

## **Religion am Rande – Fundamentalismus in der Mitte? Ein Plädoyer für eine religionsensible Schulkultur**

**Carlo Willmann**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

*Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Religiöser Fundamentalismus – besonders in seiner aggressiv-politisierten Form – stellt eine Bedrohung für die offene Gesellschaft dar. So ist er in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Weitaus weniger Beachtung dagegen erhält die Frage, wie solcher religiösen Radikalisierung im Bereich von Schule und Erziehung grundlegend entgegengewirkt werden kann. Die in einer offenen Gesellschaft verlangte staatliche Neutralität in Bezug auf Religionen ist notwendig und begrüßenswert, bietet aber keine nachhaltige Strategie, um potentielle Konflikte in einer sich religiös plural formierenden Welt zu vermeiden. Der vorliegende Beitrag plädiert daher dafür, dass der Schule der Auftrag obliegt, den ihr anvertrauten jungen Menschen nicht nur umfassende Kenntnisse über Religion(en) zu verschaffen, sondern auch personale Zugänge zu Religion zu ermöglichen. Dies setzt zunächst voraus die religiöse Dimension des Menschen anzuerkennen und als entwicklungsfähiges Potential zu verstehen und diese kommunikativ und solidarisch zur Entfaltung bringen zu wollen. Es bedeutet aber auch über den Religionsunterricht hinauszublicken und eine Schulkultur zu entwickeln, in der die religiöse Dimension des Menschen nicht verdrängt, sondern anerkannt und wertgeschätzt wird und in der Raum zur Entfaltung aller Religionen gegeben wird. Mit dem Konzept einer allgemein-religiösen Erziehung liegt an den Freien Waldorfschulen ein Modell vor, das für die zukünftigen Aufgaben einer religiösen Sensibilisierung in einer weltanschaulich und religiös heterogenen Welt von Bedeutung und sinnstiftend sein kann. Diese Form der Inklusion religiöser Gestaltung in die Schulkultur kann Toleranz fördern und extreme Auswüchse selbstbezogener Religiosität vermeiden. Die Interkulturelle Waldorfschule Mannheim erprobt diesen Weg im interkulturellen wie interreligiösen Kontext. Befunde aus Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der Schule geben einen Einblick in Intention und Praxis dieses Schulkonzeptes.

*Schlüsselwörter:* religiöse Erziehung, interreligiöse Erziehung, Waldorfpädagogik, Schulkultur

**ABSTRACT.** Religious fundamentalism – particularly in its aggressive and politicized form – presents a threat to an open society. As such, it has become a central subject of public attention. Much less attention is given to the question of how such religious radicalization can be fundamentally counteracted in the realm of schools and educational activity. The insistence on state neutrality with regard to religion is a vital and crucial part of an open society, but it does not offer a long-term strategy to avoid potential conflicts in a world which is developing in a religiously pluralistic manner. This paper advocates that schools have a responsibility not only to provide the young people in their trust with a comprehensive knowledge about religion(s), but also to enable personal approaches to religion. This requires that the religious dimension of human beings be recognized, be understood as a potential ability, and be willingly supported in its development in a communicative and solidary manner. It also means looking beyond traditional religious education, and developing a school culture in which the religious dimension of mankind is not suppressed, but recognized and valued – a school culture in which space is provided

for the development of all religions. The concept of general religious education as it is practised at Waldorf schools can provide a significant and meaningful model of how religious awareness can be developed in a religiously and ideologically heterogeneous world. The manner in which religious practice is integrated within school culture can promote tolerance and prevent the extreme excesses of self-centered religiosity. The Intercultural Waldorf School in Mannheim is exploring this path, both in an intercultural and inter-religious context. Findings from interviews with teachers at this school provide insight into the intentions and practice of this school's approach.

KEYWORDS: religious education, interreligious education, waldorf pedagogy, school culture

## 1. Problemaufriss: Die Randständigkeit von Religion im Lernfeld Schule

Wer die vergangenen Jahre die vor einer breiten Öffentlichkeit geführten Diskussionen und Debatten in den Medien verfolgt hat, konnte leicht feststellen, dass das Interesse an den Ideengehalten von Religion einer eingeschränkten Aufmerksamkeit Platz gemacht hat. In den Mittelpunkt zahlreicher Foren und Publikationen sind die radikalisierten fundamentalistischen Auswüchse innerhalb der Religionen gerückt. Nicht nur bezüglich der bestürzenden Radikalisierung in Teilen des Islam, sondern auch durchaus anderer Teilgruppierungen aller Religionen (vgl. Anzengruber 2005, Röser, 2010).

Ein Ereignis hat das Jahr 2015 jedoch besonders überschattet<sup>1</sup>: die Ermordung von Redaktionsmitgliedern der Satirezeitschrift Charlie Hebdo im Januar in Paris durch religiös fanatisierte Terroristen – diese Taten haben eine große Schockwelle nach sich gezogen, eine breite weltweite Solidarität mit den Opfern ausgelöst und öffentliche Bekenntnisse zu den Ideen von Meinungsfreiheit und Pressefreiheit herausgefordert – zumindest kurzfristig. „Je suis Charlie“ – will heißen: „Wenn ihr Charlie angreift, greift ihr mich an“, so die Losung der ersten Tage nach dem schrecklichen Attentat.

„Charlie Hebdo“ hatte mehrfach Religionen und ihre Vertreter ins Visier ihres satirischen Spottes genommen, ganz im Rahmen der Kultur des französischen polemischen Satiregeistes, der seit der großen Revolution von 1789 ungeniert auch unter der Gürtellinie des guten Geschmacks agieren darf. Dies jedoch nicht nach der Überzeugung der muslimischen Fanatiker, denen Menschenleben weniger Wert ist, als die Unantastbarkeit ihrer Glaubensvorstellungen gegenüber Kritik jeder Art, auch der Satire.

Zwar weit von diesen bestürzenden ideologischen Verkürzungen mit ihren unmenschlichen Folgen entfernt, haben sich aber doch auch kritische Stimmen aus nichtmuslimischen Kreisen erhoben, so etwa zweihundert amerikanische Schriftsteller, die sich gegen die posthume Ehrung der ermordeten Mitarbeiter auf der Gala des Internationalen PEN-Clubs in New York ausgesprochen haben. Dies aus Gründen eines politischen Verständnisses, das Respekt gegenüber anderen Religionen und Rücksicht auf andere Kulturen und auf Minderheiten verlangt – auch im Bereich der Satire. Dies zeigt nebenbei, dass es interkulturelle Konflikte auf ganz unterschiedlichen Ebenen gibt: hier etwa, wenn auch in bescheidenem Rahmen amerikanische Literaten ihr Unverständnis gegenüber der ihnen fremden Kultur der französischen Satire zum Ausdruck bringen.

Die gewaltige Erschütterung in Frankreich hat seinen Niederschlag auch in Debatten zu Bildungsprogrammen als Maßnahme im Kampf gegen den Terrorismus ausgelöst. Ich greife aus dieser Debatte einen Gedanken heraus, den die französische Essayistin Cécile Wajsbrot in einem Interview mit der NEUEN ZÜRCHER ZEITUNG vom 15. Januar 2015 zum Gesetz der „Laïcité Républicaine“ von 1905 geäußert hat, dem Gesetz, das eine strikte Neutralität des Staates im Hinblick auf Glauben und Glaubenspraxis vorsieht und bis vor kurzem von Lehrern und Schülern verlangte, die Zeichen ihrer Religion abzulegen, sobald sie die Schule betraten. Dazu sagte sie:

„Ich finde, man müsste angesichts der Dringlichkeit der heutigen Probleme darüber nachdenken, es [das Gesetz, C.W.] aufzuweichen. Ein Desiderat etwa wäre ein weltanschaulich neutraler Religionsunterricht, in dem die Kinder lernen, dass es verschiedenartige Religionen gibt, die sich gegenseitig Respekt schulden.“

1. Der Artikel wurde vor den Ereignissen des 13. November in Paris fertiggestellt.

Cécile Wajsbrot macht damit indirekt den religionsfernen Bildungsapparat der öffentlichen französischen Schule mitverantwortlich für die wachsenden Spannungen zwischen Bevölkerungs- und Religionsgruppen im Lande. Sie macht aufmerksam auf die dadurch entstandene mangelnde Kenntnis von Religion, sei es Kenntnis der eigenen oder der anderen und auf den damit einhergehenden Mangel an gegenseitigem Verständnis sowie auf die damit einhergehende Gefahr der Intoleranz, die sich steigern lässt bis zum Hass, wie zu sehen war und ist.

Mit einem „weltanschaulich neutralen“ Religionsunterricht, meint Cécile Wajsbrot wohl einen religionswissenschaftlich fundierten Unterricht, in dem die Ideengehalte und Praxen der Religionen bekannt gemacht und besprochen werden können. Dies ist ein ernstzunehmendes Desiderat, dessen Realisierung wünschenswert ist. Denn die Verdrängung der Religion aus dem öffentlichen Erziehungsraum scheint mir tatsächlich kontraproduktiv für einen reflektierten und damit angemessenen Umgang mit religiösen Überzeugungen zu sein. Schließlich hat das Verschwinden der Religion in einer radikalisierten Moderne entgegen der Annahme der Säkularisierungstheorie nicht wie erwartet stattgefunden, wenngleich ihre konstitutionellen Bedingungen verändert sind, insbesondere diejenigen des Christentums, dessen Glaubensinhalte und Glaubensvollzüge mehr und mehr „privatisiert, individualisiert und entkirchlicht“ (Grümme, 2012, S.29) werden. Mit Religion ist also weiterhin zu rechnen; ihre Aussparung und Verdrängung schafft auch keine selbst-bewussten und doch kritikfähigen religiösen Identitäten. Sie bedeuten vielmehr Verweigerung von Öffentlichkeit und damit auch Vorenthaltung von gesellschaftlicher Anerkennung. Sie verhindern auch die Begegnung unter den Religionen und erschweren eine Beziehung oder gar Annäherung zwischen Vertretern der unterschiedlichen Religionen. Gegen eine solche strenge laizistische Position bzw. Deutung staatlicher Neutralität hat Jürgen Habermas wiederholt ausgeführt, dass die weltanschauliche Neutralität des Staates mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltsicht nicht vereinbar ist, da sie den gläubigen Bürger dazu zwingt, seine Identität in eine öffentliche und in eine private zu spalten. Ein Vorgang der dem agnostischen oder atheistischen Bürger erspart bliebe (vgl. Habermas, 2005, S. 118; 129 und 322 u. ders. 2001, S.21f.). Man muss kein Anhänger der Psychoanalyse sein, um zu erahnen, dass Verdrängtes gern in ungewollter Weise wiederkehrt: wenn Religion keine Anerkennung findet, sie nicht gelebt und gezeigt werden darf, sie keine Korrekturen durch kritischen Dialog im öffentlichen Bildungsraum erhält, dann entwickeln sich fundamentalistisch-reduktive Weltsichten mit totalitären Ansprüchen gleichsam ungestört. Der entfesselten Wiederkehr illusionärer Selbsteinschätzungen und Fehlorientierungen sind dann keine aufklärerischen Schranken vorgeschaltet.

Kann ein „neutraler“ Religionsunterricht die gestellten Erwartungen wirklich sinnvoll befriedigen? Wohl nur bedingt. Denn *nur* sachliche Kenntnis von Inhalten kann die tieferen Ebenen des Religiösen nicht erreichen: Musikwissenschaft, so wichtig und notwendig und bedeutend sie zur Kenntniserweiterung ist, ist eben nicht Musik. Musik ist eine Kunst die geübt, gelebt, praktiziert sein will. Nicht anders verhält es sich mit der Religion – Religionswissenschaft analysiert und reflektiert diese, auch Theologie reflektiert den eigenen Glauben, bildet aber nicht das Wesen des Glaubens ab. Eine theologische Erkenntnis, die mit der Formulierung eines „fides quae creditur“, die auf den Inhalt zielt, und derjenigen eines „fides qua creditur“, die den Glaubensakt bezeichnet, grundlegend bezeichnet ist. Die Tiefendimension des Religiösen wird mit kognitiver Anstrengung allein nicht erreicht. Sie muss vielmehr im personalen Aufweis aufgezeigt, vermittelt und behandelt werden. Sie kann authentisch nur durch Menschen, die ihr Leben selber aus ihrer Religiosität heraus gestalten, zur Anschauung gebracht und zur Diskussion gestellt werden. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“, dieser vielzitierte Satz Martin Bubers besitzt auch hier seine Gültigkeit: es kommt auf eine lebendige Begegnung mit den Religionen an und diese ist nur im Lebensraum der Religionen selbst möglich, dort kann die im Menschen lebende Religiosität ihren Ausdruck finden, ihre Entfaltung erfahren, ihre Stärken erproben und Toleranz üben. Das bedeutet, es muss eben nicht nur Kenntnisarmut überwunden werden, sondern auch Erfahrungsarmut.

## 2. Tradierte Form: Religionsunterricht

Die tradierte und reguläre Form der Einbindung von Religion in den öffentlichen Raum von Schule ist nach wie vor der konfessionelle, von der jeweiligen Religionsgemeinschaft verantwortete Religionsunterricht;

gängige Praxis in den meisten Ländern Deutschlands, in Frankreichs jedoch nur in seltenen Ausnahmen zugelassen. Dieser ist seinem Wesen nach zwar nicht „neutral“, trägt heute aber die Handschrift des religiösen Dialogs und der Einübung von Toleranz auf der Folie einer interreligiösen Verständigung und Praxis.

Was ihn vor einem religionswissenschaftlich orientierten Unterricht unterscheidet und als solchen kennzeichnet ist, dass er potentiell einen Echtraum religiöser Erfahrung und religiöser Reflexion darstellen will. In ihm dürfen Glaubenserfahrungen mitgeteilt, spirituelle Praxis geübt, Hoffnungen und Ängste ausgesprochen werden. Er ist aber gleichsam zu einer Art teurem Reservat für aussterbende Arten geworden, das man den „religiös eingeborenen Ureinwohnern“ oft mislaunig gerade noch zubilligt (und für das günstigere Ersatz-Habitate gesucht werden). Die Stimmen für eine religionsfreie Schule oder eine theologiefreie Universität sind zwar nicht dominant, aber auch nicht zu überhören. Aber auch der einzelne konfessionell orientierte Religionsunterricht kann nicht den Anforderungen genügen, die in der heutigen Situation verlangt und notwendig sind und mit dem hier angeführten Begriff „religionssensible Schulkultur“ zu verbinden sind. Reservate sind absichtlich begrenzte, eingegrenzte Biotope, bilden also lediglich eine Binnenkultur. Diese ist notwendig mitgegeben und wird auch gebraucht um die eigene Religion und sich selbst darin verstehen zu lernen und bewusst leben zu können, aber auch um Position beziehen zu können. Religionsunterricht dient schließlich der religiösen und ethischen Identitätsfindung- und bildung des Einzelnen in einer pluralistisch geprägten Gesellschaft.

Von dem Fach Religion ausgehend könnte eine Intensivierung eines fächerübergreifenden oder fächerverbindenden religiösen Lernens ein erster Schritt zur Überwindung der Randständigkeit von Religion im Schulleben hin zu einer religionssensiblen Schule bedeuten. Religion hat schließlich mit allen Bereichen des menschlichen Lebens zu tun, tangiert alle Bereiche der Kultur und trägt wesentlich zur Formung und Entwicklung des gesellschaftlich-sozialen Lebens bei. Ihre Perspektive ist eine andere als die etwa der Naturwissenschaften, doch sind die Prämissen letzterer immer auch kritisch auf ihren Sinnhorizont und ihren Wertegehalt aus eben dieser Perspektive hin zu befragen. Die Anerkennung der Mehrdimensionalität des Lebens verweigert sich der Haltung, nur eine oder nur bestimmte Perspektiven zuzulassen. Was in der Schule in den einzelnen Fächern gelernt wird, muss von daher immer auch in einen möglichst umfassenden Horizont von Weltwahrnehmung und Weltdeutung gestellt werden. In diesem Prozess von der Disziplinarität hin zur Interdisziplinarität kommt auch dem Religionsunterricht Bedeutung zu.

Es wäre leicht die zahlreichen inhaltlichen Bezüge aufzuzeigen, die zwischen dem Fach Religion und anderen Fächern liegen. Dies gilt zunächst und im Besonderen für die geisteswissenschaftlichen Fächer: Viele der in Literatur, Geschichte, Musik, Kunst und Kunstgeschichte auftretenden Fragehorizonte sind ohne Kenntnisse der Religionen hermeneutisch wie inhaltlich kaum tiefer zu bearbeiten. Aber auch die naturwissenschaftlichen Fächer verlangen Interpretation und ethische Kategorien, die ihren Handlungsspielraum beschreiben und ggf. begrenzen können. Martin Schreiner hat eine beeindruckende Zusammenfassung vor allem didaktischer Gesichtspunkte vorgelegt, in der gemeinsame Lernfelder vom ästhetischen Lernen über soziale und politische Kompetenz bis hin zu Umweltbildung festgehalten werden. (Schreiner, 2012, S. 191-206). Die Ausgestaltung und Nutzung solcher Dialogfelder könnte einen bedeutenden Lernertrag für alle Beteiligten, Schüler wie Lehrer, generieren.

### **3. Neue Horizonte: Religiöse Dimensionen in der Schulkultur**

Nehmen wir aber wieder - über die Möglichkeiten des konfessionellen (christlichen) Religionsunterrichtes hinaus - die Schule als Lernort in einer von Differenz und Pluralität bestimmten Gesellschaft in Blick, dann müssen weitere Optionen aufgetan werden, die Religion und Religiosität im Raum der Schule aufnehmen, ernstnehmen und produktiv zu verhandeln verstehen.

Denn in der pluralen Gesellschaft treffen unterschiedliche Herkunftsmilieus, unterschiedliche Sprachen, unterschiedliche kulturelle und religiöse Traditionen, Standpunkte und Normensysteme aufeinander. Der Islam ist eine Nachbarschaftsreligion geworden, überhaupt ist nahezu jede große Religion eine Nachbarschaftsreligion geworden. Und so kommt es denn auch zu „Patchworkreligionen“: unterschiedliche Religionen und Bekenntnisse begegnen sich nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch im engeren Raum

der Familie. Zudem haben sich individualisierte Formen von Religiosität und Religion längst ausgebreitet. Daher ist jene Sensibilität gefordert, die eben nicht nur den Einzelnen oder das Eigene in den Blick nimmt, sondern es geht jetzt um die Atmosphäre und den Stil eines Miteinanders ohne Identitätsverlust für den Einzelnen oder eine Gruppe. Das menschliche, ethische, soziale Potential, das in der Religiosität des jungen Menschen angelegt ist und in der jeweiligen religiösen Erziehung oder Unterweisung geformt wird, hat es verdient in gegenseitiger Anerkennung und gemeinsamer Anstrengung sichtbar gemacht zu werden. Die dynamische Konstellation eines offenen, von Neugier und Interesse getragenen Miteinanders der Religionen und Kulturen im Raum der Schule kann wirkungsvoll entstehen durch die Erfahrung im selbstverständlich gelebten Alltag, wenn Aufmerksamkeit für und Achtsamkeit gegenüber unterschiedlichen Kulturen und Religionen geschult werden. Religiöse Bildung muss dann als Voraussetzung des Zusammenlebens im respektvollen Umgang mit von Differenz und Pluralität geprägten modernen Lebensformen gesehen werden.

Dazu braucht es Wahrnehmung, Begegnung, Gespräch und Dialog, Rücksicht und Achtung und schließlich gemeinsames Tun und Handeln. Motivation zu einem solchen Miteinander kann nicht nur bei einzelnen Akteuren einer Schule liegen, denen es ein persönliches Anliegen ist, es sollte ein solches Handeln auch lebendiger Ausdruck einer gesamten Schulkultur sein. Religiosität und Religion sind ja nicht an ein Fach gebunden, sondern ausstrahlende Lebenswirklichkeiten, die auch im Raum von Schule Präsenz entfalten. Schule wird somit Lernort für religiöse wie kulturelle Verständigung, Toleranz und Anerkennung. Das ist, was eine religionsensible Bildungskultur leisten könnte und sollte.

Im religionspädagogischen Diskurs der letzten zwanzig Jahre hat sich daher in Bezug auf die Lebensform Schule eine Veränderung der Blickrichtung vollzogen, die nun über Aspekte von Inhalten, Didaktikern und Methodikern des „Reservates“ Religionsunterricht hinausweist und die sich auch nicht nur etwa auf fächerübergreifende Projekte allein verwiesen wissen will. Diese Blickrichtung zielt auf und fragt nach Optionen, wie sich Religion nicht nur in der Atmosphäre und im Stil einer Schulkultur niederschlagen, sondern für die Aufgaben einer humanen Schulentwicklung reflexiv und solidarisch beitragen kann (vgl. Guttenberger, 2011; Jäggle, 2009; Schmälzle, 2004). In der Perspektive dieser ausgreifenden religionspädagogischen Überlegungen – durchaus in unterschiedlichen Ausprägungen – gehört die religiöse Dimension zum *allgemeinen* Bildungsziel und soll damit als Bestandteil umfassender Bildung die Schulkultur prägen. Bildungstheoretisch wird dieser Ansatz damit begründet, dass Religion als Faktor von Daseins- und Wertorientierung innerhalb eines ganzheitlichen Bildungsspektrums unverzichtbar sei. Religion als Hilfe zur Identitätsfindung, Wertebildung und Lebensorientierung ist für den Einzelnen förderlich wie sie für den pluralen Diskurs innerhalb einer Schulgestalt legitim und notwendig ist. Auch hier liegt ein echtes Desiderat vor, denn in der Fachliteratur ist der Anteil der Religion für die Schulentwicklung und Schulkultur bislang kaum berücksichtigt. So wird dem Begriff „Religion“ in den einschlägigen Handbüchern, die sich mit den Herausforderungen einer neuen Schulorganisation und eines neuen Schulverständnisses beschäftigen, keine Bedeutung beigemessen, vielmehr erscheint er gar nicht in deren Beiträgen. (vgl. Blömeke, 2009).

Die Vernachlässigung der religiösen Dimension für Schulentwicklung und Schulgestaltung mag durchaus ihren Grund auch darin haben, dass es bislang wenig erprobte oder bereits etablierte Modelle gibt, die den erklärten Einbezug von Religion in die Schulkultur breit genug demonstrieren und zu weiterer Entwicklung in diese Richtung vorantreiben, so dass sie verstärkt Anlass zu Beobachtung und Reflexion bietet. Einzig in reformpädagogischen Strömungen wie etwa der Montessori-Pädagogik oder Waldorfpädagogik wurde und wird dem Gedanken der Einbeziehung der religiösen Dimension in die Pflege der Schulkultur und in die Schulentwicklung Rechnung getragen.

Ein signifikantes Modell religiöser Schulkultur findet sich denn auch in der Praxis der Waldorfschulen. Begründet ist dieses Modell in der Idee einer allgemein-religiösen Erziehung, die alle Schüler unabhängig von ihrer religiösen, konfessionellen oder auch nicht-religiösen Herkunft erfahren sollen. Dieses Konzept geht davon aus, dass Religiosität eine essentielle Tiefendimension der menschlichen Existenz darstellt, die vorwiegend über Gefühl und Wille zu definieren ist. Diese Dimension authentischer Religiosität, die vor aller inhaltlichen und bekennnishaften Konkretion verfasster Religion liegt, ist zugleich entwicklungsbedürftig wie entwicklungsfähig. In einer allgemein-religiösen Erziehung kann es dann nur um die Entwicklungsmöglichkeiten einer differenzierten Gefühlsmöglichkeit und um die Anregung und

Verstärkung religiöser Gefühle und Willensimpulse gehen. Damit verbunden sind elementare Gefühle und Haltungen wie: Vertrauen, Staunen, Ehrfurcht, Demut, Frömmigkeit, Gehorsam, universelle Dankbarkeit, liebevolles Hingegen sein, Verantwortungsbereitschaft (Duty). Auch sollen die Kinder und auch Jugendlichen das Gefühl erhalten, Abbild und Ebenbild Gottes zu sein; Nächstenliebe und Gottesliebe können daraus erwachsen (Willmann, 2001, S. 249-252).

Es handelt sich also um elementare Haltungen, Gesinnungen und um religiös motivierte Interaktionsprozesse auf der Ebene emotionaler, voluntativer und ethischer Kompetenzen, die als formalreligiöse Fähigkeiten zu beschreiben und als solche von jeder Religion zu beanspruchen sind. Dies ist ein enorm wichtiger Gesichtspunkt der allgemein-religiösen Erziehung, weil sie keinem Favorisieren oder keiner Dominanz einer bestimmten Religion Vorschub leistet. Es entscheidet der Kontext, welche religiösen Inhalte und Wissensbestände, ästhetische Formen, rituale Handlungselemente u.a. in diese Erziehung einbezogen werden oder nicht. In europäischen Waldorfschulen oder Waldorfschulen auf anderen Kontinenten mit stark europäischer Prägung herrschen Motive der christlichen Religion vor.

Dies gilt etwa für Sprüche, Gebete und Lieder oder auch für die mit Objekten der Natur ausgestatten und an christlichen Jahresfesten orientieren Jahreszeitentische. Insbesondere werden christliche Feste begangen (Weihnachten, Michaeli, Johanni), kleine szenische Spiele mit religiösen Inhalten (Franziskuslegenden, Christophoruslegende) werden aufgeführt, der Raumschmuck ist mit christlichen Bildmotiven versehen (Sixtinische Madonna von Raffael, Fresken von Giotto etc.). Eine besondere Bedeutung für die allgemein-religiöse Erziehung kommt dem universal aufgestellten Erzählstoff zu, der auf Inhalte vieler Religionen und Kulturen zurückgreift: Märchen und Heiligenlegenden, Erzählungen aus dem Alten Testament, germanische, griechische und römische Mythologien und Sagen, Sagen und Legenden aus der Zarathustra-Religion, aus dem Buddhismus und Hinduismus werden vorgetragen und behandelt. Auch auf anderen Gebieten wie der Kunst aber auch dem naturkundlichen Unterricht gibt es bemerkenswerte Überschneidungen mit religiösen Themen.

Hinzu kommt, dass Waldorfpädagogik über eine signifikant entwicklungs-dynamisch orientierte und ästhetisch-symboldidaktisch ausgerichtete Unterrichtsmethode verfügt, die sich zur Erschließung und Deutung der Welt in ihrer religiösen Dimension und damit für eine religiöse Sensibilisierung besonders eignet. Kennzeichen dieser Didaktik sind Bildhaftigkeit, Erschließung ästhetischer Weltzugänge und Praxisorientiertheit, welche die kognitive, emotionale und voluntative Dimension des Menschen erreichen wollen (Willmann, 2001, 253-272).

Auf Grundlage dieser Didaktik und Methodik ist es denn auch praktikabel innerhalb anderer religiöser Kontexte allgemein-religiöse Erziehung im Duktus der Waldorfpädagogik zu realisieren. Ein eindrückliches Beispiel ist das von israelischen Waldorfflehrern ausgearbeitet Erzählkonzept, das sich ganz auf der biblischen und rabbinischen Literatur aufruft. Auch dass an israelischen Schulen die jüdischen Feste wie Channukka, Pessach, Purim oder Rituale wie Schavu'ot oder auch das Seder-mahl gefeiert werden gehört denn auch elementar zur religiösen Erziehung dazu. (Willmann, 2013, ) Aber auch hier dient allgemein religiöse Erziehung nicht der Erziehung hin zum religiösen Bekenntnis, hier des Judentums, sondern primär der religiösen Sensibilisierung, der Heranbildung von Gefühlen und Willenskräften anhand der Gehalte der jüdischen Religion.

Die Offenheit dieses Konzeptes ist es folglich, die es für eine Schulkultur brauchbar und anwendbar macht, welche die religiöse Dimension des Menschseins nicht ausklammert und religiöse Differenz und kulturelle Diversität ernst nimmt und daher interreligiöse und interkulturelle Begegnung konkret zu ermöglichen sucht.

#### **4. Erste Schritte: religiöse Erziehung an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim**

Als ein prominentes Beispiel für eine Schule, die sich den Aufgaben interkultureller Erziehung widmet, muss die Freie Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim gelten. Wie ihr Name schon anzeigt, stellt

sie Interkulturalität bewusst in die Mitte ihrer pädagogischen Bemühungen und dies bedeutet, kulturelle Differenz und Pluralität nicht als ein Problem, sondern als eine Chance anzusehen. Zum Profil der Schule liegen zwei bemerkenswerte Arbeiten vor, die zum einen ihr interkulturelles Konzept beschreiben (vgl. Brater u.a., 2007) und eine Evaluation ihrer Integrationsleistung von Schülern mit Migrationshintergrund liefern (vgl. Brater u.a., 2009).

Die Thematik interkultureller Erziehung kann jedoch kaum ohne den Aspekt der interreligiösen Erziehung gedacht werden. Interkulturelle Konzepte müssen auch immer interreligiöse Aspekte mit einschließen und umgekehrt. Kulturen und Religionen müssen allein schon aus ihrer Entstehungsgeschichte als dialektisch geformt angesehen werden, da sie sich gegenseitig in ihrem Werden bedingt haben und bedingen. Diese Dialektik von Kultur und Religion ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt im Bereich der Pädagogik: Religiöse Erziehung ist eigentlich gar nicht zu leisten ohne den Einbezug der sie umgebenden und prägenden Kultur. Eine Kultur ist – zumindest historisch – kaum zu verstehen ohne ihre religiösen Impulse und umgekehrt eine Religion nicht ohne die sie umgebende Kultur. (Zudem wäre auch zu berücksichtigen, dass eine Kultur multireligiös und eine Religion multikulturell sein kann.)

Dieser enge Kontext lässt denn auch nach den Möglichkeiten und Praxen einer (inter-) religiösen Erziehung an einer Schule fragen, die eine interkulturelle Pädagogik entwickelt und verfolgt. Die folgenden Ausführungen beruhen auf einer Reihe von freien und unstrukturierten Interviews mit Gründungslehrern, Klassenlehrern, Fachlehrern aus Mittel- und Oberstufe, wie auch einer Person aus der Schulverwaltung. Die Interviews erfolgten in zwei Gruppen und im zeitlichen Abstand von sechs Monaten um auch eine mögliche Entwicklung zwischen der ersten und zweiten Befragung berücksichtigen zu können. Im Rahmen dieses Referates werden lediglich diejenigen Aspekte und Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben, die im Rahmen des vorliegenden Referates relevant und aufschlussreich sind.

Kurz einige Daten zur Schule: Die Freie Interkulturelle Waldorfschule wurde 2003 von Lehrerinnen und Lehrern in einem der sozialen Brennpunkte der Industriestadt Mannheim gegründet. Dieser Gründung gingen Jahre der Vorbereitung voraus, in denen auf Erfahrungen des bereits existierenden Interkulturellen Waldorfkindergartens sowie der Hortarbeit von Studentinnen und Studenten der „Hochschule für anthroposophische Pädagogik“ in Mannheim (Heute Institut für Waldorfpädagogik, Interkulturalität und Inklusion - Institut der Alanus Hochschule), zu deren Praxisschwerpunkten die Arbeit im sozialen Bereich gehörte.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung Anfang Oktober 2014 besuchten 279 SchülerInnen aus 34 Nationen die Schule, davon waren 149 mit Migrationshintergrund. Dies ist ein für eine deutsche Waldorfschule ungewöhnlich hoher Anteil an Kindern mit Migrationsbiografie. Auch das Kollegium mit insgesamt 40 Lehrerinnen und Lehrern ist international aufgestellt: Zu deren Herkunftsländern zählen neben Deutschland Brasilien (2), Frankreich (2), Türkei (2) Ungarn (2), je eine Lehrkraft aus Bosnien, England, Irak, Israel, Japan, Kanada, Polen und Syrien.

Eine Auflistung der Religionen und Glaubensgemeinschaften unter den SchülerInnen ergibt folgendes Bild: Es gehören 116 Schüler der christlichen (59 evangelisch; 54 katholisch; 3 orthodox), 65 der muslimischen und 3 der jüdischen Religion an, 95 Schüler sind ohne Religionsbekenntnis bzw. es liegt unter diesen keine Angabe vor.

Ausgehend von dieser für eine Waldorfschule außergewöhnlichen Schülerpopulation mit stark differierender Religionsangehörigkeit darf man erwarten, dass die Schule mit ihrem Konzept der interkulturellen Pädagogik auch besondere Anstrengungen im Hinblick auf religionspädagogische Lernfelder unternommen hat. Das hat sie auch, allerdings in einem ganz anderen Sinn als zunächst anzunehmen gewesen wäre: Sie hat keinen Religionsunterricht etabliert. Was sonst die Regel ist: dass katholische Schüler einen katholischen Religionsunterricht, evangelische einen evangelischen Religionsunterricht erhalten und je nach Anzahl der Schüler und Organisationsgrad der religiösen Vereine auch muslimische Schüler islamischen Religionsunterricht erhalten können, findet aus grundsätzlichen Überlegungen nicht statt.

Ausgangspunkt hierfür war der Gedanke, wie vor allem an der Schulgründung beteiligte Lehrer angaben, nicht auf das Trennende der Kinder zu sehen, sondern auf das Verbindende. Es sollten in einer interkulturellen Erziehung mehr die Gemeinsamkeiten hervorgehoben als die Unterschiede betont werden. Keine „Mehrheitsreligion“ sollte im Konzept der Interkulturalität an der Schule hervortreten und womöglich Eltern anderer Religionen oder Ethiken abhalten ihre Kinder anzumelden. Auch organisatorische Aspekte sprachen dagegen: eine gleichwertige Stellung unterschiedlicher Religionsunterrichte zu gewährleisten stellte eine hohe Hürde dar. So schien etwa die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes nur unter komplexen Bedingungen möglich. Zudem sollte Religion auch bei den Eltern nicht als ein belastendes Motiv erscheinen, das zur Entscheidung für einen Religionsunterricht drängt, dem viele traditionell kritisch gegenüber standen. Selbst der Gedanke, einen allgemeinen Ethikunterricht ab der Mittelstufe anzubieten, wurde daher verworfen. Neben diesen Begründungen pädagogisch- ideeller wie organisatorisch pragmatischer Natur begründeten einige Lehrer den Verzicht auf Religionsunterricht denn auch aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus. Sie bezeichneten sich selbst als religiös in dem Sinne, dass Ihnen gerade aus ihrer Religiosität heraus verfasste oder konstitutive Religion selbst nicht zuspreche. Eine Formulierung lautete wörtlich „Aus Religion gehöre ich keiner Religion an“, womit die Bedeutung einer freien und konfessionell ungebundenen Religiosität betont und die Intention eine allgemein-religiösen Erziehung zu verfolgen aus dieser Haltung heraus präferiert wurde.

(Der Verzicht auf einen die Kinder in unterschiedliche religiöse Gemeinschaften trennenden Religionsunterricht liegt in der ursprünglichen Form der Waldorfschule vor. Nur widerstrebend hat Rudolf Steiner selbst 1919 in der ersten Waldorfschule den konfessionellen Religionsunterricht eingeführt, was in Bezug auf die Homogenität der damals bestimmenden religiösen Gruppierungen bzw. christlichen Kirchen als eine im Vergleich zur heutigen religiösen Pluralität keine allzu große Herausforderung bedeutet haben kann. Vgl. Althage, 2007. )

Den Intentionen der Lehrer und demnach dem Konzept der Schule folgend wurde vielmehr ab der dritten Schulstufe ein Kulturunterricht eingeführt. Dieser dient dazu, die Schüler nach und nach mit verschiedenen Kulturen mit ihren unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen bekannt zu machen und die ihnen eigenen Lebensäußerungen in Sprache, Musik, Dichtung, Religion und Kunst sowie Aspekte aus dem Alltag der Kulturen nahe zu bringen. Dieser Unterricht wird vom Klassenlehrer in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern oder auch geladenen Gästen, die selbst diesen Kulturen stammen oder verbunden sind, erteilt.

Er folgt einem beweglichen Curriculum, das teilweise an das waldorftypische angeglichen ist. So wird in der dritten Schulstufe die Kultur des Judentums eingeführt und Pesach gefeiert, in der vierten Schulstufe wird asiatischen Kulturen Raum bereitet etwa durch das Erlernen der Teezeremonie oder das Arbeiten mit Origami, in der fünften steht die slawische Kultur in Mittelpunkt, die sechste ist beherrscht von der Beschäftigung mit den frühen Siedlungskulturen und ihren Naturreligionen, die siebte Schulstufe nimmt vorwiegend künstlerische Zugänge auf etwa durch das Erlernen von Volkstänzen der unterschiedlichen Kulturen, die achte Klasse ist geprägt von der Beschäftigung mit der Kultur des Landes in das die Klassenreise führen soll.

Aus dem Fokus interkultureller Erziehung hat der schon oben erwähnte Erzählstoff der Waldorfschule einige Modifikationen erfahren. Diese zielen auf eine stärkere Einbindung nichteuropäischer oder nicht christlicher Erzähltraditionen; vor allem der reiche Schatz der arabisch-islamischen Erzählkunst wird verstärkt dargeboten. Auch in der Behandlung der Kulturepochen ist eine neue Schwerpunktsetzung gefordert; die eurozentrierte Ausrichtung soll überwunden und die Leistungen anderer Kulturen stärker gewürdigt werden. Ein Lehrer betonte, dass etwa in den Naturwissenschaften die bedeutenden Leistungen der frühen arabischen und chinesischen Kultur leicht übergangen würden. Im Kontext interkultureller Pädagogik bedürfe dies einer dringenden Korrektur.

Um ein konkretes Beispiel interkultureller Begegnung im Unterrichtsgeschehen zu nennen: Eine gut eingeführte und bewährte Praxis stellt das „kulturelle Frühstück“ dar: Jeden Mittwoch gibt es eine Art Frühstückszereemonie bei der Kinder abwechselnd die jeweiligen Essenstraditionen ihres Heimatlandes pflegen



und anderen Kindern vermitteln können. Dies bietet den Kindern einerseits Sicherheit mit den gelebten Traditionen ihrer Heimat sich verbinden zu dürfen und anerkannt zu werden, andererseits gibt es aber auch Raum zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Essenskulturen und religiösen Nahrungsvorschriften, wie sie in den verschiedenen Familien oder zumindest in deren Herkunftsländern gepflegt werden. Dies schafft Identität für den Einzelnen im Raum der Gemeinschaft. Diese einfachen, aber eindrucklichen Gestaltungen in Unterricht und Schulleben prägen denn auch stark die Atmosphäre in Richtung Interesse am und Toleranz gegenüber dem Anderen und Fremden.

Schon diese wenigen hier genannten Elemente interkultureller Unterrichtsangebote und Handlungsformen lassen die Möglichkeiten erkennen, wie durch Offenheit, Dialogbereitschaft und Anerkennung von Pluralität eine lebenswerte Schule gestaltet werden kann. Wie werden diese Ansätze für eine religiöse Sensibilisierung an der Schule genutzt?

Hier bietet sich zunächst ein ambivalentes Bild. Große Übereinstimmung herrschte unter den Gesprächspartnern, dass interkulturelle Erziehung nicht ohne interreligiöse Erziehung geleistet werden kann. Doch hier kommt auch den Eltern eine maßgebliche Rolle zu. Hier ergibt sich dann aber das interessante Bild, dass die Beschäftigung der Eltern mit religiösen Fragen im Raum der Schule gering ist, nur sehr zurückhaltend werden religiöse Fragen etwa an Elternabenden behandelt. Unter der Elternschaft besteht die Auffassung, Religion und religiöse Erziehung seien mehr Familiensache, man stellt sich diesen Fragen nicht gerne in der Gemeinschaft. Hier wird von den Lehrern eine einfühlsame und unaufdringliche Handhabung dieser Fragen erwartet.

Doch gibt es Tätigkeitsfelder in denen die religiöse bzw. interreligiöse Dimension besonders hervortritt und an denen die Mitarbeit der Eltern von tragender Wichtigkeit ist: es ist dies die religiöse Festgestaltung, die ein wesentlicher Bestandteil der Schulkultur ist. Hier kommt es darauf an, dass die in einer Religion beheimateten Eltern mithilfe der Gestaltung der Feste einen möglichst authentischen Charakter zu verleihen und damit über die Gefahr einer Folklorisierung hinauszuführen und die Bedeutung und den ernsthaften Hintergrund des Festes vermitteln zu können. Die Festgestaltung ist auch für die Lehrer prinzipiell Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den an der Schule vertretenen Religionen und wird in den Konferenzen besprochen und entschieden, was auch bis dahin reicht offizielle Vertreter der Religionen von außerhalb zu den Feiern oder gar deren Vorbereitung einzuladen.

Aber auch hier ist, wie eine Lehrerin sich ausdrückte, ein „zarter Umgang“ notwendig. Denn es gibt im Reigen der Feste unterschiedlicher Religionen solche, die von den Kindern leichter und andere, die schwerer auf - und angenommen werden können. So sei etwa auf christlicher Seite das Sankt Martinsfest mit einem Laternenumzug „durchaus noch verträglich für alle“, während bspw. die an Waldorfschulen üblichen traditionellen Oberuferer Weihnachtsspiele schon für einen guten Teil der Schüler eine Überforderung darstellen, nicht nur für die nichtchristlichen Schüler. Eine Weihnachtsfeier wird jedoch in der Schule vorbereitet und mit großer Selbstverständlichkeit durchgeführt. Aus dem islamischen Festkalender ist es vor allem das Zuckerfest (Id al-Fitr oder Şeker Bayrami), das bei allen Kindern auf Vorliebe stößt, aber auch das Opferfest (Id al-Adha), Höhepunkt des islamischen Festjahres, wird mit allen Schülern begangen. Je nach Schülersituation werden auch Feiern anderer Religionen begangen, so hat auch das jüdische Pesachfest seinen festen Platz in der Festgestaltung der Schule.

Das zuvor erwähnte Konzept einer möglichst verbindenden interkulturellen Erziehung trägt vor allem in der Primarschule; mit Beginn der Sekundarschule treten dann auch verstärkt signifikante Merkmale der Religionszugehörigkeit der einzelnen Schüler hervor: Islamische und christliche Fastenpraxis, Kleidungsvorschriften Konfirmation, Firmung, Bar Mizwa u.a. müssen erklärt und besprochen werden. Schließlich, so wird in allen Gesprächen geäußert, sind alle Schüler dankbar in ihrer je eigenen Religion anerkannt und gewürdigt zu werden.

Für die Oberstufe wird von einer Lehrkraft jedoch eine stärkere Akzentuierung der ethischen und religiösen Themen reklamiert. Damit könnte ein spürbarer Mangel nicht einfach nur an Detailwissen, der etwa in der Behandlung von Literatur und Besprechung von Kunstwerken festzustellen sei („der Nährboden fehlt“), ausgeglichen werden, sondern auch stärker zur individuellen Positionierung in ethischen und

religiösen Fragen verholfen werden. Ein Religionsunterricht, der auf gesicherte Wissensbestände und auf „Herzensbildung“ zugleich ausgerichtet ist, wäre in der Oberstufe demnach wünschenswert.

Fasst man alleine diese hier gleichsam wie Schlaglichter aus den Gesprächen entnommenen Einzelaspekte zusammen, so ergibt sich das Bild einer komplexen Situation, in der in Hinsicht der religiösen und interreligiösen Erziehung Beachtliches geleistet wird. Religiöse Sensibilisierung ist hier keine leere Vokabel, sondern wird als Bildungsauftrag von hoher Relevanz verstanden. Ein Schwachpunkt des Konzeptes scheint allerdings, wie oben angedeutet und von mehreren Lehrern geäußert, in der noch nicht prägnant genug geleisteten Begleitung des Überganges von der „naiven“ Religiosität der Kindheit zur persönlichen und identitätstiftenden definierten religiösen Positionierung des Jugendlichen. Hier gilt es, nach dem rücksichtsvollen und verbindenden Umgang in der toleranten religiösen Praxis der ersten Schuljahre, der in den oberen Klassen einsetzenden individuell-persönlich wie gesellschaftlich-real erfolgenden Differenzierung religiöser wie kultureller Orientierungen einen klareren Ausdruck zu ermöglichen. Die Einführung eines Religionsunterrichts für die Schüler der Oberstufe – religionsgebunden und konfessionell – scheint dazu förderlich zu sein, da ein solcher der denkerischen, diskursiv und dialogisch angelegten Bewusstseinsform der Jugendlichen durch eine gewisse Positionierung und vorläufige Abgrenzung angemessener ist. Dabei geht es keineswegs darum, den Unterricht der einen Religion dem der anderen antagonistisch gegenüberzustellen, sondern wiederum über definierte Eigenheiten zu einer neuen dialogischen Begegnung zu kommen. So könnten auch weite Anteile eines solchen Religionsunterrichtes durchaus inklusiv oder in gemeinsamen Projekten interreligiöses Lernen vorantreibend geführt werden.

Die Vielfalt von Wertmaßstäben, von differierenden religiösen und kulturellen Orientierungsmöglichkeiten ist eine Art Grundverfassung der gegenwärtigen Gesellschaft.

Daher ist jede Bildung und vor allem religiöse Bildung aufgefordert dieses vorgegebene Grunddatum zu akzeptieren und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Die Pluralität der Lebensansätze und Orientierungsmuster kann im schulischen Leben nicht ausgespart werden. Schulische Bildung muss eben gerade dazu führen, dass ihre Teilnehmer als Individuen in die Lage versetzt werden, mit diesen Divergenzen zu leben, sich in ihnen orientieren zu können und einen eigenen Standpunkt entwickeln zu können. Dies ist der beste Weg auch gegen Vereinnahmung, Radikalisierung und Fundamentalisierung einerseits und Nivellierung, Ausgrenzung und Sinnentleerung andererseits zu sensibilisieren. Die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim machen Hoffnung und setzen ein bemerkenswertes Zeichen für eine pädagogisch in die Zukunft weisende lebenswerte und religionsensible Schule.

## **5. Letzte kurze Fragen: Konsequenzen für die Lehrerbildung?**

Wenn also eine religionsensible Schulkultur für die zukünftige multireligiöse Gesellschaft von immer größerer Bedeutung wird, muss die Frage gestattet sein, wie eine solche Schulkultur entstehen und gedeihen kann. Schule ist zugegebenermaßen das Produkt vielfältiger und ganz unterschiedlicher Faktoren. Auch Lehrpläne, Lehrfächer und Lehrinhalte alleine machen noch keine religionsensible Schule. Eine Schule kann nur in dem Maße diesen Ansprüchen genügen, wie es die in ihr Tätigen zu realisieren in der Lage sind.

Als Verantwortlicher in der Waldorflehrerausbildung stelle ich mir dazu selbstkritische Fragen: Werden die zukünftigen Lehrer in ihren Ausbildungen genügend auf solche Aufgaben vorbereitet? Werden Lehrer in Fortbildungen oder in schulinternen Konferenzen auseichend in den dafür erforderlichen Kompetenzen geschult?

Notwendig wäre eine Einführung in religionspädagogisch relevante Entwicklungspsychologien (James Fowler, Heinz Streib, Fitz Oser /Paul Gmünder, Bernhard Grom, Friedrich Schweitzer u.v.m.) sowie in Konzepte religiösen und interreligiösen Lernens (Burkhardt Porzelt, Wolfgang Langer etc.) und nicht minder in die Vielfalt religionsdidaktisch brauchbarer Modelle (Hubertus Halfas, Peter Biehl u.a.). Der wissenschaftlich fundierte Wissensbestand sowie der praktische Erfahrungsreichtum moderner

Religionspädagogik könnten dabei kritisch befragt und für die Entwicklung eigener Konzepte auch an Waldorfschulen herangezogen werden.

Die oben angesprochenen gesellschaftlichen Tatsachen und Entwicklungen verlangen danach, soll eine Pädagogik den Anforderungen wachsender religiöser Pluralität gewachsen sein, diesem gesellschaftlichen Wandel in der Ausbildung der Lehrer Rechnung zu tragen. Dann rückte auch das Menschsein in die Mitte von Schule und Erziehung, vermittelt über Kunst, Wissenschaft und RELIGION. Dies wäre zugleich eine der stärksten Ansagen gegen jede Form von Radikalismus und Fundamentalismus.

## Literatur

- Altehege, G. (2007). *Religion, Weltanschauung, Waldorfschule*. Stuttgart: Drucktuell Verlag.
- Anzengruber, Grete. (2005) *Religiöser Fundamentalismus. Informationen, Analysen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Blömeke S. (2009). *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2007). *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M., & Hemmer-Schanze, Ch., & Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg: Herder Verlag.
- Guttenberger, G. (2011). *Religionsensible Schulkultur. Studien zu Religionspädagogik und Praktischen Theologie*. Jena: IKS Garamond.
- Habermas, J.(2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (S. 118; 129 und 322).
- Habermas, J.(2001). *Glauben und Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.21f.
- Jäggle, M., Krobath, Th., Schelander, R. (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien/Münster: Lit-Verlag.
- Roser, M. (2010). *Zwischen Glaube und Besessenheit. Umfassende Materialien zum Fundamentalismus in den Weltreligionen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schmälzle, U. (2004.) *Schule im Lernprozess. Lehrer setzen Fakten. Serie Theologie und Praxis, 24*. Münster: LIT Verlag.
- Schreiner, M. (2012). *Das Verhältnis des Religionsunterrichtes zu anderen Fächern*. In: Rothgangel M. /Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, 2012 , Vandenhoeck und Ruprecht
- Willmann, C. (2001). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Willmann, C. (2014). *Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext. Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel*. In: RoSe special issue 5, S.80-89.