

Funk, Christine

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 259-269



Quellenangabe/ Reference:

Funk, Christine: Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 259-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245353 - DOI: 10.25656/01:24535

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245353>

<https://doi.org/10.25656/01:24535>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937

ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern

Einführung

Mit der Rede von Religionssensibilität ist ein zentraler Aspekt in der Anerkennung der Folgen von Vielfalt benannt, die in Gesellschaften sichtbar ist, in der Menschen unterschiedlichen Religionstraditionen zugehörig sind und sich zwischen Religionen und Weltanschauungen bewegen. Die Fähigkeit zum Umgang mit Pluralität ist das zentrale Thema in der Bildung und Ausbildung von Wissen, Können und Haltung in sozialen und pädagogischen Professionen. (vgl. Jiménez Laux 2003, Freise 2017). Die Rede könnte auch von Religionskompetenz als Aspekt von Pluralitätskompetenz sein. Pädagogische Fachkräfte sollen also Kompetenzen haben und in Situationen sensibel handeln können, die oft vielfältig unübersichtlich sind, und in denen ihre Fähigkeiten, kommunikativ zu handeln herausgefordert sind. Oft stellen sich solche Situationen als durch Überlappung von Ansprüchen gekennzeichnet heraus; vielfach sind sie für die Fachkräfte mit empfundenen Zwängen, Unsicherheiten oder Erfahrungen von Ohnmacht verbunden.

Dilemmasituationen in und zwischen Menschen zu erkennen, sie als Teil der beruflichen ‚Normalität‘ zu konzipieren (wie sie sich im Konfliktieren z.B. von Rechtsansprüchen, Vertretungsansprüchen, Ressourcenknappheit u.a. zeigen), oder auch die Einsicht, dass es verschiedene gleichberechtigte Handlungsstrategien geben kann, macht das Nachdenken über die Bedeutung der Rede von Religionssensibilität immer wieder neu interessant. Hier ist die Fähigkeit zur Unterscheidung und die Fähigkeit, kommunikativ angemessen zu handeln, gefragt. Mit der Rede von Religionssensibilität ist nicht gemeint, dass es um die Sicherung von verfassten Religionen als historisch-institutionellen Größen mit Dogmatiken, amtlichen Hierarchien und ihren ins Kollektiv formulierten Ansprüchen geht. Die Bedeutung von Religionssensibilität erweist sich im Hinblick darauf, was Menschen mit Religionen, mit ihren Praktiken und mit ihren Ausdrucksmitteln gestalten können und was sich darin gewissermaßen als permanente Biografiearbeit ereignet: als je konkrete Formen von Menschsein im Werden (vgl. Funk 2016, 326). Mit Religionssensibilität schaffen soziale und pädagogische Professionelle eine Voraussetzung, um Menschen in ihrer eigen-sinnigen Unterschiedlichkeit zu würdigen. Dabei ist es unerheblich, ob (Religions-)Kulturen lebensge-

schichtlich übernommen wurden oder ob Religion als Prozess der Aneignung in bewusst gefällten Entscheidungen gewählt oder (partiell) abgewählt wurde oder ob Religion als Option zur Abgrenzung dient. Immer wird religionssensibel auf einen geschichtlich konkreten Menschen als Frau oder Mann oder Divers reagiert. Religionssensibilität erfasst auch die Perspektive, dass mit „Religion“ zuschreibende, ausgrenzende, realitätskonstruktive Praktiken verbunden sind, die durch Hierarchisierungen erzeugt werden und Hierarchien festigen. Allerdings gilt in „Religion“ auch das Gegenteil, dass in ihnen Narrative und Praktiken angeeignet werden können, die Hierarchien in Frage stellen und die alternative Wirklichkeitskonstruktionen unterstützen und einen nicht nur religiösen, sondern auch gesellschaftlich, ökonomisch u.s.w. wirksamen Mainstream eigen-sinnig gegenläufig mit konstruieren.

Die folgenden Überlegungen beginnen mit der Wahrnehmung der pluralen Religionsituation in der gegenwärtigen Gesellschaft. Sie spiegelt sich in den Schüler*innenschaften von Bildungseinrichtungen. Gleiches gilt für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Hier konkretisiert sich der Anspruch an Religions-sensibilität in pädagogischen und sozialen Professionen und ist auf die anderen professionellen Kompetenzen und Sensibilitäten zu beziehen. Dieser Anspruch hängt eng mit dem zusammen, welche Vorstellungen darüber bestehen, welche ‚Leistungen‘ in Religionen für die Persönlichkeitsentwicklung erbracht und für Kinder und Jugendliche hilfreich sein können oder auch, ihnen nicht vorenthalten werden dürfen. Eine wäre z.B.: mit den Mitteln von Religionen können innere Selbstverständigungs- und Selbststeuerungsdynamiken entwickelt werden. Sie eröffnen Möglichkeiten von alternativen Selbstentwürfen. Die Frage nach dem Grund des Vertrauens, Fragen nach Gerechtigkeit und dem Sinn des Lebens, können in Religionen Antworten finden. In jedem Fall prägen Religionsatmosphären Emotionen und das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt in ihren spezifisch symbolischen Kommunikationsformen mit. Schließlich werden einige Antworten auf die Frage ‚was bringt Religionssensibilität?‘ gegeben.

Pluralisierung von Religion in Migrationsgesellschaften

Pluralisierung ist Teil von gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt ist nicht verursacht, aber dynamisiert durch Migration. Auch andere gesellschaftliche Entwicklungen tragen zur Pluralisierung bei wie z.B. die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Die gesellschaftliche und politische Einschätzung religiöser Pluralität und des Umgangs mit ihr ist derzeit nicht nur kontrovers, sondern wird auch gewaltförmig geäußert wie die von meist rechtsextremen Täter*innen verübten Anschläge auf religiöse Gebäude

und Menschen in Ausübung ihrer Religionspraxis zeigen. Die kontroversen Einschätzungen sind Teil von politischen Diskursen, die die Transformationsprozesse begleiten. In Institutionen der Bildung und des Sozialen sind die kontroversen Einschätzungen eng verbunden mit Vorstellungen von Säkularität, die im Bildungs- und Sozialsystem der Bundesrepublik weithin leitend ist. Die Einsicht, dass ‚Fortschritt‘ nicht mit ‚säkular‘ identisch ist, ja, dass die Entgegensetzung ‚religiös – säkular‘ eine binäre Vereinfachung darstellt, ist noch nicht selbstverständlich. (vgl. Berger 2015) Das ‚Säkulare‘ ist kein abgeschlossener Gegenstand wie auch ‚Religion‘ keiner ist. In beiden Bereichen zeigen sich Erscheinungen, die als Phänomene der Pluralisierung beschrieben werden können und vielfaltsproduktiv wirken. Zunehmend werden plurale religiöse Akteur*innen in Sozialräumen von Städten und Gemeinden als Partner*innen von Verwaltungen und Politik wahrgenommen und beteiligt, weil erkannt wird, dass mit ihnen gutes Leben in Städten zivilgesellschaftlich lebensnah organisiert werden kann. (vgl. Körs/Nagel 2018).

Aushandlungsprozesse und Konflikte, die mit den Folgen von Pluralität verbunden sind, kann man derzeit an vielen Stellen im säkularen Bereich und auch in Religionen beobachten. So zeigen sich in Erscheinungsformen des Islams Pluralisierungsprozesse (vgl. Berger 2015, 4), auch hier werden Transformationsprozesse an vielen Orten und in Handlungsfeldern von Gläubigen gestaltet. (vgl. Aydin 2016; Karimi 2018, 183). Auch die zähe Aufarbeitung und vielfach ungenügende Kommunikation des sexualisierten Machtmissbrauchs in der römisch-katholischen Kirche steht dennoch für Veränderungsprozesse in Richtung längst eingeforderter Teilhabe und Transparenz. Transformationsprozesse spiegeln sich auch in den Disability-Studies im Hinblick auf die Überwindung der sozialen-ökonomischen zuschreibenden Konstruktion von Behinderung.

Wechselseitige Verstärkung erhalten Transformationsprozesse im Blick auf die Frage nach der Perspektive von Menschen mit Krankheit und Behinderung und ihre Repräsentanz in Religionen. Wenn Religion „ein System von Symbolen [ist,Ch.F.], das darauf ausgerichtet ist, in Menschen kraftvolle, tiefgreifende und nachhaltige Stimmungen und Motivationen zu erzeugen, indem es Anschauungen in Bezug auf eine allgemeine Ordnung des Daseins formuliert.“ (Geertz zit.n. Eiesland 2018, 114), so ist zu fragen, inwieweit Menschen mit Behinderungen dieses System von Symbolen für ihre eigene „kraftvolle“ und „nachhaltige“ Performanz nutzen können. Wenn dies gelingt, verändern Menschen mit Behinderung nicht nur ihre Situation, sondern dies hat auch Veränderungen im hergebrachten Religionssystem zur Folge. „Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung“ hat Eiesland bereits 1994 gegeben (vgl. Eiesland 2018). Vergleichbares gilt für die transformatorischen Impulse durch die Schwarzen Befreiungstheologien und die Theologien anderer marginalisierter Gruppen, die nicht nur die bislang Marginalisierten ermächtigen, sondern auch die ‚herrschenden‘ Bezugsreligionen in Veränderung bringen. (vgl. Johnson 2016, 171) Ebenso entstehen Impulse

zur umformenden Entwicklung der gewohnten symbolischen Ordnungen auch durch Kontakte mit den religiösen Wirklichkeiten von migrierten Menschen, die die hergebrachte Religionsarchitektur im Staat anfragen und verändern.

Religionssensibilität in Bildungszusammenhängen

Die zunehmend plurale öffentlich sichtbare Religionsituation, die auch die Binnenpluralität von Religionsgemeinschaften deutlicher macht als in der Vergangenheit, zeigt sich im Kontext von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen in der höchst vielfältigen Schüler*innen- und Kinderschaft und bei den Jugendlichen nicht nur, was die Herkunft ihrer Familien betrifft, sondern auch ihre religiösen Zugehörigkeiten seien sie ausdrücklich, hybrid, vermutet, zugeschrieben oder unthematisiert. Die säkularistische Negierung dieser Vielfalt als zu ‚unübersichtlich‘ oder in der ‚Neutralität der Schule‘ fehl am Platz verschiebt Bildungsanlässe und Diskurse auf den Pausenhof, wo sich Debatten, die mit Bildungserfahrungen verknüpft werden könnten (vgl. Funk 2020), oft in Stress und Gewalt äußern.

In Bundesländern, in denen es einen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach gibt, sind die evangelische und katholische Kirche als Anbieterinnen der meisten Unterrichte genauso gefordert wie die Veranstalter des Islamischen Religionsunterrichtes¹, ihre Unterrichtskonzepte und -strategien dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, aus denen ihre Schüler*innen kommen, und im Hinblick auf Inklusion entsprechend zu gestalten. Sie tun dies in ihren Religionspädagogischen Instituten (vgl. Comenius-Institut 2019) und mit den Professuren für Religionspädagogik, in der Lehrer*innenausbildung (vgl. Englert 2019). Mit dem „Religionsunterricht für alle“ wurde in der Hansestadt Hamburg ein innovatives interreligiös-dialogisches Konzept erarbeitet (vgl. Bauer 2019).

In Kindertageseinrichtungen stellt sich die Frage nach Religion in modifizierter Weise, auf jeden Fall ist auch hier die Vielfalt der Gesellschaft präsent und Inklusion der Auftrag. Da in Kitas Bildungs- und Erziehungsziele enger verknüpft sind als in Schulen, stellt sich die Frage der Gestaltung der Themen, die in Religion kommuniziert werden (Wer bin ich? Mein Verhältnis zu anderen? Mein Verhältnis zur Welt, in der wir leben? Warum gibt es alles und nicht nichts? Was hat es mit der Begrenztheit des Lebens auf sich? Usw.) in besonders ganzheitlicher Weise. Hier hat man es nicht nur mit verschiedenen Einrichtungsprofilen zu tun, sondern auch mit je nach Bundesland verschieden akzentuierten Bildungsplänen, die das Thema Religion sehr verschieden konzipieren und unterschiedlichen Lernfeldern zuordnen bzw. mit Erziehungszielen verbinden. Zudem stehen verschiedene Klärungen an, wie z.B. warum reicht es nicht, kultursensibel zu agieren,

1 Analoges gilt für die Anbieter des jüdischen, orthodoxen, alevitischen und sonstigen RU.

sondern „zusätzlich“ religionssensibel? Hier muss man sich mit Argumenten auseinandersetzen, wie z. B., dass die Rede von „Kulturen“ oder „Kulturkreisen“ die „Anderen“ exkludierend gruppenbezogen, homogenisierend und deterministisch markiere. Allerdings kann auch mit Religion deterministisch ausgegrenzt werden, insbesondere in der binären Entgegensetzung zum Säkularen oder mit kurz- und ausschließenden Wahrheitsbehauptungen, die zwischen *wir* und *den anderen* vermeintlich essentialistische Unterschiede statuiert, wie es für rechtsextreme Propaganda typisch ist (vgl. Bednarz 2018).

Zu beachten ist immer, dass religiöse *und* kulturelle Identitäten soziale und körperliche Wirklichkeiten prägen. Allerdings nicht allein und auf stereotype Weise, sondern mit der Herausforderung, dass sowohl Religion als auch Kultur *in Kontexten* zu betrachten ist und mit hybriden Formen zu rechnen ist. Die Kontexte wechseln und werden durch die unübersehbare Fülle der medialen Präsenz der verschiedensten Religionsdiskurse schier unübersichtlich. Zudem darf nicht übersehen werden, in welchem Maße vermeintliche religiöse und kulturelle Identitäten durch Zuschreibungen und Ausgrenzung in kommunikativen und sozialen Interaktionen durch die Gesellschaft mit konstruiert werden. Zu den Kontexten, die die Wahrnehmung von Religion steuern, gehören z.B. aber auch die Beachtung der Merkmalsaspekte Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale Lage, Lebensalter u.a. um eine „Kulturalisierung“/Ethnisierung (vgl. Badawia 2003, 8) oder ‚Religionisierung‘ zu vermeiden.

Was macht also einen sensiblen Umgang mit Differenzerfahrungen und Folgen von Vielfalt in sozialen und pädagogischen Berufen aus? „Sensible Herangehensweisen unterscheiden, wann kulturelle, weltanschauliche und/oder religiöse Aspekte für die jeweilige Arbeit wichtig, zu berücksichtigen und zu thematisieren sind und wann andere Aspekte wie Geschlechterfragen, Bildungszugänge, soziale Ungerechtigkeiten etc. im Vordergrund stehen.“ (Freise 2017, 77f)

Das berühmte Zitat von Pat Parker veranschaulicht das Involviertsein mit ‚dem/der‘ Anderen – auch in professionellen Kontexten: *The first thing you must do is forget that I'm Black. Second, you must never forget that I'm Black.*“ (Pat Parker, zit.n. Freise 2017, 78) Um die Fähigkeit der Perspektivenwechsel zu trainieren, ist die Ausbildung eines *intrakulturellen* Selbstverständnisses von Fachkräften erforderlich (vgl. Badawia 2006; Funk 2014; Konz 2020), damit sie die Vielfaltskompetenz als Schlüssel ihrer Profession verwirklichen können.

Religionssensibilität in Situationen der Kinder- und Jugendhilfe

Im Hinblick auf die Religionssensibilität ist also weiter zu fragen, was genau mit dem Begriff für die Einsatzfelder der Sozialen Arbeit, Kindheitspädagogik, Heilpädagogik gemeint sein kann? Ein Vorschlag zur Definition folgt M. Nauerth et al.: „Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit müsste somit eine Fähigkeit beschreiben, die sich den *im weiteren Sinn religiösen Erfahrungen* anderer Menschen empfindsam, feinfühlig und respektvoll öffnen kann, die die Realität von *Religion in der Lebenswelt* der Menschen überhaupt differenziert wahrzunehmen in der Lage ist und in die *professionellen Handlungskontexte* zu integrieren weiß.“ (Nauerth et al. 2017, 15 Hvhbg. Ch.F.) Religionssensibilität dient in den Feldern der Sozialen Arbeit vorwiegend zur Erkennung von Ressourcen oder auch Blockaden in der Zusammenarbeit mit Klient*innen. Bei Religionssensibilität wird die Bedeutung der wechselseitigen (professionellen) kommunikativen Interaktion imgedacht.

In den eher pädagogischen Settings der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfordert Religionssensibilität auch proaktive und diagnostische Wissens- und Gestaltungskompetenzen.

Hier spielt das Wissen um die *Transzendenzoffenheit* des Menschen (so würde ich die „im weiteren Sinn religiösen Erfahrungen“ Nauerths et al. übersetzen) eine Rolle, sowie das Wissen, dass Fragen der Welterkundung und Sinnkonstruktion von Kindern und Jugendlichen mit Antworten aus den Religionen beantwortet werden können, so dass Pädagog*innen auch in einer Bildungsverantwortung stehen, Kinder mit diesen Antworten in Kontakt zu bringen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer Informiertheit über die „Realität von Religion in der Lebenswelt“ (Nauerth et al. 2017,15) um dies leisten zu können. Hier öffnet sich ein weites Feld von Wissenswertem über Praktiken und Funktionen von Religionen und ihrer Erscheinungen. Fachkräfte sind herausgefordert, Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen, die nach ‚Gott und der Welt‘, ‚dem Absoluten‘ oder auch nach Gerechtigkeit fragen. Dies kann heißen, die Grenzen der eigenen Profession und auch der eigenen Person wahrzunehmen und mit Kolleg*innen, deren Kundigkeit in Themen von Religion geschätzt wird, Zusammenarbeit zu suchen oder auch Ressourcen im Sozialraum zu nutzen: z.B. Besuche in Synagogen, Kirchen, Moscheen, auf Friedhöfen genauso zu planen wie Besuche in Museen.

Im Zulassen der persönlichen oder professionellen Grenzerfahrung spiegelt sich eine spezifische Verbundenheit mit dem anderen Menschen in der Begegnung. Es ist der Ort von Anerkennung und Achtung des* der Anderen als Anderem, der* die meinen Horizont überschreitet. Diese Erfahrung des Nichtverstehens muss keinesfalls als Abbruch interpretiert werden, sondern dient als Signal, die

Erfahrung und die Fragen des*der Anderen respektvoll wahrzunehmen, vielleicht nachzufragen und wenn möglich, sie* ihn ein Stück zu begleiten. Das heißt darauf zu vertrauen, dass im nicht-Ablehnen der Begegnung ein Ansatz von Veränderung geschieht, an der beide Anteil haben.

In die Momente der Wahrnehmung der Erfahrung und Fragen anderer, die für die eigene Person fremd sein mögen, drängt sich leicht ‚Vorwissen‘ aus verschiedensten Quellen in Form von Vorurteilen oder Stereotypen, die die Begegnung mit steuern. Hier spielt die Bereitschaft, religionssensibel zu agieren eine besondere Rolle, weil sie vielfach damit erfüllt ist, den angenommenen Faktor *Religion nicht* absolut zu setzen, sondern ihn mit Blick auf andere Faktoren zu prüfen (s.o.). Konkret heißt dies derzeit oft ‚nur‘ zu widerstehen und nicht z.B. ‚den‘ Islam oder das (vermutete) Muslimsein einer Person als Allerklärung für die angenommene Andersheit eines Kindes oder Jugendlichen verantwortlich zu machen. Es wird deutlich, dass für die Forderung nach Religionssensibilität zusätzlich zur Ausbildung von Wissen, Können, Haltung eines* einer professionelle*n Pädagog*in eine erhöhte Selbstreflexivität hinsichtlich der eigenen religiösen oder auch nichtreligiösen biographischen Prägung und Selbst-Verortung und den damit verbundenen oder fehlenden Ressourcen erforderlich ist. Hinzukommt mindestens Überblickswissen um Praktiken, Feste, Inhalte, Emotionsbedeutung und Erscheinungsformen der Religionen. Wünschenswert ist auch die Übung von Diskursunterscheidung der verschiedenen Bedeutungsebenen von Religion in politischen Kontexten von Staaten mit Staatsreligionen, politisierten Religionsformen und dem sich religiös verbrämenden Terror. Sowohl die Ebene der Selbstreflexion als auch die Wissenserweiterung ist von allen zu leisten, unabhängig davon, ob jemand in einer religiösen Tradition sozialisiert ist oder nicht. Diese Ausbildungsanteile sind zentral zur Übung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dem Erkennen, dass „Kultur“/Religion „nicht nur die Anderen“ haben. (Laviziano 2019, 35f.)

In der Praxis zeigt sich Religionssensibilität atmosphärenprägend, wenn Professionelle mit Hilfe der interreligiösen Kalender aufmerksam und bereit sind, zu Festen, die Kinder aus religiösen Familien feiern, den abholenden Eltern zu gratulieren, oder in der Kita die Anlässe teilnehmend zu kommunizieren. Eine praktische Konsequenz der Bereitschaft, religionssensibel zu handeln, wäre im Jugendamt auf den Ressourcenkarten den Faktor Religion nicht auszusparen, diese kann für Entscheidungen, passende Einrichtungen für Jugendliche zu finden, entscheidend sein. Zur Erhebung von persönlichen Ressourcen von Jugendlichen oder Familien, sollte der sogenannte *Ressourcenbaum* auch Fragen nach Bedeutung von Glauben, ‚was tröstet dich?‘, ‚was gibt dir Halt?‘ enthalten. (vgl. Tüllmann u.a. 2015, 39)

Für welche Leistungen der Persönlichkeitsentwicklung steht „Religion“?

Wenn es hier darum gehen soll, Funktionen von Religion für die Persönlichkeitsentwicklung zu benennen, möchte ich zunächst Religion als ambivalenten Faktor in Erinnerung rufen. Das bedeutet, dass ‚in Religion‘ prinzipiell keine Garantie für ‚positive‘ Entwicklung liegt, aber auch keine Zwangsläufigkeit für Schädigung zu erwarten ist. Wie schon erläutert, kommen hier viele Gestaltungsfaktoren zusammen, nicht zuletzt die persönliche und situative Disposition des Menschen. Als spezifisch entwicklungsbedeutsam wurde die Bedeutung des Gottesbildes bzw. der höchsten Macht, erkannt und die Wichtigkeit, Kinder ins Nachdenken über die Rede davon einzubeziehen (vgl. Frielingsdorf 2007; Szagun 2013). An dieser Stelle soll nur kurz auf ambivalente Traditionen in Theologie und Kirchen hingewiesen werden, die Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen(gruppen) betreffen. Die Notwendigkeit, diese zu überwinden, wird durchaus wahrgenommen und gestaltet, und wird als (für manche anstrengendes) Pluralisierungspänomen („nicht mehr so wie früher“) wahrgenommen.

Die Ambivalenzthematik verweist auf die Wichtigkeit der Aufmerksamkeit für die Gestaltung von Situationen und das Handeln darin: Religion ist folglich nicht nur als Risiko- und Belastungsfaktor anzusehen, wofür Fanatismus, Extremismus und Radikalisierung stehen, sondern ebenso ist sie als Ressource anzusehen für Coping, Krankheitsbewältigung, Resilienz, Gesundheitsprophylaxe. Exemplarisch zeigt sich dies in den Veröffentlichungen des Autors T. Moser, der mit *Gottesvergiftung* (1976) eine zwanghafte und unterdrückende Form von Religion beschrieb, während derselbe Autor 2011 mit *Gott auf der Couch* sehr andere Interaktionsqualitäten von religiösem Glauben mit biographischen Faktoren in Zusammenhang bringt und so zeigt, wie grundlegend die verschiedenen Arten von Glauben (Gottesbild) Biographien prägen können (vgl. Utsch 2012).

In gelingender religiöser (Selbst-)Bildung lassen sich „Übersetzungen“ von Grundtugenden der meisten Religionen in säkulare Äquivalente formulieren:

Grundtugenden der Religionen

Weisheit / Wissen

Mut

Liebe / Menschlichkeit

Gerechtigkeit

Mäßigung

Spiritualität / Transzendenz

‚säkulare Äquivalente‘

kognitive Stärken

emotionale Stärken

Aufmerksamkeit

Gemeinsinn

Freiwilliger Verzicht

Sinn der Situation

So finden sich in den Praktiken der Religionen Lernfelder für die Grundtugenden, die menschliche Eigenschaften bilden: z.B. in Form der biblischen Geschichten, die im Erzählen angeeignet werden können und einen Vorrat an Handlungsdispositionen für viele Tugenden bilden können. Dieselbe Funktion erfüllen auswendig rezitierte Verse aus dem Koran als Memos für ‚Stärken‘ und ‚Sinn‘ wie z.B. Sure 96, 1-6 *„Haben wir dir nicht die Brust geweitet, dir nicht abgenommen deine Last, die schwer auf deinem Rücken lag [...] Siehe, mit dem Schweren kommt auch Leichtes“*. Ein Brauchtum wie das Mantel teilen im katholischen St. Martins-Spiel kann in das Tun von Gerechtigkeit einüben. In der Eucharistiefeyer bzw. im Abendmahl wird rituell vergegenwärtigt, wie geteilter Mangel zur Fülle vieler vorstellbar wird (Mut, Gerechtigkeit, Liebe, Spiritualität); im Ramadanfasten wird Mäßigung geübt und mit Gerechtigkeit für viele verbunden, es zeigt eine solidarische Gemeinschaftsorientierung anders als ein ‚freiwilliger Verzicht‘ aus Selbstoptimierungsgründen; im rituellen Beten von Muslim*innen zeigt die Körperhaltung die ‚De-zentrierung des Ego‘ an, die Hinwendung zu Größerem (Allah), sowie auch zur Nachbarin und zum Nachbarn ist rituell eingeübt. ‚Gemeinsinn‘ und ‚Gerechtigkeit‘ sind in den sog. abrahamitischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) zentral mit dem Gottesglauben verbunden.

An diesen wenigen Beispielen lassen sich wichtige Elemente von Lernen in Religion anreißen: kognitiv, emotional, selbstbeteiligt, handlungsmotivierend, gemeinschaftsbildend. Hier kann man Unterschiede zu fundamentalistischen Religionsformen der Post-Moderne markieren, denen es in neuer Zuspitzung um das Überlegenheitsmarkierende und stark ausgrenzende Religionstun geht.

Wenn es darum geht, mit den Mitteln der Religionen zu lernen, so liefern sie Bilder und symbolische Interaktionen, um Gegensätze ausgleichen, Zusammengehörigkeit auch in Differenz zu erfahren. In ihnen kann Ambiguitätstoleranz geübt werden, wie in der folgenden Geschichte von Rabbi Bunam (M. Buber) deutlich wird:

„Ein jüdischer Lehrer, er hieß Rabbi Bunam, sprach zu seinen Schülern: Jeder von euch muss zwei Taschen haben, um je nach Bedarf mal in die eine und mal in die andere greifen zu können: in der einen Tasche liegt ein Zettel mit dem Satz: Um meinetwillen ist die Erde erschaffen worden. In der anderen Tasche liegt ein zweiter Zettel mit dem Satz: Ich bin Asche und Erde. Denkt immer daran: Ein Satz allein kann euch verderben, doch beide zusammen sind ein Schatz.“ (zit.n. Oberthür 2000)

Erzähl- und Zuhörräume weisen auf die Wichtigkeit von Orten hin, an denen andere Geschichten gehört und meditiert werden können, an denen Bedeutung intuitiv erfasst und nicht ‚abgefragt‘ wird. Es braucht Orte, um Stille zu üben, um in der Stille sich selbst wahrzunehmen und Klänge im Raum, den eigenen Körper im Raum und andere Wahrnehmungen machen zu können, die keinem schnellen Zweck dienen. Auch das Ermöglichen von Räumen (‚dritten Räumen‘)

des Rückzugs und Eigensinns zur Transformation kann eine Erscheinungsform der Religions sensibilität sein.

Was ‚bringt‘ nun Religions sensibilität?

Religions sensibilität, so lässt sich zusammenfassen, hilft zur Anerkennung von Menschen, „die in einem religiösen Kontext stehen oder sich in einen religiösen Kontext stellen“ (Jäggle 2016, 306f.). Sie hilft, soziale Exklusion von Menschen zu vermeiden und sie stärkt die personale Kompetenz, differenziert wahrnehmen zu wollen sowie schnelle Zuschreibungen zu vermeiden; sie stärkt die Aufmerksamkeit für Macht- und Ohnmachtsverhältnisse und ist für heterogene Kontexte, in denen Vielfalt nicht völlig verstanden werden muss/kann, aber mit Empathie begleitet werden soll.

Sie fördert die „Fähigkeit, sich infrage stellen lassen zu können, ohne sich selbst aufgeben zu müssen oder permanent verunsichert zu sein.“ (Jäggle 2016, 307).

Nicht zuletzt erschließt sie ein Verständnis von Religion jenseits der Kategorien ‚eigene Religion‘ – ‚fremde Religion‘ (vgl. ebd.), von dem aus Menschen neu die Notwendigkeiten des gemeinsam zu leistenden Alltags und der Zukunft betrachten, aushandeln und Friedensressourcen aktivieren können. Sie ermöglicht also Partizipation und Inklusion und ist deshalb eine bedeutsame Kompetenz für pädagogisch Handelnde.

Literaturverzeichnis

- Aydin, H. (2016): Der Islam im europäischen Zusammenleben. Münster: Waxmann.
- Badawia, T., Hamburger, F. & Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt/M: IKO-Verlag.
- Badawia, T. (2006): Die leise Vernunftstimme der *Intrakulturalität* – kritische Anmerkungen zur „Reflexiven Interkulturalität“. In: T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (2006): Das Soziale gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-294.
- Bauer, J. (2019): Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bednarz, L. (2018): Die Angstprediger. Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirche unterwandern. München: Ullstein.
- Berger, P.L. (2015): Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt/New York: Campus.
- Comenius-Institut (Hg.) (2019): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen. Münster: Waxmann.
- Eiesland, N. (2018): Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung. Übers. u. eingel. v. W. Schüßler. Würzburg: Echter.

- Englert, R. (2019): Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation. Ostfildern: Grünewald.
- Freise, J. (2017): Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze-Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Frielingdorf, K. (2007): Gottesbilder. Wie sie krank machen – wie sie heilen. Würzburg: echter.
- Funk, Ch. (2020): Gegenwartsbewältigung im Erinnern. In: BRU Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 73 (1), 7-9.
- Funk, Ch. (2016): Weil es um die Achtung des Menschen geht: Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In: R. Lutz & D. Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim: Beltz Juventa, 322-335.
- Funk, Ch. (2014): Mit Hochachtung und Wertschätzung begegnen. Religiöse Zugänge zum Islam – eine katholische Sicht. In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg, 6 (2), 16-18.
- Jäggle, M. (2016): Religionssensible Bildung: Religiöses Lernen in der pluralen Gesellschaft. In: R. Lutz & D. Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim: Beltz Juventa, 299-309.
- Jiménez Laux, R. (2003): Methodische Vielfalt in der Migrationsforschung. In: T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt/M.: IKO-Verlag, 111-129.
- Johnson, E. (2016): Der lebendige Gott. Freiburg i.Br.: Herder.
- Karimi, A. M. (2018): Warum es Gott nicht gibt und er doch ist. Freiburg i.Br.: Herder.
- Konz, B. (2020): Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen. In: Willems, J. (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript, 241-254.
- Laviziano, A. (2019): Interkulturelle Kommunikation: Kultur haben nicht nur die Anderen!. In: C. Frank & R.-M. Gartmeier (Hrsg.): Das neue Wir in der Migrationsgesellschaft. Vielfalt gestalten in der Kinder- und Jugendhilfe. München: SPI, 31-44.
- Körs, A. & Nagel, A.-K. (2018): Local „formulas of peace“: Religious diversity and state-interfaith governance in Germany. In: Social Compass, 65 (3), S.346-362.
- Moser, T. (2011): Gott auf der Couch. Neues zum Verhältnis von Psychoanalyse und Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Moser, T. (1976): Gottesvergiftung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nauerth, M.; Hahn, K.; Tüllmann, M. & Kösterke, S. (Hrsg.) (2017): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oberthür, R. (2000): Die Seele ist eine Sonne. München: Kösel.
- Szagan, A.-K. (2013): Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens. Hannover: LVH.
- Tüllmann, M. u.a. (2015): Lebenswelten entdecken. Religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe. Hamburg: Stiftung Das Rauhe Haus.
- Utusch, M. (2012): Die Bedeutung von (Gottes-)bildern für die religiöse Entwicklung. In: W. Gräßl & J. Cottin (Hrsg.): Imaginationen der inneren Welt. Theologische, psychologische und ästhetische Reflexionen zur spirituellen Dimension der Kunst. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 103-121.