen und verorten. Das Spannungsverhältnis von Glaube, Religion und Gesellschaft bietet viele Anknüpfungspunkte für historische Recherchen.

### Glaube und Unglaube

Egal ob wir uns selbst als religiös beschreiben oder nicht – Glaube und Religion begegnen uns im alltäglichen Leben in ihren verschiedenen Facetten an vielen Stellen. Religiöse Gotteshäuser zieren die Dörfer und Städte, religiöse Feiertage weisen durch den Kalender und Feste und Traditionen religiösen Hintergrunds werden ausgiebig gefeiert. Für viele Menschen ist der persönliche Glaube oder die Religionszugehörigkeit ein wichtiger Bezugspunkt in ihrem Leben, soll Orientierung und Zuversicht geben – in guten wie in schlechten Zeiten.

Die verschiedenen Religionen und Glaubensgemeinschaften haben in den vergangenen Jahrzehnten einen deutlichen Wandel durchlebt. Viele Menschen wandten sich von religiösen Verhaltensvorgaben ab, neue (alternative) Glaubensgemeinschaften entstanden und religiöse Traditionen verloren an Bedeutung – vor allem unter jungen Menschen in Deutschland. Laut der aktuellen Shell-Jugendstudie hat der Glaube an Gott unter katholischen und evangelischen Jugendlichen in den vergangenen Jahren

zunehmend an Bedeutung verloren. Lediglich 37 Prozent der evangelischen Jugendlichen würden Gott als wichtige Orientierung in ihrem Leben beschreiben. Anders verteilt sich die Bedeutung des Glaubens unter muslimischen Jugendlichen: Für 76 Prozent der Muslime ist der Glaube für das alltägliche Leben wichtig (Shell 2015 : 30). Diese Zahlen zeigen, dass es große Unterschiede in der Bedeutung von Glaube und Religion zwischen Christen und Muslimen gibt.

Auch wenn sich viele Jugendliche von der Kirche abwenden, sind konfessionslose Jugendliche eine Minderheit in Deutschland. Eine Vielzahl an jungen Menschen in Deutschland wächst in religiösen Traditionen auf und orientiert sich an Ritualen, doch werden auf der anderen Seite insbesondere christliche Rituale wie Taufe, Konfirmation und kirchliche Trauung zunehmend kommerzialisiert und aufgeweicht. Dagegen gehören vor allem in den ostdeutschen Bundesländern deutlich weniger Jugendliche einer Kirchengemeinschaft an. Die Jugendweihe steht hier als nichtreligiöses Pendant zur Konfirmation und verleiht den jungen Menschen die oftmals gewünschte Ritualisierung des Erwachsenwerdens. Auch die Nachfrage an freien Trauungen und Taufen nehmen zu und spiegeln das Bedürfnis nach Tradition und Orientierung im Leben wider – ob gläubig oder ungläubig. Die Suche nach einem Sinn im Leben, nach der eigenen Transzendenz oder einer spirituellen Bewegung – die Ausgestaltung des eigenen Glaubens hat sich in der Vergangenheit stark verändert,

die Angebote sind zahlreich. Nicht nur Rituale haben an Bedeutung verloren, der Gottesbegriff wird oftmals unbewusst als floskelartig im Sprachgebrauch verwendet und dient häufig lediglich als symbolisches Mittel. Redewendungen wie „Oh mein Gott“, „Ach du lieber Gott“ oder „Herr Gott noch mal“ werden immer wieder als Ausdruck der Verwunderung oder des Entsetzens verwendet. Wer auf Instagram oder Twitter nach Beiträgen zu #OMG (Abkürzung für „Oh mein Gott“ oder „Oh my God“) sucht, wird sehr viele Fotos und Kommentare finden – jedoch die wenigsten mit einem Bezug zum Glauben an (einen) Gott.

### Toleranz und Vielfalt

Der Geschichtswettbewerb richtet sich an Kinder und Jugendliche bis zum Alter von 21 Jahren, die meisten Teilnehmer\_innen sind Schüler\_innen. Auch in den Schulen zeigt sich ein Wandel im Umgang mit Religionen. Immer wieder wird über die Ausrichtung des Faches diskutiert und Für und Wider abgewogen. Während in einigen Bundesländern nach wie vor Religion konfessionell unterrichtet wird, weitet sich das Angebot in anderen Bundesländern zu einem interreligiösen und überkonfessionellen Ethikunterricht aus. Schüler\_innen lernen heute in multireligiösen Klassenzimmern, in denen Rituale, Feiertage und Traditionen verschiedener Religionen den Schulalltag mitbestimmen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte und Entwicklung dieser Werte und Moralvorstellungen findet jedoch

oftmals nicht statt. Stattdessen werden immer wieder Pauschalisierungen und Vorurteile gegenüber anderen Religionen und Glaubensgemeinschaften unhinterfragt verwendet. Unwissenheit bleibt.

Das neue Wettbewerbsthema zeichnet sich durch seine Vielfalt in der Themenwahl aus und greift aktuelle Debatten zum Umgang mit Religionsvielfalt auf und soll das Miteinander und die Toleranz gegenüber anderen Religionen stärken. Die Teilnahme am Geschichtswettbewerb ermöglicht jungen Menschen, Fragen nachzugehen, die beispielsweise lange als Tabuthema galten oder in Vergessenheit geraten sind. Nicht zuletzt regt die Teilnahme an, über die eigenen Grenzen hinwegzudenken und bislang eher unbekannt Themen und Fragestellungen nachzuspüren – „oh mein Gott“ wird das spannend!

### Literatur

Shell-Jugendstudie 2015.

Ziemann, Benjamin: Sozialgeschichte der Religion, Frankfurt/Main 2009.

#### Über die Autorin:

Carmen Ludwig ist Historikerin und leitet den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten bei der Körber-Stiftung.

### Religion macht Geschichte

Von Thomas Großbölting

Über die Frage, warum es Religion gibt, wird viel nachgedacht. Als kleinster gemeinsamer Nenner schält sich heraus, dass es für viele Menschen attraktiv ist, an eine „andere Wirklichkeit“ zu glauben. So entsteht ein Bereich, über den der Mensch selbst nicht verfügt. Eine solche Funktion erfüllt die Religion. Sie erlaubt es, das eigene Leben in einen großen Zusammenhang zu stellen, ihm einen Sinn zu verleihen und die eigene Lebensführung zu gestalten. Religion erklärt die Zufälle des Lebens, schafft Gemeinschaft und kann Orientierung geben. Und vor allem: Religion stiftet die Hoffnung, dass mit dem Tod nicht alles vorbei ist – vielen Menschen spendet das Trost und Zuversicht.

Die meisten Religionen haben gemeinsam, dass sie sich auf eine zentrale Gründerfigur berufen. In Deutschland und Europa nennen viele diese Gott und beziehen sich auf Jesus Christus als seinen Sohn. In anderen Teilen der Welt sind es Allah, Jahwe, Buddha oder ein Ensemble verschiedener Gottheiten, die im Mittelpunkt stehen. Menschen verehren ihren jeweiligen Gott, organisieren sich dazu in Gemeinschaften. Sie bauen Gotteshäuser, in denen sie beten, meditieren oder sich anders betätigen.

### Zwischen Nächstenliebe und Intoleranz

Religion hat aber nicht nur eine überweltliche, sondern auch eine weltliche Seite. Die gläubigen Männer und Frauen richten ihr

Leben nach ihren jeweiligen religiösen Vorstellungen aus und versuchen, im Sinne ihrer Religion in die Welt hineinzuwirken: den Nächsten zu lieben, den Armen zu helfen und Frieden zu stiften. Diese Gebote kennen das Christentum, das Judentum und der Islam, aber auch andere Weltreligionen, gleichermaßen. Aus dieser Motivation heraus veränderten gläubige Frauen und Männer in vielerlei Hinsicht unsere Gesellschaft und tun das bis heute. Sie lindern Armut, pflegen Kranke und Alte, sie erziehen und bilden aus, sie engagieren sich in der Politik.

Zugleich ist wegen und mit der Religion immer wieder Unrecht verübt worden. So verfolgten Gläubige in den Religionskriegen des 17. Jahrhunderts Ungläubige oder Andersgläubige. In den Kriegen des 20. Jahrhunderts segneten Geistliche der christlichen Konfessionen Waffen – und zwar für die Soldaten beider Seiten. Religion hat zweifelsohne das Potenzial, Unfrieden zu stiften und Gewalt zu legitimieren.

### Religion, Macht, Geschichte

Religion ist eine Größe, die in allen Epochen der Geschichte das Leben vieler Menschen und Gesellschaften in hohem Maße geprägt hat und das auch in Zukunft tun wird. Auch wenn alle Weltreligionen in Deutschland zu Hause sind, so war und ist doch das Christentum die größte und prägendste Religionsgemeinschaft. Seit der Reformation im 16. Jahrhundert begegnet uns diese Religion in Gestalt zweier Bekenntnisgemeinschaften, als katholische und evangelische Konfession. Aus dieser Zeit rührt auch ihre

besondere Bedeutung mit Blick auf die politischen Verhältnisse: Es waren die religiösen Zusammenhänge – Gemeinden, Bistümer und Landeskirchen –, die die Basis dafür schufen, dass sich staatliche Macht und Verwaltung etablieren konnten. „Cuius regio, eius religio“ – Wer die Herrschaft innehatte, bestimmte zugleich die Religionszugehörigkeit seiner Untertanen. Diese Regelung war dazu gedacht, dass in den einzelnen Territorien alle den gleichen Glauben hatten, damit keine Religionsfehden mehr ausbrechen konnten. Andererseits zwang diese Bestimmung viele Menschen, die nicht von ihrem ursprünglichen Glauben lassen wollten, zur Auswanderung: Sie verließen um ihrer Glaubensfreiheit willen ihre Heimat, um beispielsweise in den Vereinigten Staaten ihren Glauben frei leben zu können.

Mit der Gründung des deutschen Nationalstaats 1871 gewann der Staat eine stärkere Stellung gegenüber den Kirchen, ohne dass sich der enge Bezug aufgelöst hätte: Die Monarchie gründete noch immer auf der Vorstellung vom Gottesgnadentum. Dahinter verbirgt sich die Idee, dass der Kaiser direkt von Gott gewollt sei. Insbesondere die protestantische Kirche stand eng an der Seite der politischen Führung. Schon die Zeitgenoss\_innen bezeichneten diesen Zustand als ein „Bündnis von Thron und Altar“. Die deutschen Katholik\_innen hingegen gerieten in den 1870er Jahren in eine Außenseiterposition: Im sogenannten Kulturkampf versuchten insbesondere Liberale in Preußen den Einfluss der an Rom gebundenen Christ\_innen zurückzudrängen. Erfolgreich

waren sie damit nicht, im Gegenteil. Viele Katholik\_innen organisierten sich gerade wegen des großen Drucks von außen stark in den eigenen Reihen, sodass eine eigene, nach außen abgeschottete Lebenswelt entstand. Von der Wiege bis zur Bahre konnte man sein Leben in konfessionellen Kreisen verbringen: nach der Taufe auf eine katholische Schule gehen, im katholischen Gesellenverein eine Ausbildung machen, im katholischen Sportverband Fußball spielen, um nach kirchlicher Hochzeit und Taufe der Kinder ebenfalls katholisch beerdigt zu werden.

### Glaube in der Diktatur

Mit den zwei Diktaturen in Deutschland änderten sich die Beziehungen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften drastisch. Das betraf vor allem die jüdische Gemeinschaft in Deutschland und im besetzten Europa. Unter dem Nationalsozialismus wurde der schon vorher weitverbreitete Antisemitismus zur verbrecherischen und vom Staat getragenen Vernichtungspolitik. In Deutschland und Europa wurden die Jüdinnen und Juden verfolgt und über sechs Millionen von ihnen umgebracht. Die Nationalsozialisten verfolgten die jüdischen Männer und Frauen aber weniger als Religionsgemeinschaft, sondern sahen in ihnen eine „Rasse“, die man vernichten wollte.

Auch für die beiden christlichen Kirchen änderte sich vieles: In der deutschen Bevölkerung war der Nationalsozialismus allgemein breit verankert. Viele Deutsche und damit auch viele Christ\_innen unterstützten und

trugen die Diktatur. Innerhalb der evangelischen Kirche bildeten sich rasch zwei einander gegenüberstehende Flügel: Die Glaubensbewegung „Deutsche Christen“ sah den NS-Staat als willkommenen Schritt auf dem Weg zu den eigenen religiösen und nationalen Zielen. Extreme Vertreter gingen sogar soweit, das Alte Testament als jüdische Schrift aus der Bibel entfernen zu wollen. Die „Bekennende Kirche“ hingegen stemmte sich gegen den Einfluss der Diktatur und versuchte, ihre Vorstellung von der christlichen Lehre zu verteidigen. In der katholischen Kirche schloss der Vatikan einen Staatsvertrag (Konkordat) mit der Regierung Hitler und sicherte so der Kirche in Deutschland das Überleben. Der Preis dafür war aber, dass sich der politische Katholizismus ganz zurückziehen und sich das „Zentrum“ als die wichtigste Partei der Katholik\_innen auflösen musste. Damit war auch von dieser Seite der Weg zur Alleinherrschaft Hitlers geebnet. Nur vereinzelt leisteten christliche Männer und Frauen, Protestant\_innen wie Katholik\_innen, Widerstand gegen die Diktatur und setzten sich etwa für die verfolgten Jüdinnen und Juden ein. Umso höher wurde in der Nachkriegszeit gerade das Zeugnis derjenigen geschätzt, die sich aus ihrem Glauben heraus gegen die Diktatur gestellt hatten.

### Von der Kirche im Abseits zum Zentrum der Opposition

1949 wurde Deutschland in zwei Staaten geteilt. Die Rahmenbedingungen für die Religionsgemeinschaften waren in der DDR und in der Bundesrepublik hoch verschieden:

Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) stellte sich prinzipiell gegen das religiöse Leben. Galt ihr dieses doch lediglich als „Opium fürs Volk“, mit dem die Arbeiterklasse gefügig gehalten werden sollte gegenüber der Macht der Herrschenden und der wirtschaftlichen Ausbeutung. So schränkten die Machthaber\_innen und ihr Unterdrückungsapparat das kirchliche Leben zunehmend ein und versuchten aktiv, den Einfluss insbesondere der christlichen Kirchen zurückzudrängen.

Die beiden Großkonfessionen reagierten darauf unterschiedlich: Nachdem man die Auseinandersetzung um die Jugendweihe, mit der die SED eine Konkurrenz zu kirchlicher Firmung und Konfirmation schuf, verloren hatte, igelten sich die wenigen Katholik\_innen als ›kleine Herde‹ ein und zogen sich zunehmend aus der Gesellschaft zurück. Die weitaus größere Gruppe der Protestant\_innen ging diesen Weg nicht, sondern versuchte in Abgrenzung wie auch im Arrangement mit dem Staat der DDR ein ›Leben im Sozialismus‹ für ihre Gläubigen zu ermöglichen. In der friedlichen Revolution seit dem Sommer 1989 wuchs so insbesondere der protestantischen Kirche eine wichtige Rolle zu: Sie bot Räume und unterstützte Oppositionelle dabei, sich zu organisieren und zu verständigen. Auch in der Demonstrationsbewegung selbst waren oftmals Gotteshäuser wie die Leipziger Nikolaikirche die Zentren des Protests, der im Zusammenklang mit anderen Faktoren die SED-Diktatur an ihr Ende brachte.

### Zwischen Pluralisierung und Bedeutungsverlust

Im Westen Deutschlands entwickelte sich die Situation völlig konträr: Insbesondere die katholische Kirche galt als „Siegerin in Trümmern“, die den Nationalsozialismus unbeschadet überstanden habe und 1945 die moralische Grundlage für den Wiederaufbau liefern könne. In ähnlicher Weise wuchs auch die evangelische Kirche in eine ordnungsstiftende Rolle hinein. Beide Kirchen wurden hoch geschätzt. Die Politik räumte ihnen im Grundgesetz ein hohes Maß an Mitwirkung in Staat und Gesellschaft ein. Bis heute erteilen Lehrer\_innen an staatlichen Schulen unter der Aufsicht der Kirchen Religionsunterricht, staatliche Finanzämter ziehen die Kirchensteuer ein, Caritas und Diakonie sind die größten und finanzstärksten Unternehmen im Bereich der Kranken- und Altenpflege. Gleichzeitig aber ließ die Religiosität in der Bevölkerung nach: Während in den 1950er Jahren noch über 95 Prozent der Menschen einer der christlichen Kirchen angehörten, ist heute die größte Gruppe diejenige, die sich zu keiner Großreligion bekennt. Zur evangelischen und katholischen Kirche gehört heute nur noch je ein knappes Drittel der Bevölkerung, Tendenz sinkend.

Parallel zum Schrumpfen des religiösen Feldes vervielfältigte sich dieses und andere Religionen bekamen stärkeres Gewicht: Dass es überhaupt noch jüdische Männer und Frauen in Deutschland gibt, war 1945 keineswegs sicher. Nach dem Holocaust blieben nur wenige Jüdinnen und Juden

in Deutschland oder kehrten dahin zurück, weil sie sich ihrer Heimat trotz der schrecklichen Geschehnisse noch verbunden fühlten. Für die politische Kultur in Deutschland haben die jüdischen Gemeinden wie auch die jüdische Kultur große Bedeutung. Mit umso mehr Argwohn wird daher auch jede Form von Antisemitismus betrachtet und diskutiert.

Der Islam ist in Deutschland keine neue Religion, Muslima und Muslime gibt es schon lange. Als größere Gruppe aber sind Menschen islamischen Glaubens erst seit den 1970er Jahren präsent, als die Bundesregierung vor allem türkische Männer und Frauen als Arbeitskräfte anwarb. Man bezeichnete sie als „Gastarbeiter\_innen“ und ging davon aus, dass sie rasch in ihre Heimat zurückkehren würden. Viele aber blieben und fanden in Deutschland eine neue Heimat: Heute leben zwischen vier und fünf Millionen Muslime in Deutschland. Dass sich ihre Stellung verändert, lässt sich an der Entwicklung ihrer Gotteshäuser zeigen: Traf man sich in den 1970er Jahren oftmals in sogenannten Hinterhofmoscheen zum Gebet, weichen heute diese provisorischen Gebäude mehr und mehr repräsentativen Gebetshäusern. Damit rücken sie stärker ins Zentrum der Gesellschaft, ohne aber den christlichen Gemeinschaften schon gleichgestellt zu sein.

### Religion im Wandel

Die Präsenz von Religion in der Öffentlichkeit hat sich stark verändert. In Deutschland der 1950er Jahre war das Kreuz als religiöses Symbol weit verbreitet und wie selbstverständlich in öffentlichen Gebäuden, aber auch in den meisten Privathaushalten zu sehen. Auch heute gibt es Kreuze überall. Viele von ihnen sind aber weniger religiöse Symbole, sondern wurden zu Elementen von Mode und Popkultur. In ähnlicher Weise sind auch viele Symbole, Melodien und Praktiken von fernöstlichen Religionen wie dem Buddhismus und dem Hinduismus in die westliche Konsum- und Freizeitwelt integriert worden.

Das religiöse Feld in Deutschland hat sich insbesondere seit Anfang der 1970er Jahre stark verändert. Religion und Glauben haben in ihrer Bedeutung für die Lebenswelt der Menschen oftmals abgenommen, im Bereich der Politik hingegen werden Fragen des religiösen Zusammenlebens heute intensiver diskutiert als noch vor 30 Jahren. In jüngster Zeit haben beispielsweise der Skandal um den Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in kirchlicher Obhut oder die Debatte um den Umgang mit dem Geld die christlichen Kirchen stark bewegt. Die islamischen Gemeinschaften in Deutschland sehen sich immer wieder mit der Frage konfrontiert, inwieweit ihre Religion Gewalt toleriert oder gar befördert.

Die Ausdrucksformen des Religiösen sind vielfältiger, hintergründiger und leiser geworden, ohne aber ihre Kraft zur Gestaltung

der Gesellschaft zu verlieren. Der Glaube an eine „andere Wirklichkeit“ prägt die Gegenwart nach wie vor – und bleibt damit auch für die Forschung ein ebenso spannendes wie herausforderndes Thema!

#### Über den Autor

Der Historiker Dr. Thomas Großbölting ist Professor für Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Seminar der WWU Münster.

### **Glaube und Religion im Geschichtsunterricht. Von der Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung des historischen Lernens**

Von Frank-Michael Kuhlemann

Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten nimmt mit der Frage nach „Glaube und Religion“ eine Thematik auf, die im Geschichtsunterricht lange Zeit vernachlässigt worden ist. Blickt man auf Lehrpläne und Schulbücher der letzten Jahrzehnte, so kam Religion darin kaum noch vor. Es entstand und entsteht bis heute der Eindruck, als hätten sich Glaube und Religion nach der Französischen Revolution weitestgehend verflüchtigt. Und es dominiert ein Erzählmuster, das von der Säkularisierungstheorie maßgeblich geprägt ist. Religion erscheint, sofern sie in Form farbtupferartiger, zuweilen geradezu folkloristisch anmutender Einsprengsel in der Geschichtsdarstellung der Moderne überhaupt noch eine Rolle spielt, als ein rückständiges Phänomen, das allenfalls dazu dienen kann, die als zentral eingestuften Strukturprozesse in Politik und Wirtschaft, säkularer Kultur und Sozialem kontrastiv zu beleuchten. Selbst in neuesten Schulbüchern und Lehrplänen, in denen man den Mangel angesichts der Herausforderungen durch den Islam zu spüren scheint, sind ernstzunehmende Bemühungen nicht erkennbar, zentrale religionsgeschichtliche Entwicklungen der Moderne gebührend zu berücksichtigen.

### **Die Notwendigkeit, Religion im Geschichtsunterricht aufzugreifen**

Deren Notwendigkeit ergibt sich jedoch in mehrfacher Hinsicht: Die Geschichtswissenschaft hat sich in den letzten drei Jahrzehnten im Zuge ihrer kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung ausgiebig mit dem Faktor Religion beschäftigt. Im Zuge dieser Neuorientierung ist vor allem die Säkularisierungsthese deutlich ins Wanken geraten. Mit Blick auf das 19. Jahrhundert ist von einem „Zweiten Konfessionellen Zeitalter“ gesprochen worden“ (Olaf Blaschke). Oder Jürgen Osterhammel hat in seinem großen Buch über die „Verwandlung der Welt“ erklärt, dass sehr vieles dafür spreche, die Religion ins Zentrum einer Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts zu stellen.

Didaktisch ebenso wichtig, erweist sich, dass Religion in unserer unmittelbaren Gegenwart eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt. Selbst wenn es auf dem Feld der Religionsentwicklung in einer längerfristigen Perspektive einen Sonderweg Europas geben sollte, wie das hier und da betont worden ist, lässt sich im globalen Maßstab eine Renaissance des Religiösen nicht ignorieren. Die eindrücklichsten Belege hierfür sind der wachsende Einfluss eines politischen Islam. Aber auch die Einflussvermehrung christlicher Kirchen und anderer religiöser Bewegungen, sei es in Nord- oder Lateinamerika, in China oder Südkorea sowie in vielen anderen Ländern lässt sich nicht bestreiten.

Bezogen auf Deutschland ist es die Realität der Einwanderergesellschaft mit einer Vielzahl von Menschen aus anderen Kulturen, deren religiöse Identitäten als bildungs- und schulpolitische

Herausforderung zu begreifen sind. Kinder und Jugendliche aus religiös gebundenen Einwandererfamilien lernen zusammen mit ihren Altersgenossen aus religionslosen Elternhäusern. Auch sind unter deutschen Jugendlichen durchaus neue religiöse Selbstverständnisse, etwa im Sinne zusammengebastelter („bricolage“-) Konzepte des Religiösen, festzustellen. Insgesamt stellen sich schwierige Aufgaben nicht nur der gesellschaftlichen und politischen Integration, sondern auch der pädagogischen „Bearbeitung“ kultureller Diversität, besonders in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern.

### Aufgaben des Geschichtsunterrichts

Welche Aufgaben ergeben sich daraus für den Geschichtsunterricht? Anders als im Religionsunterricht kann es nicht um die Vermittlung einer konfessionellen Identität gehen. Auch kommt es im Geschichtsunterricht darauf an, die vielfältigen Dimensionen des Historischen: Politik und Wirtschaft, soziale Ordnung und Kultur, aber eben auch Religion in ihren wechselseitigen Verschränkungen zu betrachten. Während diese letztere Einsicht für die Behandlung des Mittelalters selbstverständlich erscheint, fehlt sie für die Moderne völlig. Die zentrale Forderung an einen religionsgeschichtlich informierten Unterricht ist es daher, die religiösen Dimensionen in ihrer ganzen Bedeutung für Kultur und Gesellschaft, Politik und Alltag angemessen zur Sprache zu bringen. Das bedeutet, Konzepte wie das Säkularisierungstheorem, das dem Geschichtsunterricht bis heute – als feste „Glaubensüberzeugung“ gewissermaßen – zugrunde liegt, nicht länger unkritisch

zu übernehmen. Die darin angelegte Perspektive widerspricht zunehmend nicht nur empirischer, sondern auch normativer und narrativer Triftigkeit. Sie entbehrt zudem jedes Anspruchs, Multiperspektivität und Kontroversität als zentrale didaktische Prinzipien für die historische [Re]Konstruktion von Glauben und Religion zur Geltung zu bringen.

Die angemessene Berücksichtigung des religiösen Faktors in der Moderne muss vor allem bedeuten, eine Reihe von bekannten Themen des Geschichtsunterrichts neu zu durchdenken. Ob es Themen wie Nationalismus oder Liberalismus, Diktatur und Demokratie, Kolonialismus und Imperialismus, Revolutionen und Menschenrechte, Krieg und Gewalt, Frieden und Widerstand, Sozialstaat und Marktwirtschaft, Frauenemanzipation und Umweltbewegung sind – überall finden sich bei den historischen Akteuren und den von ihnen vertretenen Ideenwelten in hohem Maße religiöse Dispositionen und Einflüsse. Um nur einige wenige Beispiele zu nennen: So lassen sich Nationalismus und Nationalsozialismus heute kaum losgelöst vom Konzept „politischer Religionen“ diskutieren. Auch das Problem politischer Milieubildungen und Parteien, Konservatismus, Liberalismus und Sozialismus, lassen sich nicht ohne ihren jeweils konfessions- und religionspolitischen Hintergrund verstehen. Denkbar sind darüber hinaus vielfältige neue Inhalte und Problemstellungen: Ich verweise hier nur auf das weite Feld von Themen im Kontext religionsbedingter Kulturkonflikte in Europa, Asien oder Afrika bis hin zu Völkermorden, aber auch die friedliche Kohabitation der Religionen und ihre Bedeutung für die

Entschärfung von Konflikten. Ein Beispiel für das friedliche Zusammenleben von „Religionen“ oder auch „Konfessionsnationen“ bietet die Geschichte des Osmanischen Reiches, dessen Entwicklung aber im Geschichtsunterricht bis heute so gut wie nicht vorkommt.

Im Interesse von Projektarbeiten, die im Rahmen des Geschichtswettbewerbs eine Rolle spielen, könnte es darum gehen, religiöse Identitäten und Handlungsmuster in der Alltagswelt von Individuen und Gruppen herauszuarbeiten. Das Problem des christlichen Widerstands ist seit jeher ein tragendes Thema im Geschichtsunterricht. Denkbar wären darüber hinaus viele andere mentalitäts- und alltagsgeschichtliche Untersuchungen, etwa zu Abgrenzungs- und Akkulturationsprozessen von Minderheiten, sei es im Kontext der Zuwanderung von katholischen Polen ins Ruhrgebiet im 19. Jahrhundert, evangelischen und katholischen Vertriebenen aus Pommern, Ostpreußen und Schlesien nach Westdeutschland nach 1945. Auch die Geschichte der Integration oder Desintegration von Italienern und Jugoslawen, Türken und Griechen nach 1945 hat eine religionskulturelle Seite, die von den Kirchen sehr früh schon thematisiert worden ist. Die Geschichte von Kirchengemeinden im „Kirchenkampf“ in der Zeit des Nationalsozialismus, Konflikte um Jugendweihe und Konfirmation, „Junge Gemeinden“ und den Zugang von Christen zur Erweiterten Oberschule in der DDR; die vielen „kleinen Kulturkämpfe“ vor Ort in der Zeit des Kaiserreichs, etwa der Streit um die Durchführung von Prozessionen, die Nutzung von Simultankirchen und –friedhöfen oder gemischtkonfessionelle Eheschließungen; seit dem Ende des 19. Jahrhunderts schulpolitische

Kämpfe um den Religions- und Biologieunterricht, ob in Europa oder in den USA – dies alles sind Themenstellungen, die ein reiches Anschauungsmaterial nicht für das Verschwinden, sondern geradezu umgekehrt die Geltungsmacht des Religiösen auch in der Moderne bieten.

Insgesamt geht es um die Herausbildung einer sowohl bei Schülern als auch Lehrern angemessenen religionskulturellen Kompetenz. Ebenso wie politische, ökonomische und soziale Dimensionen bisher zur Ausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins zählten, sollte das in Zukunft auch für Kultur und Religion selbstverständlich sein. In welchem Umfang und mit welchen Schwerpunkten das geschehen kann, bedarf einer grundlegenden geschichtsdidaktischen oder auch curricularen Debatte. Dabei wird in Zukunft von Schlüsselproblemen unserer Gegenwart stärker als bisher auszugehen sein. Die Ernstnahme der religionsgeschichtlichen Perspektive bedeutet jedenfalls, dass sich Lehrplanmacher, Schulbuchautoren und Lehrkräfte mit den dadurch aufgeworfenen empirischen und theoretischen, systematischen und historiographischen Problemstellungen beschäftigen müssen, und das heißt konkret: auch mit Religionswissenschaft und Theologie, Kirchen- und Frömmigkeitsgeschichte. Anders wird historisches Verstehen nicht möglich sein. Gut, dass mit dem Wettbewerbsthema des Bundespräsidenten ein neuer Anlauf auf diesem Weg genommen ist.

Über den Autor:

Der Historiker Prof. Dr. Frank-Michael Kuhlemann hat an der Freien Universität Berlin eine Professur für Neuere und Neueste Geschichte und für Geschichtsdidaktik inne.

### Vom interreligiösen Lernen zum interreligiösen Dialog

Von Clauß Peter Sajak

Religiöse Bildung ist heute nicht denkbar ohne die Dimension interreligiösen Lernens. Im Zuge von Globalisierung und Ökonomisierung sind sich fremde Kulturen und Religionen näher gerückt. Nicht erst seit dem 11. September 2001 berichten die Medien aufmerksam von religiös motivierten Konflikten auf der ganzen Welt, im gesellschaftlichen Nahbereich hat nicht erst die Flüchtlingskrise und der Zuzug von hunderten nichtchristlichen Migranten zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für fremde Religionen, vor allem für den Islam geführt. Wer in diesem Kontext Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der Entwicklung einer religiösen Kompetenz helfen will, die Orientierung, Sinnfindung und Weltdeutungsoptionen möglich macht, der ist auf die differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung mit fremden Religionen und ihrem Verhältnis zu eigenem Glauben und eigener Religion angewiesen. In diesem Sinne sind interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse, sei es in Schule, Jugendarbeit oder Gemeinde, von elementarer Bedeutung für ein fried- wie respektvolles Miteinander in unserer Gesellschaft.

#### Interreligiöses Lernen – erste Debatten um einen jungen Begriff

Der Begriff des *interreligiösen Lernens* wird in der religionspädagogischen Debatte

unterschiedlich verwendet. Das liegt sicher auch daran, dass der Begriff selbst erst seit gut 20 Jahren im Gebrauch ist. Wie er verwendet wird, hängt von pädagogischen und theologischen Perspektiven ab. Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des interreligiösen Lernens durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen *Weltreligionendidaktik* zu definieren. Die *Weltreligionendidaktik* war in den 1960er Jahren entstanden und versuchte, Lernprozesse über nichtchristliche, fremde Religionen allein durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts zu ermöglichen. Spätere evangelische Ansätze sprachen dann aber diesem für das deutsche Schulsystem ‚klassischen‘ Lernweg das Prädikat des interreligiösen Lernens ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist“ (Rickers 2001, 875). Allerdings sind im Folgenden die Voraussetzungen für eine solche Konzeption interreligiösen Lernens, das es z. Z. schulpolitisch nur an Hamburger Schulen gibt, in Frage gestellt worden: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den

Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizieller Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ (Dressler 2003, 117). Jede Begegnung, jeder Dialog und jedes gemeinsame Lernen im Raum Schule finde nämlich in einem formellen Setting, mit dem Charakter der Inszenierung und im Modus des Probehandelns statt: Dies gilt z. B. sowohl für das gemeinsame Erarbeiten von Infopostern zu den abrahamischen Religionen als auch für die inszenierte Diskussion mit verteilten Rollen zur Frage der Speisegebote. Entsprechend folgert Dressler, dass ein in dieser Weise „dialogisch“ konzipierter Religionsunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetze, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die „Dialogfähigkeit“ in Sachen Religion. Gerade Folkert Rickers akzeptiere laut Dressler „interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein mögliches Resultat interreligiöser Lernprozesse sein können“ (ebd.).

Im katholischen Bereich wird interreligiöses Lernen eher als eine religionsdidaktische Dimension des schulischen Religionsunterrichts gesehen: Hier ist interreligiöses Lernen ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen

und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll (vgl. Sajak 2010b, 264). Dieser Prozess findet sowohl im Rahmen der konfessionellen Lerngruppe als auch in klassen- und schulübergreifenden Lernformaten statt.

### **Interreligiöses Lernen – die Weiterentwicklung des Begriffs**

Stephan Leimgruber hat in der Neuauflage seines Handbuchs „Interreligiöses Lernen“ versucht, die beiden referierten gegensätzlichen Definitionen des interreligiösen Lernens miteinander zu verbinden, indem er eine Neuordnung der Begriffe vorgenommen hat. Er spricht jetzt vom interreligiösen Lernen „in einem weiteren Sinne“ und „in einem engeren Sinne“ (Leimgruber 2007, 20f.). Zum interreligiösen Lernen *im weiteren Sinne* gehören alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (ebd., 20). In diesem Sinne kann das Lesen eines Kinderbuchs über das Leben eines jüdischen Jungen zur Zeit Jesu genauso als interreligiöses Lernen verstanden werden, wie die Vorführung einer DVD über den Buddhismus in Tibet.

Interreligiöses Lernen *im engeren Sinne* geschieht dagegen „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“ (Leimgruber 2007, 21) und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll. Ein solches

interreligiöses Lernen im engeren Sinne findet somit da statt, wo in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen in einen Dialog gebracht werden, wie z. B. im Rahmen des Schulwettbewerbs „Triolog der Kulturen“ der Herbert Quandt-Stiftung (vgl. Sajak 2010a). Es handelt sich hier also um ein Lernen durch die Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen. Gerade ein Blick auf die vielen ermutigenden Schülerprojekte des Wettbewerbs zeigt, dass ein interreligiöses Lernen im engeren Sinn gar nicht ohne ein vorausgehendes, ausgiebiges interreligiöses Lernen im weiteren Sinne erreicht werden kann: Ohne die Vorbereitung der Begegnung und des Dialogs durch religionskundliche Unterrichtssequenzen über die anderen Religionen in den konfessionellen Lerngruppen hätte es z. B. kein gemeinsam erarbeitetes Theaterstück mit Angehörigen verschiedener Religionen über die Begegnung der Religionen und auch kein Kochbuch für die abrahamischen Religionen gegeben. Interreligiöses Lernen muss also immer Zeuginnen, Zeugen und Zeugnisse fremder Religionen mit einbeziehen.

### **Interreligiöse Kompetenz – die sichtbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten**

Wie aber verhält sich der Begriff des interreligiösen Lernens zum neuen „Paradigma“ eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts? In welcher Beziehung stehen interreligiöses Lernen und *interreligiöse Kompetenz*? Nun, interreligiöses Lernen, das zu einer bewussten Wahrnehmung, einer angemessenen Begegnung und einer differenzierten Auseinandersetzung mit Zeuginnen,

Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen führen soll, zielt auf Kompetenz, also auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten in Sachen Religion. Dabei sind drei Konstituenten zu identifizieren: Es geht zum Ersten immer um eine Person, die in Lernprozessen befähigt wird, in einer bestimmten Weise zu handeln. Es geht zum Zweiten um Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Sprache der Bildungswissenschaften, also um „basale Kompetenzen“, die es dieser Person ermöglichen, in bestimmten Situationen zu handeln und bestimmte Entscheidungen treffen zu können. Und es geht zum Dritten um Wissen, das den Fähigkeiten zugrunde liegt und an dem diese Kompetenzen erworben und entwickelt werden können. Zusammengefasst formuliert: Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler sich das Wissen um und über den eigenen Glauben, die eigene Religion, aber eben auch die Glaubensvorstellungen und Lebenspraktiken von Menschen anderer Religionen erschließen und aneignen können. Wer sich die Mühe macht, Schülerinnen und Schüler in der beschriebenen Weise bei interreligiösen Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen, der wird feststellen können, dass diese engagiert und qualifiziert das Gespräch, die Diskussion und die argumentative Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen anderen Glaubens suchen und gestalten können. Voraussetzung ist allerdings, dass sie Arrangements und Formate interreligiösen Lernens angeboten bekommen, die zur Entwicklung ihrer interreligiösen Kompetenz beitragen

(vgl. Sajak 2011).

### Interreligiöser Dialog – das Ziel religiöser Lernprozesse

Und der *interreligiöse Dialog*? Der Begriff des interreligiösen Dialogs wird in der Öffentlichkeit häufig verwendet, wenn es um die Beziehung zwischen den Religionen geht. Aber nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. So müssen im religionstheologischen Zusammenhang drei Formen des Dialogs unterschieden werden: Auf einer ersten, rein menschlichen Ebene gibt es den Dialog als reziproke Kommunikation, auf einer zweiten, höheren Ebene ist der Dialog eine Haltung des Respekts und der Freundschaft. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn muss aber mehr bedeuten: Hier muss es um die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens gehen mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern, und zwar in Rückbindung an die eigene Wahrheit und im Respekt vor der Freiheit des Anderen.

### Literatur

Dressler, Bernhard (2003), Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2, 113-124.

Leimgruber, Stephan (2007), Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München.

Rickers, Folkert (2001), Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.),

Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, 874-881.

Sajak, Clauß Peter (2010a), Triologisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze.

Sajak, Clauß Peter (2010b), Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster.

Sajak, Clauß Peter (2011), Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung, in: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.), Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 – Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart 2011, 187-199.

#### Über den Autor:

Dr. Clauß Peter Sajak ist Erziehungswissenschaftler und Theologe. Seit 2008 lehrt er als Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität.

### Die mit dem „lila Winkel“ – Die Zeugen Jehovas in den Konzentrationslagern

Von Detlef Garbe

Wie bei anderen vom NS-Regime verfolgten Minderheiten, beispielsweise den Sinti und Roma, den aufgrund ihrer Homosexualität Verfolgten und den Deserteuren, wurde die Verfolgungsgeschichte der Zeugen Jehovas bis in die 1980er Jahre hinein öffentlich nicht oder kaum zur Kenntnis genommen. Die Betroffenen erfuhren lange Zeit keine Anerkennung, den wegen Kriegsdienstverweigerung abgeurteilten Glaubensangehörigen wurde oftmals eine Entschädigung verweigert, ihre Geschichte blieb zunächst unerforscht und ihre Verfolgung in Gedenkreden unerwähnt. Dies gewiss auch deshalb, weil diese Glaubensgemeinschaft, ihre Missionspraktiken und ihr exklusiver Wahrheitsanspruch in der Gesellschaft auf große Vorbehalte stieß und auch heute noch stößt – trotz der inzwischen durch die Zeugen Jehovas juristisch durchgesetzten Anerkennung als Körperschaft des Öffentlichen Rechts und damit ihrer Gleichstellung mit anderen Religionsgesellschaften. Die Kritik an den Zeugen Jehovas und deren Lehre ist aber ein Thema, das nicht den Blick auf den zeitgeschichtlichen Befund verstellen darf, demzufolge die Zeugen Jehovas zweifellos im „Dritten Reich“ und später auch in der DDR, wo sie 1950 verboten wurden, zu den am härtesten verfolgten Minderheiten zu zählen sind.

Wie kam es dazu? Die Anfänge dieser heute weltweit rund 8,2 Millionen Anhänger zählenden Glaubensbewegung reichen bis in die siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts zurück. Die vor bald 150 Jahren in Pittsburgh von dem amerikanischen Prediger Charles Taze Russell verkündete Botschaft, dass Christus für die Menschen unsichtbar wiedergekommen sei, um in naher Zukunft das die Erlösung verheißende „Tausendjährige Reich“ auf Erden zu errichten, fand Anfang des 20. Jahrhunderts auch in Deutschland Anhänger. Am Ende des Ersten Weltkrieges, als die – wie sie damals hieß – „Internationale Bibelforscher-Vereinigung“ im Deutschen Reich in ca. 100 Ortsversammlungen nahezu 4.000 „Verkündiger“ zählte, wurden erstmals – veranlasst durch die zunehmende Zahl von Kriegsdienstverweigerern aus dem Kreise der Bibelforscher – kirchliche und staatliche Stellen auf ihre Aktivitäten aufmerksam.

Seitdem sahen sich die Bibelforscher in Deutschland, deren Zahl in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg stark zunahm, heftigsten Angriffen von Seiten der die Bekämpfung des „Sektenunwesens“ propagierenden kirchlichen Apologetik und vor allem von völkischer Seite ausgesetzt. Angriffspunkte bildeten in erster Linie die Predigt vom kurz bevorstehenden Untergang der „alten Welt“ und der sie tragenden Mächte „Politik, Kapital und Kirche“, die scharfe antiklerikale Polemik der Bibelforscher, die Lehre von der Gleichheit der Rassen sowie die „Fremdlenkung“ der Glaubensgemeinschaft aus den USA. Die Nationalsozialisten stellten die

vermeintliche Nähe zum Judentum heraus und sahen in den Bibelforschern „Wegbereiter des jüdischen Bolschewismus“, die es unnach-sichtlich zu bekämpfen gelte.

Die „Zeugen Jehovas“, wie sich die Bibelforscher seit 1931 nannten, wurden als erste Glaubensgemeinschaft bereits ab April 1933 nach und nach in allen deutschen Ländern verboten. Ein großer Teil der damals 25 000 Zeugen Jehovas beugte sich dem Verbot nicht. Trotz des hohen Risikos setzten sie ihren „Verkündigungsdienst“ beharrlich fort, trafen sich weiterhin zu „Bibelstudien“ und stellten im Untergrund ihre Zeitschrift „Der Wachturm“ und andere Schriften her. 1936/37 wandten sie sich sogar mit mehreren reichsweiten Flugblattkampagnen an die Bevölkerung, um gegen die Einschränkung ihrer Glaubensfreiheit zu protestieren. Das Regime reagierte mit verschärfter Verfolgung, Aburteilungen durch Sondergerichte und der Einlieferung Tausender in Gefängnisse und Konzentrationslager.

Seit 1935, dem Jahr, in dem viele Hunderte Zeugen Jehovas in die Konzentrationslager Esterwegen, Moringen und Sachsenburg eingewiesen wurden, bildeten die Bibelforscher-Häftlinge innerhalb der Lagergemeinschaft – neben Kommunisten, Sozialdemokraten und anderen Regimegegnern sowie den anfangs noch vergleichsweise wenigen „nicht-politischen“ KZ-Gefangenen – eine eigene, gesonderte Gruppe. In den Vorkriegsjahren, als die Belegungszahl in den Konzentrationslagern noch relativ gering war, stellten die Zeugen Jehovas zahlenmäßig eine nicht unerhebliche Gruppe

So betrug ihr Anteil an der jeweiligen Belegstärke der Konzentrationslager 1937/38 in den Männerlagern über 10 Prozent (im Mai 1938 in Buchenwald 11,9 %, in Sachsenhausen 10,7 %), in den Frauenlagern Moringen, Lichtenburg und in der Anfangsphase des KZ Ravensbrück 1939 sogar zeitweilig bei über 40 Prozent. Da Zeuginnen Jehovas nach dem Verbot der Glaubensgemeinschaft an der Untergrundtätigkeit in hohem Maße und teilweise auch in Leitungsfunktionen mitwirkten, waren bei ihnen Frauen in höherem Maße von Verfolgungsmaßnahmen betroffen als bei anderen Gruppen von Regimegegnern. In diesen Anfangsjahren wurden Zeugen Jehovas besonders oft im Lageraufbau eingesetzt.

Schon früh hatte die SS begonnen, sie zu separieren, um die regen Missionsaktivitäten der Zeugen Jehovas zu unterbinden und ihre Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit anderen Gefangenen einzuschränken. In dem 1938 für die Konzentrationslager festgelegten System von Farbcodes wies die SS den „Bibelforscher“ mit dem „lila Winkel“ neben den politischen „Schutzhäftlingen“, den „Asozialen“, den „Kriminellen“ und den „Homosexuellen“ eine eigene Häftlingskategorie zu. Mit der gesonderten Kennzeichnung reagierte die SS auf das sich deutlich von anderen Häftlingsgruppen unterscheidende Verhalten der Zeugen Jehovas. Ihre Unbeugsamkeit und ihre unerschütterliche Glaubenszuversicht ließen sie anfangs zum besonderen Hassobjekt der SS werden, die mit fortgesetzten Misshandlungen die außergewöhnliche Resistenz dieser Gruppe

zu brechen versuchte. Zeitweilig wurden sie daher generell in die Strafkompagnien eingewiesen, gänzlich von den anderen Häftlingen isoliert und über sie eine totale Postsperrung verhängt. Insbesondere zu Kriegsbeginn wütete die SS mit bestialischer Gewalt gegen die Zeugen Jehovas. Im KZ Sachsenhausen richtete die SS im Winter 1939/40 durch Torturen und Hunger 130 Zeugen Jehovas zugrunde. Im KZ Mauthausen starben zwischen Januar und April 1940 von 143 dort inhaftierten Zeugen Jehovas 53, die meisten von ihnen wurden im Steinbruch systematisch zu Tode geschunden.

Trotz derartigen Terrors vermochte die SS den Widerstand der Zeugen Jehovas nicht zu brechen. Nur wenige von ihnen unterschrieben eine „Verpflichtungserklärung“, die ihnen bei Lossagung von ihrem Glauben unter bestimmten Bedingungen die Entlassung aus der KZ-Haft in Aussicht stellte. Als die Konzentrationslager ab 1942 verstärkt in die Rüstungsfertigung einbezogen wurden, verweigerten nahezu alle Bibelforscher-Häftlinge die Mitarbeit bei der Herstellung von Waffen oder anderem Kriegsgut.

Die Zeugen Jehovas zeigten in den Lagern einen ausgeprägten Selbstbehauptungswillen. Ihr Gemeinschaftsgeist ermöglichte es ihnen, kollektive Strategien des Überlebens herauszubilden und dadurch die Belastungen des Lageralltages zu mildern. Mit anderen Häftlingsgruppen im KZ pflegten die Zeugen Jehovas allerdings keine Zusammenarbeit. Eine Teilnahme an dem von politischen Gefangenen getragenen Lagerwiderstand lehnten sie ab.

In den späteren Jahren verbesserte sich die Lage der Zeugen Jehovas in den Konzentrationslagern zusehends. Angesichts der stark anwachsenden Bedeutung der Häftlingsarbeitskraft waren sie zu begehrten Kräften geworden, denn die SS schätzte ihren Fleiß und die Sorgfalt, mit der sie die erteilten Aufträge – sofern diese nicht ihren Überzeugungen widersprachen – zu erledigen pflegten. Da die Zeugen Jehovas aus Glaubensgründen eine Flucht aus dem Lager ablehnten – sie sahen ihr Schicksal ganz in die Hand Gottes gelegt –, wurden sie gern außerhalb der Lager an schwierig zu überwachenden Arbeitsplätzen und in so genannten „Vertrauensstellungen“ eingesetzt, so auch in SS-Sanatorien oder Heimen des Lebensborn. Vergleichsweise gute Bedingungen hatten auch jene Bibelforscher-Häftlinge, die in den letzten Kriegsjahren zum Arbeitsinsatz in der Landwirtschaft in den zur SS-eigenen „Deutschen Versuchsanstalt für Ernährung und Verpflegung GmbH“ gehörenden Betrieben abkommandiert wurden.

Die verbesserte Lage bildete die Basis für eine verstärkte Fortsetzung ihrer Aktivitäten auch innerhalb der Gefangenschaft. Die Zeugen Jehovas trafen sich in den Konzentrationslagern heimlich zu „Bibel- und Wachturm-Studien“, feierten Gottesdienste und setzten selbst innerhalb der Lager alle Bemühungen daran, für ihren Glauben neue Anhänger zu gewinnen. In den letzten beiden Kriegsjahren gelang es Zeugen Jehovas sogar, zeitweilig zwischen den verschiedenen Lagern ein Kuriernetz aufzubauen. Dabei wurden Berichte von jenen Häftlin-

gen, die tagsüber zu Arbeiten außerhalb der Lager abkommandiert waren, herausgeschmuggelt. Die Texte wurden von nichtinhaftierten Zeugen Jehovas vervielfältigt und weiterverbreitet. Die so entstandenen „Mitteilungen“ gelangten anschließend auf dem umgekehrten Weg in andere Lager hinein. Berichte aus den Konzentrationslagern erreichten sogar das Zentraleuropäische Büro der Wachturm-Gesellschaft in der Schweiz, teilweise wurden sie dann in den Zeitschriften veröffentlicht.

In den besetzten oder mit dem Deutschen Reich verbündeten Ländern wurden die Zeugen Jehovas ebenfalls verfolgt und viele von ihnen getötet. Zum Umfang der Verfolgung lassen sich folgende Angaben erheben: Allein in Deutschland waren 10 700 Zeugen Jehovas von Verfolgungsmaßnahmen wie Entlassungen, Rentenentzug oder Wegnahme der Kinder betroffen. Über 8800 deutsche Zeugen Jehovas wurden inhaftiert, davon 2800 in Konzentrationslagern, unter ihnen nahezu 1000 Frauen. Tausende weiterer Verhaftungen kamen in den besetzten europäischen Staaten hinzu. Insgesamt mussten – soweit namentlich bekannt – 4100 Zeugen Jehovas in den Konzentrationslagern den lila Winkel tragen, darunter ungefähr 1300 Zeugen Jehovas aus den Niederlanden, aus Österreich, Polen, Frankreich und anderen Ländern. Ungefähr jeder vierte der „Bibelforscher-Häftlinge“ kam in der KZ-Haft ums Leben. Unter den 500 ausländischen und 950 deutschen Todesopfern befanden sich 300 Zeugen Jehovas, die aufgrund einer wehrmachtgerichtlichen

Verurteilung wegen Kriegsdienstverweigerung hingerichtet wurden.

Über den Autor:

Dr. Detlef Garbe ist Historiker und Leiter der KZ-Gedenkstätte Neuengamme

### Zum Umgang mit Religion im Unterricht

Von Dervis Hizarci

*„Esra (Name der Schülerin geändert) fährt nicht mit an die Ostsee! Sie hat gesagt, der Koran verbiete den Mädchen und Frauen, Berlin zu verlassen. Esras Dominanz hat drei weitere Mädchen beeinflusst. Nun steht unsere Fahrt auf der Kippe.“*

Solche oder ähnliche Aussagen hören wir immer wieder, wenn wir mit Schülerinnen und Schülern umgehen, die muslimisch sozialisiert sind. In Situationen wie diesen sind wir häufig zunächst einmal irritiert oder enttäuscht, weil die gesamte Planung für einen Ausflug in Gefahr ist und sich zudem eine Schülerin aktiv verweigert und zudem auch eine klare Grenzüberschreitung begeht, da ein Ausflug als Schulveranstaltung für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist.

Eine mögliche und zunächst legitim erscheinende Reaktion wäre, die Schülerin auf ihr Fehlverhalten hinzuweisen, was auch in diesem konkreten Fall geschah. Zunächst gab der Klassenlehrer ihr die Möglichkeit sich zu der Situation zu äußern, wobei sie diese nicht wahrnahm und stattdessen schwieg. Daraufhin war seine Reaktion ungefähr wie folgend: „Eine Absage mit derartigen Argumente zu begründen ist sehr problematisch, da du dadurch möglicherweise auch andere Schüler beeinflusst, deren Glaube der Islam ist und sie sich dadurch in ihrem Selbstverständnis als Muslime unter Druck gesetzt fühlen. So eine religiöse Argumentation könnte unter Umständen sogar unsere

Fahrt gefährden - das kann ich so nicht hinnehmen.“

Im September 2013 hat das Bundesverwaltungsgericht einen Beschluss gefasst, wonach das Recht der freien Religionsausübung keine Befreiung vom Schulunterricht begründen kann: „Das Grundrecht der Glaubensfreiheit vermittelt keinen Anspruch darauf, im Rahmen der Schule nicht mit Verhaltensgewohnheiten Dritter konfrontiert zu werden“, heißt es in der Begründung. (Sadigh 2013) Die Reaktion des Lehrers auf Esras Aussage bezog sich auf genau diesen Beschluss.

Esra fühlte sich sichtbar unwohl, doch zwei Kolleginnen, die Teil des Klassenleitungsteams waren, konnte man eine Erleichterung durch das Eingreifen des Klassenlehrers ansehen. Hier wurde gegenüber einer religiösen Begründung ein Machtwort gesprochen, was die Lehrerinnen, im Gegensatz zu einem Teil der Schülerschaft, zufriedenstellte.

Es ist nicht immer einfach den vielen unterschiedlichen Erwartungen von Menschen im Kontext Schule gerecht zu werden. Mädchen, Jungen, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung haben individuelle Erfahrungen, Prägungen und Einstellungen. Und an dem oben aufgerissenen Beispiel stellen wir schnell fest, dass Religion in unterschiedlichen Situationen und Kontexten eine Rolle spielt oder zumindest spielen kann. Welchen Raum gibt man also „Religion“, und vor allem: Wie geht man damit in der Schule um?

Religion ist Teil unserer Lebenswelt. Auch wer in einer nichtreligiösen Familie aufwächst, begegnet im Alltag vielfältigen religiösen Symbolen, Gebäuden, Ritualen, Lebensweisen und Überzeugungen. Die Überzeugung, Religion werde in der modernen Gesellschaft verschwinden, hat sich zweifellos als falsch erwiesen. Religion prägt unsere Gesellschaft und Kultur nicht weniger als Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft. (Deutsche Bischofskonferenz)

So muss man sich der Realität, dass Religion auch in der Schule Teil der Lebenswelt unserer Schülerinnen und Schüler ist, bewusst werden. Religion ist in unserer Gesellschaft nach wie vor bedeutend und hat eine vielgestaltige Präsenz, ist hierbei von einer starken Pluralisierung gekennzeichnet, so dass man sie auch im Rahmen von Interkulturalität sehen sollte.

Götz Nordbruch (Islam- und Sozialwissenschaftler und Mitbegründer des Vereins [ufuq.de](http://ufuq.de) legt seine Position zu diesem Thema wie folgt dar: „Die Auseinandersetzung mit religiösen Interessen und Bedürfnissen spielt nicht allein im bekenntnisorientierten Unterricht in muslimischen Lerngruppen eine Rolle. Auch in religiös und kulturell heterogenen Klassen und unabhängig vom religiösen Fachunterricht und Alter bietet sich das Gespräch über religiöse Fragen und Perspektiven an, um Reflexionsprozesse über religiöse Lehren, Werte und Praktiken anzustoßen und damit rigiden und manichäischen religiösen Orientierungen vorzubeugen. Anders als im bekenntnisorientierten Religionsunterricht geht es hier nicht um

die Vermittlung religiöser Inhalte. Vielmehr geht es um politische Bildung im weiteren Sinne.“ (Nordbruch 2016)

„Meine Tochter darf nicht an der Klassenfahrt teilnehmen!“ Bei einer solchen Äußerung, der wir als Lehrer\_innen auch häufig in unterschiedlichen Kontexten begegnen, handelt es sich zunächst um eine statische, nicht verhandelbare Position. In der Regel arbeiten wir uns im alltäglichen Umgang an den von unseren Mitmenschen geäußerten Positionen ab. Häufig (vor allem im Konfliktfall) reagieren wir auf Positionen, denen wir kritisch gegenüberstehen mit einer Gegenpositionierung. („Ihre Tochter muss aber teilnehmen, weil es eine gesetzlich festgeschriebene Schulpflicht gibt“). Damit erzeugen wir weder Verständnis, noch verstehen wir durch einen in dieser Form angeheizten Konflikt unser Gegenüber besser. Für ein tatsächliches Interesse am Gegenüber, das wir uns als Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich zuschreiben sollten, ist eine tiefergehende Auseinandersetzung mit geäußerten Positionen obligatorisch. Legen wir zunächst also die dahinterliegenden Absichten durch offenes Nachfragen frei, werden wir ein tieferes Verständnis entwickeln, wie es zu einer solchen Positionierung kommt. Durch weiteres Nachfragen werden die hinter diesen Interessen liegenden Bedürfnisse freigelegt. Abraham H. Maslow, der mit seinem Modell der Bedürfnishierarchie/Bedürfnispyramide klar aufzeigt, welche wesentlichen Bedürfnisse uns Menschen antreiben, bietet auch hier für den täglichen Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit

Schülerinnen und Schülern einige zentrale Grundlagen. (Vgl: Maslow 1987 : 150).

Wenn es dem Vater um Schutz und Sicherheit seiner Tochter geht, kann man im Gespräch mit größter Wahrscheinlichkeit leichter für eine Teilnahme der Tochter an der Fahrt werben, indem man aufzählt, was genau im Zuge der Klassenfahrt passieren wird und wie die Schülerinnen und Schüler auf der Fahrt betreut werden. Diese Strategie ist zunächst einmal deeskalierend und sorgt im Weiteren dafür, dass sich Eltern, Schülerinnen und Schüler oder sonstige beteiligte Gesprächspartner wahrgenommen, wertgeschätzt und verstanden fühlen. Im letzten ist eine Nicht-Auseinandersetzung mit Eltern und Schülerschaft in Form von Abblocken, Aufzeigen auf Gesetzestexte und Ähnlichem nicht nur zu kurz gegriffen, sondern führt zu Verärgerung und Missverständnissen. Außerdem ist genau die Argumentation mit Bezug auf deutsche Gesetze eine, die in manchen Fällen sowohl bewusst, als auch unbewusst, Familien mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ gegenüber diskriminierend wirken kann. (Shooman 2014) Im Äußersten kann ein solcher Diskurs zu einem Vertrauensbruch führen. Vertrauen ist jedoch die Grundlage jeder Beziehung und damit auch zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Eltern von höchster Wichtigkeit.

Ein wichtiger Bestandteil einer zielführenden Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern ist die Erkenntnis, dass jeder Mensch in seinem Wesen geprägt ist von einer Weltanschauung oder Religion. Die da-

mit implizite Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit ihren spezifischen identitätsstiftenden Merkmalen trägt wesentlich zur Festigung und vertiefenden Auseinandersetzung junger Menschen mit ihrer eigenen Identität bei. Die eigenen Wurzeln, die jeweilige Herkunft, sowie eine Befriedigung der spirituellen Bedürfnisse nach Maslow, sind also ein wichtiger Bestandteil der individuellen Entwicklung. Insoweit ist es essentiell wichtig, sich mit den Identitäten und ihren jeweiligen Spezifika in der Schülerschaft auseinanderzusetzen, wertschätzend darauf einzugehen und zielführende Gespräche auf Augenhöhe mit beteiligten Akteuren zu führen. Das ist eine der zentralen Herausforderungen von Lehrerinnen und Lehrern in einer pluralen Gesellschaft. Hier hat die Religion (und zwar in jedweder Ausführung) ihren Platz in der Gesellschaft und insbesondere auch im schulischen Alltag. Auf den Punkt bringend lässt sich festhalten: Religiöse Identitäten ablehnen, heißt Schüler\_innen ablehnen.

Im Fall der Schülerin Esra und dem Ausflug an die Ostsee hat der Klassenlehrer seine erste emotionale Reaktion am Ende der Schulstunde korrigiert und hat ihr und der Klasse klargemacht, dass er es für falsch halte, wenn ihre religiöse Überzeugung ihr zum Nachteil wird und sie sich dadurch ausgeschlossen fühlt. Nach einem ausführlichen klärenden Gespräch mit dem Vater stellte sich heraus, dass das Verbot an der Teilnahme nicht von Esra ausging, sondern eine Strafe für ihre schlechten Noten darstellen sollte. Esra jedoch wollte ihre Nichtteilnahme religiös begründen, um sich der Pein-

lichkeit eines elterlichen Verbots zu erwehren und gleichzeitig Mitschülerinnen und Mitschüler zu beeinflussen, da sie in dieser Situation sonst als Außenseiterin dastehen würde. In der Tätigkeit als Lehrer macht man sehr oft die Beobachtung, dass sich Jugendliche altersbedingt, vor allem in der Pubertät, dem Unterricht ein Stück weit entziehen und dies interessanterweise religiös zu begründen und zu legitimieren versuchen. Häufig erweisen sich solche Begründungen als haltlos und es lassen sich andere Beweggründe für ein solches Verhalten entdecken.

Hier wird deutlich, dass im Zuge einer tatsächlichen Auseinandersetzung (im Gegensatz zur anfänglichen vorschnellen Verurteilung), die dahinterliegenden Absichten deutlich werden und somit für ein größeres gegenseitiges Verständnis gesorgt wurde.

„Bildungsinstitutionen müssen auf solche Spannungen besonders sensibel reagieren. Sie sind aufgerufen, Integration, Glaubensfreiheit und staatlichen Bildungsauftrag miteinander zu vereinbaren, Vorurteile abzubauen und eine Kultur der Toleranz zu vermitteln. Zu ihren Aufgaben gehört es jedoch auch, Kindern neue Perspektiven zu eröffnen, die durch religiöse oder fundamentalistische Denkverbote unter Druck gesetzt werden.“ (*Sadigh 2013*)

Im Gegensatz zu einer emotionalen Reaktion auf vermeintlich religiös motivierte Nonkonformität sollte man eher einen gelasseneren Umgang mit solchen Situationen pflegen. Man sollte voreilige kulturalisierende Reaktionen vermeiden und versuchen,

die Interessen und Bedürfnisse, die hinter solchen religiös begründeten Handlungen liegen, zu erkennen.

Grundsätzlich ist es empfehlenswert, genauer und nüchtern auf die Argumentation einzugehen um festzustellen, ob es sich dabei möglicherweise nur um eine scheinreligiöse Begründung handelt, die einem realen, noch unbekanntem Grund, vorgeschoben wird. Vor allem ist es von großer Wichtigkeit, dass man als Lehrkraft erkennt, dass Religion für viele Schüler im außerschulischem Leben eine hohe Relevanz hat und damit auch Beachtung in der Schule verdient. Wenn Religionen im schulischen Umfeld zu kurz kommen, fangen Schüler\_innen an, die Bildungsinstitutionen, in denen sie sich als „fremd“ markiert fühlen, abzulehnen. Ist der Umgang der Schule jedoch wohlwollend und wertschätzend, so hat dies den gegenteiligen Effekt die Schülerin oder der Schüler fühlen sich akzeptiert.

### Literatur

Jim Al- Khalili: Im Haus der Weisheit – Die arabischen Wissenschaften als Fundament unserer Kultur. Frankfurt am Main, 2012.

Matthias Deiß / Jo Goll: Ehrenmord. Ein deutsches Schicksal. Hamburg, 2011.

Deutsche Islam Konferenz: Tagungsband Muslimfeindlichkeit. Phänomen und Gegenstrategien. Berlin, 2012.

Gisbert Gemein: Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen – Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart. Bonn, 2011.

Karl Jaspers: Was ist der Mensch. Philosophisches Denken für alle. München, 2003.

Abraham Maslow: Motivation and Personality. 1987.

Behnam T. Said / Hazim Fouad: Salafismus – Auf der Suche nach dem wahren Islam. Freiburg im Breisgau, 2014.

Yasemin Shooman: „...weil ihre Kultur so ist“ – Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld, 2014.

Ahmet Toprak, Katja Nowacki: Muslimische Jungen – Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch. Freiburg, 2012.

### Links

Argumente für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen! Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, URL: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/Sonstige/argumente\\_fuer\\_den\\_religionsunterricht.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/Sonstige/argumente_fuer_den_religionsunterricht.pdf) (11.07.2016)

Nordbruch, Götz: Lebenswelten anerkennen! Religion im Unterricht und die Prävention salafistischer Einstellungen, sicherheitspolitik-blog, 18.01.2016, URL: <http://www.sicherheitspolitik-blog.de/2016/01/18/lebenswelten-ankennen-religion-im-unterricht-und-die-praeventation-salafistischer-einstellungen/> (10.07.2016)

Parvin Sadigh: Schurteile: Wie viel Religion verträgt die Demokratie? ZeitOnline, 11. September 2013, URL: [http://zfds.zeit.gaertner.de/content/download/402/2872/file/Zfds\\_Schurteile3.pdf](http://zfds.zeit.gaertner.de/content/download/402/2872/file/Zfds_Schurteile3.pdf) (10.07.2016)

Ders.: Religiöse Vorschriften haben im Unterricht nichts zu verloren, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2013-09/religion-schule-bundesverwaltungsgericht>

Über den Autor:  
Dervis Hizarci ist Lehrer in Berlin-Kreuzberg  
und Vorsitzender der KIgA e.V.

### Religion und Bilderwelten

Von Stefan Semel

Vor kurzem wurde ein spanischer Tourist in Myanmar festgenommen und ausgewiesen, weil er an seinem rechten Bein eine Buddha-Tätowierung hat.

Religion und Bilder stehen in einem Spannungsfeld. Das zeigen nicht nur aktuelle Ereignisse, zu denen auch der blutige Streit um die Mohammed-Karikaturen gehört. In Judentum und Islam gab und gibt es relativ eng ausgelegte Bilderverbote, weshalb sich in Synagogen und Moscheen weder Darstellungen von Gott noch von Menschen finden lassen.

Auch in der christlich-abendländischen Geschichte ist der richtige Umgang mit Bildern immer wieder diskutiert worden, besonders kontrovers während der Reformation. Welchen Stellenwert nehmen Bilder ein? Wie prägen religiöse Vorstellungen unsere Bilderwelten? Diese Fragen bergen großes didaktisches Potential, das sehr gut für die Teilnahme am Wettbewerb des Bundespräsidenten genutzt werden kann.

#### Das Verhältnis der christlichen Konfessionen zum Bild

Lange Zeit haben Menschen Steine, Höhlenbilder, Bäume oder andere Dinge angebetet. Erst das Judentum entwickelte die Idee eines abstrakteren Gottesbildes, das auf Wort und Schrift beruht. Ein Bilderverbot sollte die neue Religion von Aberglaube und Vielgötterei abgrenzen und einen Rückfall in das Heidentum verhindern.

Das Christentum übernahm vom Judentum mit den Zehn Geboten zunächst auch das Bilderverbot. Das gilt auch für plastische Abbildungen: der Tanz um das goldene Kalb ist in beiden Religionen Sinnbild für Gotteslästerung durch Götzenverehrung. Dass Gott nicht darstellbar ist, wurde als Ausdruck von Ehrfurcht und Demut akzeptiert. Ein totales Bilderverbot allerdings war nicht durchsetzbar. Eine Religion ganz ohne Bilder war vielen Menschen dann doch zu abstrakt. Die katholische Kirche legte in dieser Frage im Wesentlichen die *Libri Carolini* (um 790) zugrunde, die den Gebrauch der Bilder als Schmuck, zur Erinnerung an heilige Personen und zur Belehrung der Leseunkundigen gestattete.

Aber auch die *Verehrung* von Bildern war in der Volksfrömmigkeit tief verwurzelt. Frühchristliche Denker lösten dieses Problem, indem sie behaupteten, die einem Bild Christi entgegengebrachte Verehrung gelte nicht dem Gegenstand, sondern Christus selbst und gehe damit automatisch auf ihn über. In Byzanz setzten sich 843 im Bilderstreit endgültig die Bildverehrer durch. In den orthodoxen Kirchen gibt es deshalb mit prunkvollen Mosaiken ausgestattete Kirchenräume und die berühmten, kultisch verehrten Ikonen.

Auch in der katholischen Kirche wurden Bilder und Statuen zu Objekten der Anbetung, denen allerlei wundertätige Kraft zugeschrieben wurde. Der verehrte Heilige wurde so sehr mit seinem Abbild identifiziert, dass der Schänder eines Bildes auf die gleiche Weise bestraft wurde, als hätte er

dem Heiligen selbst Leid zugefügt. Die katholische Kirche profitierte ordentlich von Wallfahrten, Ausstellungen und Verkäufen.

Mit der Reformation wurde der Stellenwert der Bilder neu verhandelt. Für Martin Luther waren die Predigt und die Verbreitung von Texten zentral. Er lehnte vor allem den Missbrauch der Bilder ab, d.h. die kommerzielle Nutzung. Tatsächlich war die Hoffnung auf Wunscherfüllung durch das Berühren von Statuen und Bildern gegen Geld mit dem verhassten Ablasshandel vergleichbar. Ansonsten vertrat Luther einen pragmatischen Standpunkt: „... wir müssen zugeben, dass es noch Menschen gibt, die ... die Bilder gut gebrauchen könnten.“ Für ihn sind Bilder „... weder gut noch böse, man kann sie haben oder nicht haben.“ Das Luthertum behielt die Kirchenkunst in bereinigter Form bei. Altar- und Wandbilder zur Belehrung waren erlaubt. Auf der Rückseite des Altars in der Danziger Johanneskirche stand ein Gedicht, das diese Einstellung deutlich macht: „Mein Christ, dies Altar nicht ist gemacht, auch nicht die Bilder, nimms in acht, sie anzubeten und zu ehren, denn das gehört allein Gott dem Herren. Wer anderswo die Hülffe sucht, der ist verdammt und verflucht. ...“ Interessanterweise scheint eine solche Warnung nötig gewesen zu sein.

Die Reformierten Calvin und Zwingli gingen noch einen Schritt weiter als die Lutheraner. Jeglicher Bilderkult wurde verboten und in der Kirche hatten Bilder nichts zu suchen. Das führte zu Bilderstürmen, mit denen in zahlreichen Städten jedes Bildwerk aus den Kirchen gefegt wurde. (Eine

schöne Ausnahme bildet die schweizerische Gemeinde Thal. Sie beschloss im Frühjahr 1529, den Bildersturm nicht auszuführen, weil im Falle eines katholischen Sieges die Wiederanschaffung der Kunstwerke zu teuer würde.) Reformierte Predigtkirchen sind schmucklos, aus Altären wurden Tische und der kunstvolle Kelch zum einfachen Becher. Heute findet sich dazu ein eindrucksvolles Beispiel in Karlsruhe. Die Kirche der evangelisch-freikirchlichen Gemeinde (Baptisten) besteht aus einfachem Stampflehm und wurde von den Mitgliedern der Gemeinde mit einem Lehmbauer selbst gebaut. Jede Lehmschicht steht für ein Tagwerk. Der Kirchenraum wirkt dadurch erdverbunden und ist von extrem nüchterner Anmutung. Nichts soll den Gläubigen ablenken. Im „Raum der Stille“, einem kleinen Andachts- und Gebetsraum, besteht der Altar aus Bretterholz, das Handwerker liegen ließen. Einfacher geht es nicht.

### Eine konfessionelle Bildsprache

Der Streit der Glaubensrichtungen manifestiert sich in einem Konflikt, bei dem sich unsere beiden Instrumente der Weltaneignung gegenüberstehen: das Wort und das Bild. Während andere Konfessionen das Bild zumindest als entbehrlich ansehen, gilt es der römisch-katholischen Kirche immer noch als unersetzlich. 1563 wurde auf dem Konzil von Trient die Verehrung religiöser Bilder verteidigt, zugleich aber auch Aberglaube und Gewinnstreben verurteilt. Im Zuge der Gegenreformation ließ man die volksnahen Heiligen- und Reliquienverehrung wieder aufleben.

Gleichzeitig bildete sich eine konfessionelle Bildsprache heraus. „Katholische“ Bilder sollen den Betrachter fesseln und emotional überwältigen. „Das Jüngste Gericht“ von Jan Provost (nach 1525) ist dafür ein gutes Beispiel. Es zeigt Jesus als Weltenrichter inmitten eines fantastisch-apokalyptischen Szenarios. Das Bild wird dem Betrachter gehörig Angst eingejagt haben, denn Begriffe wie „Himmel“ und „Hölle“ wurden damals nicht sinnbildlich, sondern sehr konkret verstanden. Indem es den Wert guter Werke in den Mittelpunkt stellt, übermittelt es eine wichtige Botschaft der katholischen Lehre.

Den Gegenentwurf dazu zeigt Lucas Cranach der Ältere mit seinem Bild „Christus segnet die Kinder“ (nach 1538). Die Kindersegnung ist für Lutheraner von großer Bedeutung, denn sie veranschaulicht die Auffassung vom Glauben als göttlicher Gnade. Kinder können noch keine guten Werke vollbracht haben, sondern nur ihren reinen Glauben vorweisen. Dennoch kommen sie bevorzugt in das Paradies. Das Bild ist wenig farbenfroh und einfach gehalten, so wie Martin Luther es schätzte. (Aus den Tischreden aus Johann Aurifabers Sammlung: „Doct. L. sprach ein Mal, dass Albrecht Dürer, der berühmte Maler zu Nürnberg, hätte pflegen zu sagen: Er hätte keine Lust zu Bildern, die wären mit viel Farben gemalet, sondern die da aufs Einfältigste und fein schlecht gemacht wären. Also sagt er, dass er auch Lust hätte zu Predigten, die fein einfältig einher gingen, da einer verstehen könnte, was man predigte.“)

Der Betrachter soll nicht überwältigt, sondern mit Argumenten überzeugt werden. Dazu passt der Verweis auf eine Bibelstelle, mit dem das Bild um einen Text ergänzt wird.

Bilder waren auch Waffen im Glaubenskampf. Betrachten wir heute das „Bildnis des Großinquisitors Kardinal Fernando Nino de Guevara“ von El Greco (um 1600), sehen wir das furchteinflößende Portrait eines Mannes mit dunkler Brille. Tatsächlich enthält das Bild aber eine spezielle Botschaft, die von Zeitgenossen auch verstanden wurde. Durch Auswahl des progressiven Malers und die Darstellung einer hochmodernen Fadenbrille sollte die fortschrittliche Gesinnung des Inquisitors und damit der katholischen Kirche dokumentiert werden.

Weniger subtil sind die Spottbilder dieser Zeit. Der Papst wird als Esel (Lukas Cranach der Ältere 1523) dargestellt oder Martin Luthers Kopf zur Sackpfeife, auf der der Teufel spielt (Erhard Schoen 1521). Ein besonders bildgewaltiges Beispiel ist die „Satire auf die katholische Geistlichkeit“ (Matthias Gerung zugeschrieben, vor 1536). Durch die Verbindung einer riesigen, dämonischen Kreatur mit dem katholischen Klerus wird scharfe Kritik am Lebenswandel der Geistlichen und am Ablasshandel geübt. Karikaturen erlebten während Reformation und Konfessionalisierung eine erste Blüte.

### Didaktische und unterrichtspraktische Aspekte

Geschichtsunterricht ist heute ohne Bilder nicht vorstellbar. Als Darstellung machen sie Vergangenheit anschaulich und erfahrbar, als Quelle liefern sie wichtige Erkenntnisse.

2017 jährt sich die Reformation zum 500. Male, was große öffentliche Aufmerksamkeit mit sich bringt. Dennoch ist Religionsgeschichte für Kinder und Jugendliche sehr fern. Die Auseinandersetzung mit Bildern macht dieses Thema konkreter und bietet vielfältige Arbeitsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler können eine Karikatur entschlüsseln und historisch einordnen. Mehrere Karikaturen lassen sich in einem Quer- oder Längsschnitt vergleichen. Bilder können auf ihre konfessionelle Bildsprache hin untersucht werden. Dazu bietet es sich an, auch außerschulische Lernorte wie Kirchen und Museen aufzusuchen.

### Bildbeispiele und Unterrichtsvorschläge

Semel, Stefan: Faszination gegen Argumentation. Die Konfessionalisierung der Bilderwelten, in: Geschichte lernen, Heft 84 (2001), S. 43-49.

Ders.: Glaubenskampf als Bilderkampf. Ein Beispiel konfessioneller Bildpropaganda, in: Geschichte lernen, Heft 84 (2001), S. 40-42.

#### Über den Autor:

Stefan Semel ist Lehrer an der Realschule Neureut in Karlsruhe.

### Historisches Lernen und Religion – ein Werkstattbericht

Von Ingolf Seidel

Angesichts der zunehmenden Heterogenität von Schulklassen und außerschulischen Lerngruppen in Deutschland gewinnt das Thema Religion in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Der Verein „Miphgasch/Begegnung“ hat sich früh auf eine interkulturelle Pädagogik mit Berliner Schulklassen und anderen Gruppen aus der Stadt spezialisiert. So wurde in den Jahren 2006/2007 die Reihe „Zeitzeugenbegegnungen in der Einwanderungsgesellschaft“ mit Schülerinnen von drei Hauptschulen, einer verbundenen Haupt- und Realschule sowie einer Gesamtschule aus den Berliner Bezirken Neukölln, Schöneberg, Reinickendorf und Lichtenrade durchgeführt. In Zusammenarbeit mit der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz entstand, herausgegeben von Franziska Ehricht und Elke Gryglewski im Jahr 2009 zudem die Materialsammlung „GeschichteN teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus“.

#### **Außerschulische Projektarbeit mit muslimischen und jüdischen Teilnehmer\_innen**

Die folgenden Ausführungen basieren auf Eindrücken und Erfahrungen, die ich als Trainer in Seminaren von „Miphgasch/Begegnung“ in den Jahren 2009 bis 2012 sammeln konnte. Zu den Veranstaltungen, an denen ich in dieser Zeit beteiligt war, gehörten Gespräche mit jüdischen Über-

lebenden der deutschen Vernichtungspolitik, Seminare mit Berliner Schulklassen zu Nationalsozialismus und Nahostkonflikt sowie auf dem Projekt „Vielfalt der Erinnerung – Chancen für die Zukunft“. Das einjährige Projekt wurde 2010 gemeinsam von Franziska Ehricht, Guy Band und mir konzipiert und durchgeführt. Gefördert wurde die Maßnahme durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

Der inhaltliche Ausgangspunkt war die im Antragstext ausgeführte Überlegung, dass eine „Offenheit für die historischen Erfahrungen und Leiden anderer sich immer nur dann findet, wenn sich ein Platz für das persönliche oder gruppenbezogene Geschichtsnarrativ findet. Zudem ist die Teilhabe am Geschichtslernen ein wesentliches Moment in der Ausbildung von Identitäten“. In den Bereich von Identitätsfragen fallen auch Religionsbezüge. Die Zielstellung des Projektes bestand darin, „die Lebensgeschichten und Erzählungen von Menschen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen und denen von aus Deutschland stammenden Juden in Verbindung zu bringen und gemeinsam relevante Aspekte der Migrationsgeschichte Deutschlands, der jüdischen Geschichte, der Geschichte des Nationalsozialismus, der Geschichte des Nahostkonfliktes (...) zu erarbeiten. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven, die die Projektteilnehmer\_innen jeweils darauf haben. Die Teilnehmer\_innen treten dabei in einen Austausch über ihre sich teils ähnelnden, teils unterscheidenden Ge-

walt- und Ausgrenzungserfahrungen, die sie im Herkunftsland und/oder in Deutschland gemacht haben, aber auch über solche, die sie untereinander miteinander machen.“ Die Teilnehmer\_innen mit einem muslimischen Hintergrund kamen aus der palästinensischen Moscheegemeinde „Haus der Weisheit“, andere beteiligten sich aufgrund einer Ausschreibung. Die Teilnehmer\_innen mit einem jüdischen Hintergrund stammten aus dem Umfeld der liberalen jüdischen Vereinigung „Jung und Jüdisch“. Die jungen Erwachsenen und Erwachsenen waren entweder am Anfang ihres Studiums, mitten in der Studienphase oder hatten bereits ein Studium abgeschlossen und standen im Berufsleben. Die jeweiligen Religionsbezüge der Teilnehmenden waren unterschiedlich. Für manche spielten Religion und Glauben eine wichtige Rolle, Einzelne definierten sich als nichtreligiös, beziehungsweise gingen eher selten in eine Moschee bzw. Synagoge. Die Themen Glaube und Religion spielten im Seminargeschehen in unterschiedlicher Ausprägung immer wieder hinein.

Im Laufe des Jahres wurden acht Workshoptermine durchgeführt. Dazu kamen zwei Wochenenden, bei denen die soziale Ebene, also gemeinsames Kochen, Essen und Austausch, aber auch ein Besuch der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück auf dem Programm standen. In den Workshops wurden Themen behandelt wie historisches und aktuelles arabisches und jüdisches Leben in Berlin, die Geschichte des Nationalsozialismus, der Nahostkonflikt und auch ein muslimischer und ein jüdischer Gottes-

dienst wurden gemeinsam besucht. Selbstverständlich wurden auch Fragen von Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen immer wieder aufgegriffen. Im Verlauf des Jahres entstanden einzelne Freundschaften, die über das unmittelbare Projekt hinausreichten.

Ein solches Begegnungsprojekt ist keine Selbstverständlichkeit. In einem Kurzfilm über das Projekt, aus dem die folgenden Zitate stammen, drückte eine Teilnehmerin dies so aus: „Es ist keine Alltagsache, dass man sich mit Juden, also zwischen Juden und Muslimen, an einen Tisch setzt und redet, zusammen lacht und Kaffee trinkt, Kuchen isst. Also das war das Interessante.“ Eine jüdische Teilnehmerin bekannte: „Ich wusste tatsächlich nicht soviel über Islam als Religion. Weil wenn du mit jemand in der Schule bist, unterhältst du dich eher über Sachen, die in der „Bravo“ stehen und nicht unbedingt darüber wie ist das bei euch im Koran, wie ist es in der Thora.“ Unabhängig von der jeweiligen religiösen Prägung wurden die Gottesdienstbesuche von allen Beteiligten als Bereicherung empfunden. Eine ältere muslimische Teilnehmerin, ursprünglich aus Afghanistan stammend, war von dem Synagogenbesuch nachhaltig beeindruckt und ermunterte auf ihrer Facebookseite Freund\_innen dazu, einen jüdischen Gottesdienst zu besuchen. Im Film erzählte sie: „Ilein das Zusammensein mit Menschen jüdischen Glaubens ist für mich jetzt wirklich von großer Bedeutung. Und dann die zweite positive Sache die ich erfahren habe, war der Besuch einer Synagoge,

dort einen Gottesdienst miterlebt zu haben und festgestellt zu haben wie viele Gemeinsamkeiten da vorhanden sind.“ Die ausgewählten Beispiele sind nicht untypisch, auch für anders zusammengesetzte Gruppen. Das Verständnis darüber, dass die drei monotheistischen Religionen dieselben Ursprünge haben und miteinander verwandt sind, ist bei vielen, vor allem bei Jugendlichen, nur schwach ausgeprägt oder wie im vorliegenden Beispiel eher abstrakt vorhanden. Fehlende Möglichkeiten für religiös orientierte Jugendliche sich grundlegend mit der Eigenreligion auseinanderzusetzen sind hierfür sicherlich ein Grund. Was für diese bildungs- und aufstiegsorientierte Gruppe gilt, macht sich bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen verstärkt bemerkbar. Begegnungsprojekte können einen Beitrag zum wechselseitigen Verständnis leisten. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Begegnung auf Augenhöhe. Dazu gehört, bei der Zusammensetzung der Gruppen darauf zu achten, dass die Teilnehmenden über einen ähnlichen sozialen Status und ein ähnliches Bildungsniveau verfügen. Grundlegende Unterschiede in diesen Bereichen sind dazu geeignet, Erfahrungen sozialer Hierarchien zu reproduzieren, die schlimmstenfalls zur Bestätigung eigener Vorurteile über die jeweils andere Gruppe beitragen.

Im Projekt „Vielfalt der Erinnerung – Chancen für die Zukunft“ war die religiöse Komponente eine von mehreren, die zur Sprache kamen. Da viele Teilnehmer\_innen, auch die jüdischen, über Migrationserfahrungen verfügen, waren diese und deren Vielfalt ein

durchgängig prägendes Moment. Im Projektzeitraum war die Debatte um die rassistischen, teils antisemitischen Thesen von Thilo Sarrazin in vollem Gange. Sowohl die muslimischen, als auch die jüdischen Teilnehmer\_innen fühlten sich von diesem Diskurs betroffen, aber auch bedroht. Gleichzeitig schuf der Diskurs in der Gruppe eine Einigkeit darüber, dass es wichtig ist, sich gegen Ausgrenzungsmomente seitens der Mehrheitsgesellschaft gemeinsam als Minderheiten zu verhalten.

### Verunsicherungen

Für religiös orientierte Jugendliche kann aber auch die Konfrontation mit nichtreligiösen, atheistischen Einstellungen verunsichernd und zugleich anregend wirken. Am Rande eines Seminars mit Berliner Jugendlichen zum Nahostkonflikt kam es mit einem muslimisch geprägten und türkischstämmigen Jugendlichen und mir zu einem Gespräch. Der Teilnehmer war sehr an den Seminarinhalten interessiert und wollte von mir wissen, ob ich Jude oder Christ sei. Ich verneinte beides und erklärte, dass ich an keinen Gott glauben würde. Die Reaktion meines Gegenübers war offensichtlich. Er war schockiert. Er meinte, dass es ihm egal sei, was jemand glaube, aber glauben müsse man doch und ich würde mich doch gut in den Religionen auskennen. Während des kurzen Pausengesprächs ließ sich die Thematik nicht ausführlich erörtern. Als Trainer war diese Situation für mich überraschend, da ich davon ausgehe, dass der Jugendliche auch andere Begegnungen mit nichtreligiösen Menschen hat.

Der Teilnehmer brachte das Thema noch zweimal in das Seminargeschehen ein und zeigte somit an, dass er dadurch bewegt und verwirrt war. Am Ende kam er noch einmal auf mich zu. Seine Ansprache lässt sich derart zusammenfassen, dass er völliges Unverständnis für meine areligiöse Haltung hatte, das Seminar aber dennoch gut fand, auch weil ich mich respektvoll gegenüber seiner Religion geäußert hätte. Für ihn wohl eine neue Erfahrung seitens eines Atheisten.

Diese Beispiele zeigen auf, dass religiöse Haltungen und religiöse Themen in der Bildungsarbeit eine wichtige Rolle spielen. Sie sind allerdings nur ein Faktor unter mehreren, der jugendliche Lebenswelten berührt. Das gilt für den Islam und das Judentum, aber auch für den Einfluss des Christentums auf Bildungsprozesse, auch wenn letzteres in Berlin und den östlichen Bundesländern eine eher geringe Rolle spielt. Europa wurde wesentlich von der Geschichte und den Werten der drei monotheistischen Religionen geprägt. Dieser Umstand lässt sich nicht ignorieren. Für das historische Lernen ist daher eine Auseinandersetzung mit Glaubenssystemen und deren positiven wie negativen Auswirkungen unabdingbar.

Religion ist, wie die Praxis zeigt, auch in säkularisierten Gesellschaften ein wichtiger Faktor des Lebens. Dies gilt nicht erst für die heutige deutsche (Post-)Migrationsgesellschaft. Die Fragen junger Menschen, die um Sinnstiftung und Identitätsprozesse kreisen, sind im Grunde bei Muslim\_innen, Christ\_innen, Jüdinnen und Juden sowie Atheist\_innen dieselben. Dementsprech-

end kann Religion als produktives Potenzial im pädagogischen Prozess genutzt werden. Das bedeutet nicht zwangsläufig eine unkritische Haltung gegenüber Glaubenssystemen einzunehmen, oder selbst gläubig zu sein, sehr wohl aber respektvoll religiösen Teilnehmer\_innen zu begegnen und sich fundiert mit ihren Fragestellungen auseinanderzusetzen. Auch für Pädagog\_innen birgt der Umgang mit Fragen rund um Religion und Glauben Überraschungen und Verunsicherungen, aber auch Bereicherungen, geht es doch um grundlegende Fragen der eigenen Lebenseinstellung. Unabhängig davon, ob man selbst religiös ist oder nicht, gehört die Auseinandersetzung mit Religion in die formale wie die non-formale Bildung.

Unser nächstes Magazin erscheint am 26. Oktober und trägt den Titel „Der Umgang mit NS-Täterschaft und Kollaboration in der historisch politischen Bildung und in der Erinnerungskultur“

## I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr. 76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel, Carmen Ludwig

Webredaktion: Ingolf Seidel, Christian Schmitt und Anne Lepper

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird durch die Körber-Stiftung gefördert.

Die Beiträge dieses Magazins können für nichtkommerzielle Bildungszwecke unter Nennung der Autorin/des Autors und der Textquelle genutzt werden.