

Werte und Religion in der pluralistischen Gesellschaft

Hilfestellung für Fachkräfte im Umgang mit Pluralismus im pädagogischen Alltag

Werte sind allgegenwärtig. Auf persönlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene bestimmen sie, wie wir unser Leben führen, zwischenmenschliche Beziehungen gestalten und innerhalb der Gesellschaft zusammenleben (wollen). Was genau Werte sind, wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich beantwortet. Gemeinsam ist den Definitionen, dass Werte als „abstrakte Vorstellungen des Wünschenswerten“ beschrieben werden (Beckers 2018, S. 507). Sie können bewusst wahrgenommen und eingesetzt werden oder unbewusst internalisiert sein. In beiden Fällen beeinflussen sie menschliche Haltungen, Zielsetzungen und damit auch Handlungen.

Als Vorstellungen von Handlungsweisen, die ein erstrebenswertes (Zusammen-)Leben, also einen Idealzustand, ermöglichen sollen, haben Werte im Unterschied zu Normen keinen verbindlichen Charakter. Normen können als Regeln verstanden werden, die zu bestimmten Handlungsweisen motivieren sollen. Von Werten abgeleitet, erhalten sie als Rechtsnormen verbindlichen Charakter.

Während Normen dadurch ein Gefühl der Fremdbestimmung hervorrufen können, werden Werte bei ihren Träger*innen als frei wählbar betrachtet (Beckers 2018, S. 507) und genießen damit einen höheren Grad an emotionaler Verbindlichkeit. So bestimmen sie auf persönlicher Ebene etwa unser Liebesleben (etwa die Entscheidung für monogame oder polygame Beziehungen oder für oder wider Sex vor der Ehe) genauso wie die Art und Weise, wie und ob wir uns fortpflanzen (ob verhütet wird oder im Falle ungewollter Schwangerschaft ein Abbruch infrage kommt oder ob bei nicht erfülltem Kinderwunsch künstliche Befruchtung eine Option darstellt) oder gar wie wir sterben wollen (so etwa in Form der Zustimmung zur Beihilfe zum Suizid).

Die Verwobenheit privater mit gesellschaftlichen Werten erkennt man daran, dass wertebezogene Fragen und Entscheidungen sich auch in politischen Aushandlungsprozessen niederschlagen. In Form von Rechtsnormen bestimmen sie dann auf gesellschaftlicher Ebene unser Zusammenleben. Dabei sind auch gesellschaftliche Werte selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen und Abwägungen und durchlaufen Veränderungen.

Autor*in/ Organisation

Maral Jekta,
Hannah Griese,
Projekt RISE

Auch in der heutigen Gesellschaft, die gemeinhin als „säkular“ beschrieben wird, sind religiöse Traditionen wichtige Quellen von Werten und Normen und prägen diese mit – auf der individuellen Ebene wie in öffentlichen Debatten (z. B. in der Debatte um die „Ehe für alle“). Die in religiösen Traditionen vermittelten Werte können dabei mit liberal-demokratischen Werten übereinstimmen und diese befördern oder ihnen widersprechen (etwa die Haltung der katholischen Kirche zur Homosexualität). Darüber, welche Rolle Religion in Politik und Gesellschaft spielen sollte, wird immer wieder kontrovers diskutiert.

Eine der sichtbarsten Debatten bezieht sich auf die Anerkennung von sexueller, geschlechtlicher, ethnischer, migrationsbezogener und religiöser Diversität und Pluralität. Dabei spielt die Frage nach der Bedeutung von Religion – und insbesondere des Islam – im öffentlichen Raum eine immer größere Rolle. In Deutschland stehen diese Debatten und die sogenannte Islam-Debatte insbesondere auch in Zusammenhang damit, dass sich größere Teile der Öffentlichkeit auf ein vermeintlich christliches Fundament Deutschlands bzw. Europas beziehen.

In diesem Kontext werden verschiedene Perspektiven auf Religions- und Wertepluralismus sichtbar. So wird Diversität und Pluralität nicht immer als Chance für eine offene Gesellschaft angesehen. Verwiesen wird etwa auf Herausforderungen und Konflikte, die durch das Nebeneinander von verschiedenen Religionen und daraus abgeleiteten Wertvorstellungen entstehen können.

Im Fokus einer Kritik von gesellschaftlichem Pluralismus steht dabei die vermeintliche Unvereinbarkeit des Islam mit Demokratie und einer angenommenen christlichen Wertetradition. Diese Narrative sind bis in die gesellschaftliche Mitte verbreitet.

Auch Jugendliche sind Teil dieser Debatten: Sie werden damit in ihrem Alltag konfrontiert und müssen sich in ihnen positionieren. Werte und Religion spielen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen eine entscheidende Rolle, indem sie zum einen Kriterien für die eigene Lebensführung darstellen und Ideale für das Handeln bilden und zum anderen Sinn und Bedeutung stiften (Köbel 2018).

Die vorliegende Kurzepertise macht es sich zum Ziel, zur Entschärfung der Debatte beizutragen und konkrete Hilfestellungen für Fachkräfte im Umgang mit Pluralismus im pädagogischen Alltag zu geben. Hierfür wird im Abschnitt 1 dargelegt, dass Deutschland als pluralistisches Land auf Vielfalt ausgerichtet ist. Die im Grundgesetz festgeschriebenen Werte und Normen sowie politischen Verfahrensregeln bilden den formalen Rahmen und den inhaltlichen Kern dafür, dass Individuen verschiedene, auch in Konflikt zueinanderstehende Wertevorstellungen ausleben können.

Wertekonflikte sowie religiöse Konflikte sind demnach vorgesehen und dienen auch der gegenseitigen Korrektur. Dafür müssen aber alle Religions- und Werteträger*innen gleichberechtigt ihre Rechte beanspruchen können. Dies, so das Argument, ist gegenwärtig nicht gegeben. Nicht zuletzt deshalb, weil, wie im Abschnitt 2 dargestellt, die Unvereinbarkeit verschiedener Lebensentwürfe propagiert wird. Überdies beeinflussen die im Diskurs verbreiteten Narrative sowohl die Rechtsprechung (vgl. Abschnitt 3) als auch die pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen (vgl. Abschnitt 4). Empfehlungen zum pädagogischen Umgang mit den Auswirkungen der Islam-Debatte und für den Umgang mit Werte- und Religionskonflikten werden im letzten Teil der Expertise gegeben.

1. Religion und Werte in der pluralistischen Gesellschaft

Pluralistische Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass es in ihnen Platz für verschiedene Individuen und Gruppen gibt, deren Werte sich voneinander unterscheiden und auch mitunter konträr zueinanderstehen können. Die gesellschaftliche Heterogenität ist aus historischen und gesellschaftlichen Prozessen der Säkularisierung, Ausdifferenzierung, Individualisierung sowie grenzüberschreitender internationaler Mobilität hervorgegangen.

Grundlage dafür, die verschiedenen Lebensweisen und Glaubensüberzeugungen ausüben zu können, bietet in Deutschland der weltanschaulich neutrale, demokratische Staat. Ausgangspunkt hierfür ist die Einsicht, dass über bestimmte Grundfragen der Lebensführung, denen oftmals verschiedene Werte zugrunde liegen, kein Konsens erzielt werden kann (Speth/Klein 2000).

Angesichts der verschiedenen Weltanschauungen, politischen Überzeugungen, sozioökonomischen Interessen und zum Teil kulturell bedingten Einstellungen kann das Zusammenleben dementsprechend sehr konfliktträchtig ausfallen. Sei es im Schwimmbad, wo verschiedene Wertevorstellungen und Schamgrenzen bezüglich Bademode und Umkleidevorschriften zusammenkommen, oder in heterogenen Städten und Bezirken, wo religiöse Menschen in unmittelbarer Nähe zu trinkfreudigen Barbesucher*innen leben und arbeiten. Auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ist das Zusammenleben von Wertekonflikten geprägt. Gegenwärtig wird beispielsweise angesichts der Pandemie und der aus dem Lockdown für Gesellschaft und Wirtschaft entstandenen Probleme darüber debattiert, ob der Lebensschutz oder die Freiheit bei der Bekämpfung der Pandemie Vorrang hat. Diese und ähnliche, elementare Wertedebatten gehören zu den Grundkontroversen heterogener Gesellschaften.

Wertekonsens um jeden Preis?

Im Streben nach Anerkennung, Deutungshoheit und Hegemonie begegnen sich bei der Aushandlung dieser Konflikte verschiedene Interessengruppen. Das politische System ist auf solche (Werte-) Konflikte¹ angelegt und bietet einen Ordnungsrahmen dafür, diese auszutragen. So zielen das allgemeine und gleiche Wahlrecht, politische Freiheitsrechte, das Mehrheitsprinzip oder der Minderheitenschutz darauf, verschiedene gesellschaftliche Akteur*innen gleichermaßen in den Prozess der Entscheidungsfindung einzubinden. Das demokratische System ist somit darauf ausgelegt, Heterogenität zu ermöglichen (Schulte 2000, S. 38–39). Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass an Wertekonflikten beteiligte Konfliktparteien ihr Gegenüber argumentativ von der Richtigkeit der eigenen Werte überzeugen können (müssen). Das Ziel von Wertedebatten ist nicht Konsens zwischen allen Beteiligten, sondern vielmehr Koexistenz. Die Standpunkte der an den Konflikten beteiligten Akteur*innen können deswegen unversöhnlich bleiben, solange die Lebensführung der Opponent*innen akzeptiert wird (Mouffe 2007, S. 30). Das ist eine sehr wichtige Eigenart der gesellschaftlichen Verfassung der Bunderepublik, die in kontroversen Debatten teilweise vergessen wird.

Ordnungsrahmen und Verfahrensregeln, die im Grundgesetz zum Ausdruck kommen, sind in Abgrenzung zu der homogenisierenden nationalsozialistischen Ideologie und zu identitären demokratietheoretischen Vorstellungen zu verstehen, die in identitärer, ethnischer oder religiöser Homogenität die Voraussetzung für stabile Demokratien sehen (Detjen 2009, S. 18–20). Im Gegensatz dazu basiert die Bunderepublik auf einem Grundgesetz, durch das weder eine Nation noch eine Religion – verstanden als homogene Gebilde mit einheitlichen Wertorientierungen – hegemonial als gemeinschaftsbildende Institutionen gesetzt werden.

Gleichzeitig beschränkt das Grundgesetz sich nicht ausschließlich auf die Festlegung der oben beschriebenen formalen Kriterien der Staatsorganisation. Denn der Zweck der formalen Kriterien besteht darin, auf methodischer Ebene festzulegen, wie politische Entscheidungen getroffen werden können. Verfahrensgerechtigkeit reichte aber den Verfasser*innen nicht für die Etablierung einer gerechten Gesellschaftsordnung aus.

Um gesellschaftlichen Zusammenhalt zwischen den verschiedenen Individuen und Gruppen zu ermöglichen, ist das Grundgesetz deshalb über die formalen Kriterien hinaus auf bestimmte Werte und deren Verwirklichung ausgerichtet.

¹ Stehen die Werte so in Konflikt zueinander, dass nicht beide realisiert werden können, ohne einen einzuschränken, spricht man auch von Wertekonflikten.

Was sind aber „unsere“ Werte?

Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen verbindlichen Wertekatalog, der alle Fragen des guten Lebens umfasst. Die Idee einer deutschen Leitkultur, wie sie von unterschiedlichen Politiker*innen seit Ende der 90er-Jahre reklamiert wird, oder die Berufung auf vermeintlich ausschließlich christliche Werte sind mit einer solchen liberalen Auslegung des Grundgesetzes unvereinbar (Speth/Klein 2000). Vielmehr sind grundlegende Werte und Normen des politischen und rechtlichen Zusammenlebens der Gesellschaftsmitglieder gezielt so gestaltet, dass sie verschiedene Lebensformen ermöglichen.

Als inhaltlicher Kern des Grundgesetzes werden deshalb die Menschenwürde als oberster Wert sowie Freiheit und Gleichheit genannt. Der Menschenwürde liegt die universalistische und egalitäre Moral der gleichen Achtung zugrunde, wonach jede Person als gleiche und autonome Person anerkannt ist. Dadurch wird dem Autonomieprinzip eine wesentliche Position eingeräumt. Als wichtigstes moralisch gerechtfertigtes Interesse ist die Menschenwürde die Basis der Selbstbestimmung (Gosepath 1998, S. 147–178).

Meinungsverschiedenheiten gibt es darüber, ob durch die Priorisierung von Freiheit oder Gleichheit als Wert die gerechtesten Bedingungen zur Sicherung der Autonomie geschaffen seien. Debattiert wird über Gewichtung, Art und Weise der Verwirklichung und die Konsequenzen der aus der Gewichtung folgenden Hierarchisierung von Freiheit und Gleichheit.

Von liberalen Interessengruppen wird beispielsweise der Wert der Freiheit priorisiert. Folglich genießt die Sicherung politischer Freiheitsrechte Priorität. Die Teilhabe an der pluralistischen Gesellschaft ist demnach für alle Gesellschaftsmitglieder möglich, wenn alle Individuen und Gruppen gleichberechtigt an den öffentlichen Debatten, „welche den Raum für die Repräsentation von differenten Erzählungen und Identitäten“ bieten, teilhaben können (Yildiz 2000, S. 223). Egalitäre Positionen hingegen, die in Gleichheit einen vorrangigen Wert sehen, setzen sich für den gleichen Anspruch aller auf eine sozial gerechte Güterverteilung ein. Dadurch könne Freiheit überhaupt erst ermöglicht werden, argumentieren sie (Gosepath 1998, S. 147–178). Sie verweisen darauf, dass die Forderung nach gleichen Freiheitsrechten für alle mit der Gewährleistung des gleichen Wertes der Freiheit für alle einhergehen muss. Es reiche nicht, „den gleichen Schutz vor Freiheitshindernissen zu gewähren, sondern es müssen auch die gleichen Möglichkeiten zum Erreichen des Freiheitsgegenstandes geboten werden“ (ebd., S. 164). Rechtliche Freiheit, also die Genehmigung zum Handeln, ermögliche nicht tatsächliche Freiheit, also die Möglichkeit, zwischen dem Erlaubten zu wählen (ebd.).

Die bildungspolitische Debatte um Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit² ist beispielhaft für das Aushandeln sowie die unterschiedliche Auslegung dessen, was (hier im Bildungssystem) als gerecht angesehen wird.

Vertreter*innen herrschafts- und machtkritischer Positionen verweisen allerdings darauf, dass pluralistische Gesellschaften im Ganzen und ihre Teilsysteme – zum Beispiel Bildungseinrichtungen – Produkte bisheriger Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind. Ihr Aufbau und ihr Selbstverständnis sind infolgedessen von den Wertevorstellungen und damit auch politischen Einstellungen privilegierter Gesellschaftsmitglieder durchdrungen. Die strukturellen Probleme, die die Ausgrenzung von benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen bedingten, seien zu weitgehend und verfestigt, um das Versprechen auf die tatsächliche Inanspruchnahme von Freiheit und Gleichheit für alle umsetzen zu können.

Die Werte, die die Grundlage unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens ausmachen, sind demnach weder religiös noch kulturell begründet. Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit als zentrale Werte zeugen sogar davon, dass der demokratische Staat seinen Bürger*innen keine bestimmte Form der Lebensführung, Religionszugehörigkeit oder der kulturellen Werthaltungen vorschreiben kann und will. Er ist vielmehr dazu „verpflichtet und findet seine Begründung und Legitimität gerade darin, [dass] seine Bürger ungeachtet ihrer diversen Werthaltungen und Weltanschauungen“ (Ingenfeld 2009, S. 28) als solche gleich behandelt werden.

Vielmehr zeigen wertebezogene Debatten um die Priorisierung von Freiheit oder Gleichheit, wie sie an unterschiedlichen Stellen geführt werden, dass die größte Bruchstelle in einer Gesellschaft und zwischen verschiedenen Gesellschaften weiterhin die ökonomische ist – selbst wenn soziale Konflikte immer häufiger in einem kulturellen oder religiösen Vokabular ausgedrückt werden“ (Kermani 2016).

2 Mit Blick auf die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017) setzen sich Befürworter*innen der Chancengleichheit dafür ein, Bildungsbenachteiligungen, die etwa aufgrund der sozio-ökonomischen Herkunft verursacht werden, durch gezielte individuelle Förderung auszugleichen. Die Maxime lautet: gleiches Recht auf Entfaltung ungleicher Anlagen. Von Bildungspolitikern*innen der CDU in den 1970er-Jahren propagiert, setzen sich diese Vertreter*innen für die Aufstiegschancen von Individuen entsprechend ihrer Begabung ein. Unberücksichtigt bleiben empirische Befunde darüber, dass Schüler*innen aus einem privilegierten Umfeld bessere Start- und damit Bildungschancen haben.

2. Identitätspolitische Debatten um Religion

und Werte

Aktuell zeigt sich, dass das Konzept der pluralen Demokratien von unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Gruppen im öffentlichen Diskurs infrage gestellt wird. Die Spannweite der pluralitätsabwertenden Individuen und Gruppen reicht von Rechten (Rechtsextreme, Identitäre, Rechtspopulist*innen, aber auch Rechtskonservative, Konservative) über religionskritische Linke, Feminist*innen bis hin zu Islamist*innen. Die Abwehrreaktionen auf gelebte Vielfalt können u.a. darauf zurückgeführt werden, dass die im Grundgesetz geschützte Pluralität sich in Medien, Politik und Öffentlichkeit deutlicher abzeichnet als jemals zuvor. Auch äußern emanzipatorische Bewegungen ihre jeweiligen Partikularinteressen offensiver und fordern entsprechende Minderheitenrechte in größerem Maße und erfolgreicher ein als jemals zuvor. Die Errungenschaften sind auch Folge linker Identitätspolitik, die als Reaktion auf sexistische und rassistische Diskriminierung gesellschaftlich Marginalisierter erfolgt.

Das Thema „Identität“ steht aber auch im Zentrum islamistischer und rechter Narrative. Dabei argumentieren die jeweiligen Gruppierungen unterschiedlich. Rechte Identitätspolitik richtet sich an eine Bezugsgruppe, die gesellschaftlich dominant ist, und richtet sich besonders gegen religiösen Pluralismus. In sogenannten Islam-Debatten wird suggeriert, dass das Nebeneinander von Islam und Christentum eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedeute (Pickel 2016, S. 199).

Konservative bis rechtsextreme Individuen, Gruppierungen und Parteien bedienen dabei Narrative, die einen Widerspruch zwischen dem Christentum als dem „Eigenen“, das es zu bewahren gilt, und dem vor allem durch den Islam verkörperten vermeintlich „Fremden“ ausmachen (Behrens et al. 2018). Ein als einheitlich konstruierter Islam wird dabei als per se gewalttätig, frauenfeindlich und mit [westlichen Werten grundsätzlich nicht vereinbar aufgefasst](#) und als Bedrohung suggeriert, womit Ängste in der Bevölkerung geschürt (Behrens et al. 2018; Keßler 2018, S. 219) und rassistische Einstellungen befeuert werden sollen. Im Mittelpunkt stehen kontroverse Debatten beispielsweise um Kopftuch und Minarette, die in Form von Wertekonflikten ausgetragen werden.

Die religiösen Symbole werden in diesem Zusammenhang repräsentativ für die Auseinandersetzungen mit „dem Islam“ genutzt und als im Widerspruch zu liberalsäkularen Werten stehend gedeutet. Häufig wird ein Szenario des Auseinanderdriftens der deutschen Gesellschaft gezeichnet oder auch eine Distanz verschiedener Bevölkerungsgruppen zur herrschenden Ordnung ausgemacht.

Nicht selten wird in den Debatten der Islam als Bedrohung für gesellschaftliche Werte inszeniert (Pickel 2016, S. 202, 2018, S. 54–56). In diesem Zusammenhang plädiert beispielsweise die „Neue Rechte“ konkret für eine Einschränkung der Religionsfreiheit (Keßler 2018, S. 222).

Das Christentum erscheint hingegen als selbstverständlicher Teil der deutschen Identität und somit als kulturelles Erbe und identitätsstiftende Ressource (Behrens et al. 2018).³ Eng verflochten ist dieses Narrativ⁴ mit jenem, das Pluralität als Wert infrage stellt und völkische, religiöse und territorial bedingte Identitätsentwürfe als Voraussetzung für die Zugehörigkeit definiert. Ursache für die abwertenden Haltungen aus konservativen bis rechtsextremen Milieus sind Ressourcenkonflikte um Arbeit, Bildung sowie symbolische und kulturelle Privilegien (Foroutan 2019, S. 69–70).

Identitätspolitisch werden Religion und Werte auch innerhalb islamistischer Narrative thematisiert. Die pluralistische Gesellschaft bietet dem Verständnis nach keinen Raum für die Auslebung der islamischen Religion und Werte. Ähnlich den rechten Narrativen wird auch in islamistischen Narrativen eine Grenze zwischen „den Deutschen“ und „den Muslim*innen“ gezogen. Während Erstere abwertend dargestellt werden, werden Letztere als „wahre Muslim*innen“ (Sunniten, die nach dem Vorbild des Propheten und seiner Begleiter ihren Glauben praktizieren) idealisiert.

Dabei wird der von islamistischen Gruppierungen vertretene, alle Lebensbereiche bestimmende konservative Wertekanon, der Solidarität, Verantwortungsbewusstsein und Sittlichkeit befördern soll, in Kontrast zu demokratischen Werten inszeniert. Diese Form des Islam wird als Lösung für alle Probleme präsentiert. Nur wenn der reine und unveränderte Glaube praktiziert würde, könne der Zustand der Menschen und der Gesellschaft sich bessern. Denn der Islam als ganzheitliche Lebensweise sei die einzige Alternative zu den säkularen Ideologien der westlichen Welt.

Gemeinsam ist rechten und islamistischen Strömungen dabei die Ablehnung wichtiger demokratischer Grundwerte wie Pluralismus, Gleichwertigkeit, Selbstbestimmungsrecht und individuelle Freiheitsrechte.

3 Gleichzeitig kritisieren solche Gruppierungen die Amtskirchen für deren als illegitim betrachtete Einmischung in die Politik sowie deren Staatsnähe und lehnen sie als Teil des „links-grün versiffen Mainstreams“ ab.

4 Narrative bezeichnen in dem Zusammenhang Handlungsstränge, die chronologisch und kausal verknüpfte Einzelereignisse erklären können und aus denen sich Rückschlüsse auf die Werte, Normen und Vorstellungen der Produzent*innen ziehen lassen (vgl. Baldauf et al., S. 10). „Damit überführt ein Narrativ Ereignisse in einen sinnhaften Kontext. Dabei werden Einzelheiten ausgewählt oder fortgelassen“ (ebd.).

3. Religionsfreiheit für wen?

Paradoxien des säkularen Staates

Ein für den säkularen Staat wesentliches Freiheitsrecht ist die Religionsfreiheit (Art 4, 1 und 2 GG). Dennoch steht dieses Recht seit den letzten Jahrzehnten immer wieder im Mittelpunkt kontroverser Debatten. Meist handelt es sich hierbei um die Sichtbarkeit muslimischer Religiosität, wie beispielsweise der Streit um das Kopftuch der Lehrerin in Deutschland verdeutlicht. Diese Debatten stellen eine Herausforderung für den säkularen Staat dar, seinen Anspruch der Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften auf seinen Realitätsgehalt hin zu überprüfen und sich angesichts religiöser Pluralisierung dieser fundamentalen Werte zu vergewissern. Zugleich begibt sich der säkulare Staat im Rahmen dieser Debatten in einen Aushandlungsprozess über diese Werte, die mit Werten anderer Akteur*innen in Konflikt geraten und mitunter infrage gestellt werden.

Im Spannungsfeld zwischen der positiven und negativen Religionsfreiheit der Bürger*innen und der religiösen Neutralitätspflicht des Staates wird seit 2003 über die islamische Kopfbedeckung gestritten. Bis zur Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 27.01.2015 (1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10) wurde Pädagog*innen an staatlichen Einrichtungen durch entsprechende allgemeine Verbote in den Schulgesetzen mehrerer Bundesländer das Tragen eines Kopftuchs verboten. Die Pflicht von Beamt*innen, die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates zu wahren (Art. 33, 2 GG), so die Begründung, kollidiere mit dem Recht der Pädagog*innen auf die garantierte Glaubens- und Bekenntnisfreiheit (in Art 4, 1 und 2 GG).

Zwar wird die Religionsfreiheit laut Grundgesetz nicht uneingeschränkt gewährt, sondern kann eingeschränkt werden, wenn eine konkrete Gefährdung für die Grundrechte anderer Menschen besteht. Als Grundlage dieses allgemeinen Verbots diene jedoch die Feststellung einer pauschalen und somit „abstrakten“ Gefahr für die staatliche Neutralität oder die „negative“ Glaubensfreiheit der Schüler*innen, also ihr Recht, nicht mit Glaubensüberzeugungen bedrängt zu werden (Berghahn 2017, S. 203; Wiese 2011, S. 96). Hinzu kommt, dass, obwohl in diesen Gesetzen das Kopftuch nicht explizit genannt wird, aus ihrem Entstehungskontext sowie den Fällen, in denen sie angewandt wurden, darauf geschlossen werden kann, dass sie vornehmlich auf das Verbot des islamischen Kopftuchs zielten. Dies bestätigen außerdem die in einigen dieser Gesetze verankerten Ausnahmeregelungen zugunsten des Christentums. Dies widerspricht jedoch dem Gleichbehandlungsgrundsatz (Berghahn 2017, S. 205; Wiese 2011, S. 98). Darüber hinaus ist Deutschland kein laizistischer Staat. Die Neutralität des Staates verpflichtet ihn somit nicht dazu, religiöse Sichtbarkeit vollkommen aus der religiösen Sphäre zu entfernen. Religionsfreiheit schließt in diesem Sinne keinen generellen

Schutz vor der Konfrontation mit religiösen Symbolen mit ein (Berghahn 2017, S. 194–195; Wiese 2011, S. 97).

In seiner Urteilsverkündung aus dem Jahr 2015 erklärte das Bundesverfassungsgericht diese Gesetze entsprechend für unzulässig. Demnach sei ein solches allgemeines Verbot des Tragens religiöser Kleidung und Symbole durch Beamt*innen angesichts der damit einhergehenden Einschränkung der Religionsfreiheit der Betroffenen nicht mit dem Grundgesetz vereinbar. Vielmehr könne ein solches Verbot nur im Einzelfall erfolgen, wenn eine „hinreichend konkrete Gefahr der Beeinträchtigung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität“ (o.A. 2015) von der entsprechenden Person ausgehe. Damit verbunden ist auch eine Absage an die in den Schulgesetzen einiger Bundesländer in sogenannten „Ausnahmeklauseln“ festgehaltene Privilegierung von christlichen Bildungs- und Kulturwerten oder Traditionen.

Dieses Urteil stellt einen wichtigen Meilenstein für die gesellschaftliche Anerkennung und Partizipation von Muslim*innen dar. Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, das allgemeine Kopftuchverbot zu kippen, kann als eine klare Anerkennung des Rechtes der Betroffenen auf freie Religionsausübung am Ende eines langen Aushandlungsprozesses um das Kopftuch gedeutet werden (Foroutan 2019, S. 94–95).

Der beschriebene Aushandlungsprozess um Anerkennung und Teilhabe ist ein Beispiel dafür, wie Muslim*innen als Akteur*innen der pluralen Demokratie sichtbar geworden sind. Im Kontext einer der vielen Debatten um Fragen mit Religions- und Wertebezug wurde damit eine rechtliche Konkretisierung der bisher vor allem symbolischen Anerkennung errungen. Das zeigt deutlich, dass es sich bei als Religions- und Wertedebatten geführten Konflikten auch um die Aushandlung von Teilhaberechten handelt.

Dennoch sind gegenwärtig in Politik und Gesellschaft nach wie vor starke Tendenzen der Infragestellung oder gar Ablehnung der errungenen Rechte für Muslim*innen festzustellen (Foroutan 2019, S. 93–94). Auch auf institutioneller Ebene ist eine Zurückhaltung bei der Umsetzung des zugestandenen Rechts zu sehen.

Trotz der Empfehlung des Deutschen Instituts für Menschenrechte haben es Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bis heute versäumt, ihre Schulgesetze entsprechend der neuen verfassungsrechtlichen Grundsätze zu ändern.⁵ Das Saarland hat bekannt gegeben, dass eine Ausnahmeklausel, die die Privilegierung christlicher und jüdischer Symbole

5 In Niedersachsen und Bremen wurde per Rundbrief und -erlass mitgeteilt, dass Lehrer*innen ein Kopftuch tragen können. Das Schulgesetz wurde allerdings nicht geändert.

enthält, weiterhin beibehalten werden soll. Das Neutralitätsgesetz in Berlin verwehrt es allen Beamt*innen (Lehrkräften, Richter*innen, Polizeibeamt*innen etc.), religiöse und weltanschauliche Kleidungsstücke und Symbole zu tragen (Berghahn 2019, S. 245–248).

Bis heute ist der Kopftuchstreit von der Unterstellung gekennzeichnet, dass Frauen, die sich für das Tragen eines Kopftuchs entscheiden, per se gegen Grundwerte der Demokratie und Rechtstaatlichkeit verstoßen (Berghahn 2017, S. 204).

Diese Aushandlung zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit sowie der Neutralitätspflicht des Staates stellt einen Aspekt der Kopftuchdebatte neben anderen dar. Dabei wird deutlich, dass es keine eindeutige Lösung gibt, sondern dass die Gewichtung der einzelnen Werte immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Die einseitige Fokussierung auf die Sichtbarkeit muslimischer Religiosität weist dabei auf einen inhärenten Widerspruch innerhalb der Debatte hin: Denn es geht hier um die Aushandlung eines Rechts, das durch die Werte der pluralen Demokratie und durch das Grundgesetz eigentlich gewährleistet sein sollte, jedoch wird es einzelnen Bevölkerungsgruppen schwieriger gemacht, dieses einzufordern. Trotzdem kommt es in der Debatte zu erheblichen Spannungen zwischen denjenigen, die dieses Recht einfordern, und denjenigen, die darin eine Gefährdung für unser Wertefundament sehen (Foroutan 2019, S. 95). Was hier durchscheint, ist, dass letztlich eine Homogenität der äußeren Erscheinung gefordert wird: Man muss dem säkularen Habitus und der Norm, dass das Religiöse ins Private und Unsichtbare gedrängt wird, sowie den „modernen“ Geschlechtervorstellungen entsprechen. Die säkularen Idealvorstellungen werden dabei als selbstverständlich und universell vorausgesetzt und mit der religiösen Neutralität des Staates legitimiert (Berghahn 2017, S. 208).

Dabei zeigt sich, dass der moderne Säkularismus keinesfalls eine religionsneutrale und wertfreie Basis darstellt. Im Gegenteil ist er höchst voraussetzungsreich, z. B. im Hinblick auf die Vorstellung der Organisation von sozialem, politischem und religiösem Leben (Mahmood 2016, S. 2–3). Zu sehen ist das auch daran, dass die Anerkennung einer Religionsgemeinschaft an bestimmte Bedingungen geknüpft wird. Der Anerkennungsprozess wirkt sich dann auch auf die Muslim*innen aus, z. B. auf ihre Organisationsformen oder ihre religiöse Praxis. Der säkulare Staat zeigt damit ein bestimmtes Religionsverständnis, das stark vom (protestantischen) Christentum geprägt ist.⁶

Es besteht ein vorgegebenes Arrangement von Staat und Kirche,

6 Deutlich wird das unter anderem an einer starken Betonung der spirituellen Dimension von Religion, wonach Religion vor allem als eine Art „innerer Glaube“ verstanden wird, oder einer einheitlichen Organisationsform im Sinne einer Kirche (Amir-Moazami 2016, S. 124–125).

das eine Art Gerüst darstellt, in das sich Religionsgemeinschaften einfügen müssen. Säkulare Werte geben somit den Rahmen vor, innerhalb dessen über die (Un-)Zulässigkeit von Religiosität im säkularen Staat verhandelt wird (Amir-Moazami 2016, S. 121–126).

Die Frage nach dem Geltungsbereich von Religionsfreiheit in pluralistischen Gesellschaften und danach, wann und unter welchen Umständen sie eingeschränkt werden darf oder sollte, wird damit zu einer komplexen Angelegenheit: Verschiedene Werte müssen gegeneinander abgewogen und Strukturen sowie als selbstverständlich erachtete Grundlegungen reflektiert und überprüft werden, um die Gleichbehandlung aller Bürger*innen mit ihren verschiedenen Religionszugehörigkeiten gewährleisten zu können. Die Kontroversen um Religionsfreiheit zeigen zudem, dass Grundrechte in der pluralistischen Gesellschaft nicht immer klar bestimmbar sind und es letztlich darum geht, die jeweiligen Geltungsbereiche und -ansprüche auszuhandeln.

4. Auswirkungen von Religions- und Wertekonflikten auf den Schulalltag

Die durch die sogenannten „Islam-Debatten“ konstruierten Bilder von der als homogen angenommenen islamischen Religion beeinflussen die gesamte Gesellschaft. Verschiedene Studien belegen, dass die diskursiven Dimensionen sich auch auf die Bildungspraxis auswirken und die Arbeit von Pädagog*innen ihren Umgang mit Schüler*innen muslimischen Glaubens beeinflussen (Kiefer 2020).

Schüler*innen, die offen ihre Religion ausleben möchten und konkrete Rechte einfordern, treffen nicht selten auf verunsichertes oder ablehnendes pädagogisches Personal. „So berichten Jugendliche immer wieder, dass sie mit Wünschen nach einer Berücksichtigung von religiösen Bedürfnissen im Schulalltag oft direkt und brüsk zurückgewiesen werden“ (Nordbruch 2019). Begründet wird dies u.a. mit dem Verweis darauf, dass die Berücksichtigung identitätspolitischer Partikularismen und diesbezügliches Entgegenkommen die Neutralität der Schule gefährden. Dabei orientieren sich die geäußerten Interessen der Jugendlichen auf grund- und schulgesetzlich verbriefte Rechte wie Religionsfreiheit, Selbstbestimmung und diskriminierungsfreie schulische Bildung (ebd.).

Denn grundlegender Anspruch des pluralistischen Staates ist es, alle Bürger*innen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit vor dem Gesetz gleich zu behandeln. Auch im schulischen Kontext kann die Geltung dieses Grundsatzes nicht eingeschränkt werden. Das Grundrecht auf Religionsfreiheit ermöglicht es nicht nur, dass

alle Schüler*innen ihre Religion gleichermaßen auch in der Schule ausüben dürfen, sondern verpflichtet Bildungseinrichtungen dazu, organisatorische Maßnahmen zu ergreifen, um religiöse Vielfalt im Schulalltag zu ermöglichen. Ergänzt wird das im Grundgesetz verbriefte Recht auf Religions-, Glaubens- und Gewissensfreiheit in manchen Bundesländern durch die Schulgesetzordnung, die zum Beispiel „die mittelbare und unmittelbare Diskriminierung nicht nur beim Zugang, sondern auch in der Bildung (während des Schulbesuchs)“ verbietet, solange die Schüler*innen nicht unter 14 Jahre alt, also noch nicht religionsmündig sind (Dern et al. 2012, S. 82).

Auch in Schulen spielt somit die Auseinandersetzung mit Religion und religiöser Pluralität, die wiederum vorrangig anhand des Islam und der gelebten Religiosität von muslimischen Schüler*innen ausgetragen wird, eine Rolle. Anerkennung und Teilhaberechte werden nicht nur gesamtgesellschaftlich, sondern auch partikular im Schulalltag ausgehandelt und die Schule wird damit zu einem Ort, an dem Grenzziehungen überwunden und Signale für einen positiven Umgang mit (religiöser) Pluralität gesandt werden können (Spelten 2019). Dies kann sich beispielsweise in einem anerkennenden Umgang mit Kopftuch tragenden Schülerinnen manifestieren, der Berücksichtigung von Speiseregeln, der Verfügbarmachung von Gebetsräumen oder dem Zugeständnis, auch wichtige religiöse islamische Feiertage als solche zu ermöglichen. Die Schwierigkeit dabei besteht nicht zuletzt darin, im Einzelfall jeweils sorgfältig zwischen dem individuellen Recht der Schüler*innen, der Aufrechterhaltung des Schulfriedens sowie dem Schutz von Kinderrechten abzuwägen. [Letztere werden besonders im Streit um das Kopftuch von Schüler*innen oft als Kritik angeführt, wonach das Tragen eines Kopftuchs den Kinderrechten der Träger*innen entgegenstehen würden.](#)

5. Empfehlungen

Konflikte, die aufgrund variierender Religionsauslegung und Religionspraxis sowie unterschiedlicher Wertekonzeptionen zustande kommen, können nicht ausschließlich in Bildungskontexten angegangen werden. Aber Schule und außerschulische Bildung können individuelle Voraussetzungen dafür schaffen, Pluralität und damit einhergehende Konflikte als selbstverständlich anzusehen und die divergierende Position auch dann als legitim anzuerkennen, wenn sie der eigenen religiösen Überzeugung oder Praxis widerspricht.

Im Folgenden möchten wir Anregungen und weiterführende Empfehlungen dafür geben, wie sich Pluralismus mit dem Schwerpunkt „Werte und Religion“ durch Bildungsangebote fördern lässt.

a) Hybride Identitäten anerkennen, Mehrfachzugehörigkeiten fördern:

Der Umgang mit verschiedenen Werten und Religionen gehört in vielen Städten längst zum Alltag. So auch innerhalb der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit. Pädagog*innen erleben, dass Jugendliche sich in und mit verschiedenen Kulturen identifizieren, zwischen unterschiedlichen Sprachen switchen können und wenn sie religiös sind, ihre jeweiligen Religionen verschieden und/oder unterschiedlich stark ausleben können. Auch in der Wissenschaft wird die Tatsache, dass Menschen verschiedene Identitäten haben können, als selbstverständlich anerkannt. Jugendliche wollen zugleich gleich und verschieden sein. Ihren vielfältigen Identitäts- und Lebensentwürfen können Pädagog*innen offen gegenüberstehen. Jugendliche können so darin bestärkt werden, sich gleichzeitig als gläubige Muslim*innen und mündige Bürger*innen zu verstehen. Pädagog*innen können beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem muslimischen Glauben stärken, indem sie die Möglichkeit eröffnen, sich mit der Religion näher zu befassen.

Unterschiedliche methodische Ansätze bieten die Möglichkeit, die Flexibilitätspraktiken und Mehrfachzugehörigkeiten in Schule und Jugendarbeit nutz- und erfahrbar zu machen.

Für Schüler*innen eignen sich beispielsweise die im Rahmen des Bildungsprojekts [TAMAM](#) von Moscheen und Mitarbeiter*innen des Museums für Islamische Kunst entwickelten Materialien für die Kulturelle Bildung. Die Übungen sind auf der Website abrufbar und in fünf Themenschwerpunkte gegliedert, wie zum Beispiel „Religiöse Vielfalt“, „Gemeinsames Erbe“ oder „Gleichberechtigung“.

Auch die Übung [Her/History](#) ermöglicht es Jugendlichen zum einen, ihre individuellen Einstellungen und Werte sichtbar zu machen. Zum anderen kann über den eigenen familiären Kontext reflektiert werden.

b) Neue deutsche Narrative fördern:

Lebenswirklichkeiten, die jenseits nationaler Inszenierungen verlaufen, die vielschichtige Verschränkungen aufweisen, könnten sichtbar gemacht werden. So etwa dadurch, dass der deutsche Kulturkanon für die Arbeit mit Jugendlichen durch entsprechende (post-)migrantische Literatur und Theaterstücke etc. ergänzt wird.

Feridun Zaimoglu, Zafer Şenocak, Fatma Aydemir, Sharon Dodua Otoo und Abbas Khider sind nur einige Literat*innen, in deren Werken die (hybriden) Identitäten, Zugehörigkeit, Migration, Flucht und Rassismus thematisiert werden. Das Maxim-Gorki-Theater führt entsprechende Theaterstücke auf und bietet [Materialpakete](#) zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Einbettung des Stoffes in den Unterricht.

Eine Herausforderung für Pädagog*innen kann in diesem Zusammen-

hang darin liegen, selbst Kulturalisierungen⁷ und Essentialisierung⁸ zu vermeiden und Kultur-, Religions- und Wertekonflikte als Erklärungsfolie für unterschiedliche pädagogische Problemsituationen heranzuziehen. Denn kulturalisierende Zuschreibungen seitens der Pädagog*innen stehen im Widerspruch zu den hybriden Identitäten von Jugendlichen und können ihre Herausbildung beeinflussen.

Um die eigene Haltung zu reflektieren, bietet sich zum Beispiel die von lebasa herausgegebene Broschüre „[Kultur Global Lernen Ideen und Methoden für kultursensibles Globales Lernen](#)“ an. Sie beinhaltet verschiedene reflexive und methodische Anregungen für die rassismuskritische Arbeit. Die auf Seite 18–20 beschriebene Fishbowl-Methode zu Kulturalisierungen und die Kultur-Erdteilkarte „Schwarzafrika“ kann genutzt werden, um sich seiner eigenen Vorurteile bewusst zu werden und dagegen anzugehen.

c) Ambiguitätstoleranz fördern:

Gemeint ist damit die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten, unlösbare Widersprüche, Ungewissheiten und andere Sichtweisen auszuhalten und selbst kulturell oder sozial unbekanntes Situationen offen gegenüberzustehen. Hierfür ist ein gewisser Reifegrad von Menschen und sozialen Systemen, die das Freund-Feind-Denken überwinden, erforderlich.

Eine Methode, die dabei helfen kann, ist das Wertequadrat von Friedemann Schulz von Thun. Mithilfe des Wertequadrats können Schüler*innen und Pädagog*innen gleichermaßen negative und positive Eigenschaften erkennen und reflektieren lernen.

Im Leitfaden der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. finden Sie ein Beispiel für ein [Wertequadrat](#), das Individualismus und Kollektivismus untersucht und eine entsprechende Anleitung für Perspektivwechsel bietet (S. 46–47).

d) Vorurteilsbewusste Pädagogik fördern:

Bildungseinrichtungen sind keine macht- oder herrschaftsfreien Räume. Sie sind strukturell und in der Zusammensetzung der pädagogischen Mitarbeiter*innen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchdrungen. Diese schlagen sich mitunter in Entscheidungsprozessen, Umgangsformen von Pädagog*innen und Schüler*innen, Unterrichtsmethoden und -materialien nieder. Verschiedene Methoden bieten Einsicht in Analyseinstrumente, um solche Zusammenhänge offenzulegen, und Anregungen, wie diesen entgegengewirkt werden kann.

⁷ Ethnisierende Deutung von Konflikten, die ihre Ursache in sozialpsychologischer oder struktureller Ausgrenzung haben (Gaitanides, 2006, S. 226)

⁸ „Essentialismus beschreibt die Annahme, dass Gegenstände – unabhängig von Kontext und Interpretation – eine ihnen zu Grunde liegende, alle Veränderungen überdauernde Essenz aufweisen, die ihre ›wahre Natur‹ bestimmt und sie notwendig zu dem macht, was sie sind.“ (Babka/Posselt 2003)

So etwa der [Antibias-Ansatz](#), ein systemkritisches, diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Praxiskonzept, in dem vorurteilsbewusst mit Diversität und Unterschiedlichkeit umgegangen wird. Der Ansatz setzt sich mit Schieflagen („bias“) in der Gesellschaft auseinander und zielt darauf ab, dass die jeweilige privilegierte bzw. benachteiligte Positionierung in der Gesellschaft reflektiert und individuelle sowie institutionelle Veränderung angestrebt wird. Das Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (FiPP e.V.) und das [Antibias-Netz](#) bieten [Workshops, Fortbildungen](#) und Materialien zum Anti-Bias-Ansatz an. Einen Einblick in die Themensetzung des Antibias-Ordners von [Fipp e.V.](#) sowie einige Fragen, die zur Selbstreflektion anregen sollen, finden Sie [hier](#).

Einen guten Überblick über [Hintergrundinformationen und Materialsammlungen](#) zum Thema bietet [solar e.V.](#)

Vorurteilsbewusste Pädagogik heißt aber auch, Differenz losgelöst von Defizit zu denken und folglich Gleichheit und Differenz nicht als Alternativen zu behandeln. Wo die explizite Nichtbeachtung von Unterschieden zu Benachteiligung führt, müssen diese berücksichtigt werden. So etwa in Bezug auf zusätzliche Förderung des Spracherwerbs oder die Zurverfügungstellung von Bildungsmaterialien für Schüler*innen aus wirtschaftlich prekären Verhältnissen.

Literaturverzeichnis

Amir-Moazami, Shirin (2016). Die „muslimische Frage“ in Europa. Politische Aporien der Anerkennung unter liberal-säkularen Bedingungen. In: Hubmann, Philipp/Gronau, Martin/Frick, Marie-Luisa (Hrsg.), Politische Aporien. Akteure und Praktiken des Dilemmas. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant, S. 111–133.

Babka, Anna/Posselt, Gerald (2003). Essentialismuskritik. In: Produktive Differenzen. Forum für Differenz- und Genderforschung, Wien.

<http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=16> [Zugriff: 17.07.2020]

Baldauf, Johannes et al. (2017). Toxische Narrative. Monitoring Rechts-Alternativer Akteure, Amadeu Antonio Stiftung, Berlin.

Beckers, Tilo (2018). Werte. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 507–511.

Behrens, Kilian/Henßler, Vera/Jentsch, Ulli/Metzger, Frank/Sanders, Eike (2018). Rechte Perspektiven auf Religion – Teil 1. <https://www.apabiz.de/2018/rechte-perspektiven-auf-religion-teil-1/> [Zugriff: 09.06.2020]

Berghahn, Sabine (2017). Die Kopftuchdebatte in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–212.

Berghahn, Sabine (2019). Juristische und politisch-gesetzgeberische Diskurse zum Kopftuch. In: Ucar, Bülent/Kassis, Wassilis (Hrsg.), Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit. Göttingen: V & R unipress; Universitätsverlag Osnabrück, S. 233–257.

Berkemeyer, Nils et al. (2017). Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Dern, Susanne/Schmid, Alexander/Spangenberg, Ulrike (2012). Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf%3F__blob%3DpublicationFile [Zugriff: 19.06.2020]

Detjen, Joachim (2009). Die Werteordnung des Grundgesetzes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

Gaitanides, Stefan (2006). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. In: Otto-Hans Uwe/ Schrödter, Mark (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein: Neue Praxis.

Gosepath, Stefan (1998). Zur Begründung sozialer Menschenrechte. In: Gosepath, Stefan/Lohmann, Georg (Hrsg.), Philosophie der Menschenrechte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147–187.

Ingenfeld, Martin (2009). Das Wagnis der Freiheit. Das Böckenförde-Diktum und seine Implikationen für eine moderne Demokratie. <https://vdocuments.site/das-wagnis-der-freiheit-das-boeckenfoerde-diktum-und-seine-.html> [Zugriff: 07.05.2020]

Kermani, Navid (2016). Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime. München: C.H. Beck.

Keßler, Patrick (2018). Die „Neue Rechte“ in der Grauzone zwischen Rechtsextremismus und Konservatismus? Protagonisten, Programmatik und Positionierungsbewegungen. Berlin: LIT Verlag.

Kiefer, Michael (2020). Identitätspolitik und Schule. Berlin. <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2020/05/Baustein-9-Identitaetspolitiken-web.pdf> [Zugriff: 15.07.2020].

Köbel, Nils (2018). Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mahmood, Saba (2016). Religious Difference in a Secular Age. A Minority Report. Princeton: Univ. Press.

Mouffe, Chantal (2007). Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nordbruch, Götz (2019). Wie können Jugendliche für eine pluralistische Gesellschaft fit gemacht werden? Zwei Thesen zum Verhältnis von Antidiskriminierungsarbeit und Radikalisierungsprävention. <https://www.ufuq.de/zwei-thesen-zum-verhaeltnis-von-antidiskriminierungsarbeit-und-radikalisierungspraevention/> [Zugriff: 10.06.2020]

o.A. (2015). Pauschales Kopftuchverbot für Lehrerinnen verstößt gegen Religionsfreiheit. <https://www.migazin.de/2015/03/13/pauschales-kopftuchverbot-fuer-lehrerinnen-verstoest-gegen-religionsfreiheit/> [Zugriff: 15.07.2020]

Pickel, Gert (2016). Säkularisierung und religiöse Pluralisierung als Inkubatoren einer (neuen) Religionspolitik? In: Liedhegener, Antonius/Pickel, Gert (Hrsg.), Religionspolitik und Politik der Religionen in Deutschland. Fallstudien und Vergleiche. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–228.

Pickel, Gert (2018). Rückkehr des Religiösen in Form von religiösen Symbolen? In: Ceylan, Rauf/Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.), Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora. Sozialpsychologische und religionssoziologische Annäherungen an das Diskursfeld Islam in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–64.

Schulte, Alex (2000). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Demokratie. Lebensverhältnisse von Migranten und staatliche Integrationspraktiken in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schmals, Klaus M. (Hrsg.), Migration und Stadt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–84.

Spelten, Klaus (2019). Schule und Islam. Sondieren, abwägen, handeln – wie sich 90 Alltagskonflikte lösen lassen. Dortmund: VBE Verlag NRW.

Speth, Rudolf/Klein, Ansgar (2000). Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung.

Wiese, Kirsten (2011). Grenzen der Religionsfreiheit ausloten. Zur Diskussion um Kopftuch- und Burka-Verbot in Deutschland und Europa. In: Ariens, Elke/König, Helmut/Sicking, Manfred (Hrsg.), Glaubensfragen in Europa. Religion und Politik im Konflikt. Bielefeld: transcript, S. 87–126.

Yildiz, Erol (2000). Multikulturalität und Demokratie im Zeitalter der Demokratisierung. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.), Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 210–226.

Dieser Beitrag wurde im Rahmen von RISE publiziert und ist [hier](#) zu finden.