



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

ISSN 1863-0502

**Thema: „Migration, Religion und Bildung.
Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“**

Schambeck, M. (2017). Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander. *Theo-Web*, 16(2), 121–138.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0030>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander

von
Mirjam Schambeck

Abstract

(Erzwungene) Migration verändert unsere Gesellschaft und fordert damit auch die Schule und den Religionsunterricht mit ihr heraus. Der Beitrag konturiert die Schule und den Religionsunterricht als Labor und Lernfeld, ein neues gesellschaftliches Miteinander mit seinen Chancen und Schwierigkeiten einzuüben, indem kulturelle und religiöse Differenzen ernst genommen werden. Anders als sozialwissenschaftlich üblich wird in diesem Beitrag auch Religion als Faktor von Integrationsprozessen beleuchtet und danach gefragt, wie religiöse Bildung vor diesem Hintergrund zu organisieren und zu konzeptualisieren ist.

Mittels eines Fallbeispiels aus einem videobasierten Unterrichtsforschungsprojekt mit Geflüchteten werden Konsequenzen für interreligiöse Bildung formuliert, die den gesellschaftlichen Diskurs um Integration differenzieren helfen.

Stichworte: Migration, interreligiöses Lernen im Religionsunterricht, Schule als Labor, Lernfeld, gesellschaftliches Miteinander

(Erzwungene) Migration, der Zuzug vieler Menschen, die meist schwerste Traumata erlitten haben, in unterschiedlicher Weise kulturell und religiös geprägt wurden und nun in einem fremden Land ein Zuhause finden sollen, revolutioniert unsere post-modernen Gesellschaften mindestens genauso wie dies Digitalisierung sowie Arbeits- und Lernwelt 4.0 für sich in Anspruch nehmen.¹

Das muss auch Schule und den Religionsunterricht mit ihr verändern. Dass die Schule dabei die Rolle eines Labors und Lernfelds für ein neues gesellschaftliches Miteinander übernehmen kann, ist die These dieses Beitrags. Das Untersuchungsfeld wird dabei in dreierlei Hinsicht begrenzt:

- 1.. Die Überlegungen beziehen sich nicht auf Migration allgemein, die z. B. auch IT-Expert/-innen mit Green Cards umfasst, sondern auf Menschen, die zur Flucht gezwungen wurden.
- 2.. Im Focus stehen nicht alle möglichen Altersgruppen, sondern Jugendliche, wie sie an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zu finden sind.
- 3.. Ferner konzentrieren sich die Ausführungen auf die Rolle von Religion in Integrationsprozessen.

Damit steht nicht die sog. System-Integration im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern die Frage, welche Faktoren die sog. Sozial-Integration befördern. Während der Zugang zu Arbeit, Wohnung und Bildung u. a. als Indikatoren für die System-Integration gelten (Treibel, 2015, S. 35–36), lenkt die Frage nach der Sozial-

¹ Im Jahr 2035 werden 60 Prozent der unter 40-Jährigen Kinder von Einwanderern sein (Treibel, 2015, S. 8).

Integration den Blick auf „weichere“ Faktoren (ebd. S. 36), wie z.B. Anerkennung finden, Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft und Zusammenhalt in einer Gesellschaft empfinden und eben auch die Rolle von Religion beleuchten. Das wiederum bedeutet ebenso, die Frage nach dem interreligiösen Lernen zu stellen, also Überlegungen anzubieten, wie Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen zu einem neuen Wir zusammenwachsen bzw. zumindest friedlich nebeneinander leben können.

Um herauszuarbeiten, welche Aufgaben auf die Schule und den Religionsunterricht aufgrund des Zuzugs vieler Geflüchteter zukommen, und zwar fokussiert auf den Religionsfaktor, wird in einem ersten Teil das Zusammenspiel von Migration und Religion beleuchtet. Dies erlaubt, die dadurch erzeugten Phänomene deutlicher in den Blick zu bekommen und die Herausforderungen genauer zu formulieren, die sich dem System Schule und dem Religionsunterricht stellen, um dann neue Passungsfähigkeiten zwischen schulischer Bildung, den Schüler/-innen und den gesellschaftlichen Aufgaben zu erzeugen.

Was dies im Einzelnen heißt, wird dann im zweiten Teil mittels eines Fallbeispiels aus einer videographischen Studie erläutert. Diese „Sehhilfe“ erlaubt drittens, Konsequenzen für Schule und den Religionsunterricht zu formulieren und in den gesellschaftlichen Diskurs einzuspeisen.

1 Erzwungene Migration und die veränderte Rolle von Religion in der Öffentlichkeit – Neue Aufgaben für Schule und Religionsunterricht

1.1 Steigerung und Differenzierung des Religionsplurals

Der Religionsplural ist in Deutschland schon längst zum alltäglichen Phänomen geworden. Durch die (erzwungene) Migration, die seit dem sog. Flüchtlingssommer 2015 auch in Deutschland bewusster spürbar geworden ist, hat sich die Religionspluralität nochmals gesteigert und ausdifferenziert.

Zeigten 2013 von einer Schüler/-innenschaft (allgemeinbildende und berufliche Schulen) von insg. 11.301.000² insg. 3.321.000 Schüler/innen einen Migrationshintergrund im engeren Sinne³ auf – also 29,39 % und damit ein knappes Drittel –, belegen die jüngsten Zahlen des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2015 bei einer sinkenden Gesamtschüler/-innenzahl von 11.063.000 und einem Anteil von 3.452.000 Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund im engeren Sinn einen prozentualen Anstieg auf 31,20%.⁴

² Die Zahlen basieren auf mehrmals aktualisierten Daten des Statistischen Bundesamtes aus der Publikation *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Zugrunde liegen den Berechnungen die Daten des Mikrozensus 2013; Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile, S. 46 [Zugriff: 24.07.2017].

³ Migrationshintergrund im engeren Sinne meint Deutsche mit/ohne eigener Migrationserfahrung sowie Ausländer/innen mit/ohne eigener Migrationserfahrung. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (o.J.). *Bevölkerung und Migrationshintergrund*. URL: http://www.bibdemografie.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/B/bevoelkerung_migrationshintergrund.html [Zugriff: 24.07.2017].

⁴ Die Zahlen beruhen auf der jüngsten Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes, die sich auf

Abb. 1: Deutsche Klassenzimmer 2013

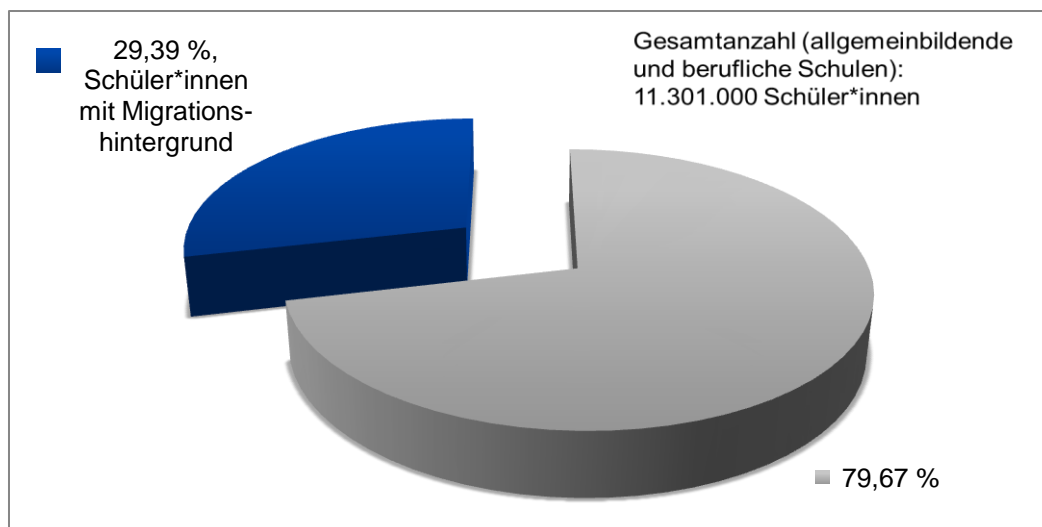
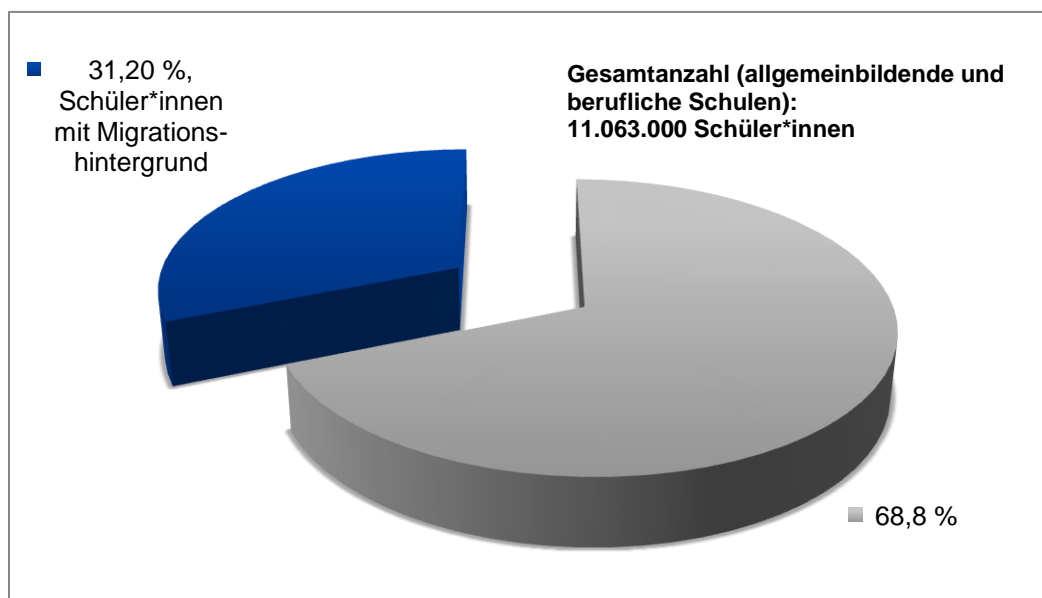


Abb. 2: Deutsche Klassenzimmer 2015



Ein Blick auf die Herkunftsländer der Elterngeneration bzw. der Schüler/-innenpopulation erlaubt die Schlussfolgerung, dass 2013 nur der geringere Anteil Christ/-innen war, die meisten dem Islam angehörten.⁵

Das ist auch heute noch so: Die meisten Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind Muslim/-innen. Allerdings hat sich aufgrund der Kriegssituation in Syrien⁶ und

die Daten des Mikrozensus 2015 beziehen; Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 24.07.2017].

⁵ Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile, S. 62 [Zugriff: 24.07.2017].: 2.267.000 der 5- bis 20-Jährigen kommen aus Ländern Europas, davon allein 727.000 aus der Türkei, also knapp 32 %.

der immer schlechter werdenden Lage in Äthiopien, im Südsudan und anderer afrikanischer Länder die Anzahl der orthodoxen Christ/-innen enorm gesteigert und stellt mit 6,5 % der Geflüchteten eine nicht verschwindende Größe dar.⁷

1.2 Migration – religiös bzw. islamistisch aufgeladen – Wie Zerrbilder des Islam die Wahrnehmung von Geflüchteten dominieren

Noch in einer zweiten Hinsicht hat die erzwungene Migration die Rolle von Religion in der Öffentlichkeit verändert. War schon in den letzten Jahren bewusst geworden, dass die sog. Säkularisierungsthese keine angemessene Seehilfe mehr darstellt, um das Religionsphänomen in postmodernen Gesellschaften zu erklären, so hat die Präsenz der Geflüchteten seit 2015 die Wahrnehmung von Religion in der Öffentlichkeit nochmals verändert. Es lässt sich feststellen, dass Religion mit dem Zuzug der Geflüchteten noch mehr in die Öffentlichkeit rückte als vorher, und dass zugleich das Migrationsthema religiös aufgeladen wurde, indem es vor allem mit islamistischen Zügen konnotiert wird.

Spätestens ab dem Spätherbst 2015 wurden Geflüchtete mit dem Islam gleichgesetzt und noch dazu mit einem Islam, der gewalttätig und unterdrückerisch ist, die erworbenen Freiheitsrechte der Demokratie gefährdet und die deutsche Gesellschaft maßgeblich zum Schlechteren hin verändern wird. Die Aufmärsche der unterschiedlichen Pegida-Varianten, die Geflüchtete diffamierenden Agitationen in der CSU, das sprunghafte Anwachsen der AfD oder auch die extrem hohen Zustimmungsraten zu Populisten wie Jan Hofer sind eng mit der „religiösen Ladung“ verbunden, mit der die Migrationsthematik versehen wurde. Die Gleichung „Geflüchteter = Muslim, und zwar männlich und jung, = gefährlich und die deutsche Kultur gefährdend“, war zu einfach, als dass sie nicht von den Massen aufgesogen worden wäre.

Religion hat sich damit wieder in einer Weise in die Öffentlichkeit geschoben, die weder den Religionen, noch insbesondere dem Islam, noch den Gläubigen – und hier insbesondere den Muslim/-innen – noch der Gesellschaft gut tut. Der Prozess ist erst im Gange, diese unselige Gleichung wieder zurecht zu rücken und die heraufbeschworenen Ängste zu befrieden. Nur so aber werden die notwendigen Energien frei für konstruktive Lösungen, um sowohl für die Geflüchteten als auch für die Aufnahmegesellschaft gute Wege des Zusammenlebens zu finden.

1.3 Religion als Integrationsfaktor oder Integrationshindernis?

Vor diesem Hintergrund wird dann auch verständlich, dass Religion eine sehr zwiespältige Rolle im sog. Integrationsprozess beigemessen wird. Während das Jahrestgutachten des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration im Jahr 2016 davon ausgeht, „dass die Bedeutung von Religion für gesellschaftliche Teilhabe allgemein überschätzt wird,“ (Sachverständigenrat deutscher

⁶ So verfünffachte sich die Zahl der Migrantinnen/-innen aus Syrien im Zeitraum zwischen 2013 und 2015 bspw. nahezu – genauer von 35.000 auf nunmehr 172.000 Menschen. Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile S. 66 [Zugriff: 24.07.2017].

⁷ Einen aktuellen, auf mehreren Statistiken beruhenden Überblick bietet die Bertelsmann-Stiftung auf ihrem Factsheet „Einwanderungsland Deutschland“, Bertelsmann-Stiftung (2016). Einwanderungsland Deutschland. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/BST_Factsheet_Einwanderungsland_Deutschland.pdf S. 1 [Zugriff: 24.07.2017].

Stiftungen für Integration und Migration, 2016, S. 55–61)⁸ – sich allerdings aufgrund des Nicht-Vorhandenseins von Studien in Deutschland auf Datensätze aus den USA bezieht, die z. B. fragen, inwiefern Menoniten ihren Töchtern zugestehen, höhere Bildungssysteme zu besuchen –, kommen Untersuchungen, die sich dezidiert und aktuell mit der Rolle von Religion in Biographien von Geflüchteten beschäftigen zu anderen Ergebnissen (Schambeck, 2016, S. 51–60; dies, 2017, S. 118–138; Freise, 2017, S. 58–75).

Ein aktuell laufendes Forschungsprojekt mit dem Titel „Tell me your story“,⁹ in dem jugendliche Geflüchtete, die in den letzten fünf Jahren in Deutschland ankamen, auch nach der Rolle von Religion für ihre Identitätskonstruktion gefragt wurden, ließ vier unterschiedliche „Muster“ erkennen (Schambeck, 2016, S. 55–56):

Muster 1: Die Privatisierung von Religion und damit das Verschwinden eines Konfliktfaktors werden begrüßt. Kennzeichnend hierfür ist, dass Religion im Heimatland als massiver Konfliktfaktor wahrgenommen wurde. Wegen einer bestimmten Religionszugehörigkeit mussten teils schwere Diskriminierungen hingenommen werden, in manchen Fällen bis dorthin, dass Religion der Grund für das Verlassen der Heimat war und damit verbunden nicht selten auch der Familie oder zumindest des Clans. In Deutschland verleugnet man zwar nicht, Muslim zu sein, wie Abdullah (20 Jahre) sagt. Er sei aber froh, dass Religion in Deutschland keine große Rolle spiele und es egal sei, ob er am Freitag die Moschee besuche oder nicht. Überhaupt sei Fußball für ihn wichtiger. Beim Fußballspielen finde er Freunde und dort habe er Spaß.

Muster 2: Religion als Wir-Gefühl, das Verbindung in die Heimat schafft und als Ressource im Ankunftsland gebraucht wird (Das Exils-Wir). Anders ist es für Sosina (27 Jahre), die äthiopisch-orthodox ist. Sie musste völlig unvorbereitet aus ihrer Heimat fliehen und das bedeutete für sie, ihre Eltern, Geschwister und vor allem ihre jetzt fünfjährige Tochter zurückzulassen. Seit drei Jahren und drei Monaten hat sie diese nicht mehr gesehen. Zu beten, den Gottesdienst zu besuchen, in der Gemeinde mitzuhelfen, sind für Sosina Möglichkeiten, Verbindung mit ihrer Familie und ihrer Heimat zu erfahren. Beim Beten, so Sosina, sei die Familie gegenwärtig. Das Gebet sei wie eine Brücke nach Hause. Religion ist sozialer Ort und lässt ein Wir-Gefühl im Ankunftsland Deutschland entstehen. Sie ermöglicht aber v. a. das Wir-Gefühl mit denen zu Hause und ist persönlich-existentielle Größe in Sosinas Leben.

Muster 3: Religion als Ort des Wir-Gefühls inmitten anderer gleichberechtigter Wirs. Wieder anders ist es bei Obaida (21 Jahre). Schon bei der Zwischenstation in Kairo, wo er mit seiner Familie zwei Jahre auf der Flucht verbrachte, hat er die Moscheegemeinde als Ort erlebt, an dem er und seine Familie neue Bekannte fanden. Einige wurden sogar Freunde. Auf jeden Fall konnte die Familie davon profitieren, dass andere Moscheeangehörige ihnen halfen. Dieselben Erfahrungen machte Obaida in Deutschland. In der Moschee konnte er Kontakte knüpfen und dort kann er jetzt auch selbst Neuankommenden helfen. Weil inzwischen die Schule ein wichtiger Ort geworden ist, Freunde zu finden und mit Freunden etwas zu unternehmen, sind die Moscheegemeinde und das Wir-Gefühl dort weniger alltagswirksam. Es gibt andere Wirs, die genauso wichtig sind.

⁸ Allerdings wird hier auch konzediert, dass keine adäquaten empirischen Studien zur Verfügung stehen und für die Einschätzung Vergleichsdaten aus den USA herangezogen wurden.

⁹ Schambeck, M. (2017a). Forschungsprojekte. URL: <https://www.theol.uni-freiburg.de/disciplinae/rk/forschung/projekte#Migranten> [Zugriff: 24.07.2017].

Muster 4: Religion als Wir-Gefühl im Gegenüber zur Aufnahmegesellschaft. Für Mohammad (18 Jahre und seit 14 Monaten in Deutschland) ist der Islam sehr wichtig. Er selbst beschreibt sich als „tief religiös“ und wählt damit von acht anzukreuzenden Levels das höchste. Schon zu Hause in Syrien war das der Fall: Dort ging er täglich in die Moschee und besucht diese auch in Deutschland weiterhin häufig. Der Kontakt mit den Muslimen in der Moschee ist ihm nach seinen Aussagen „sehr wichtig“. Das Wir-Gefühl, das er dort findet, stärkt ihn. Immer wieder stellt Mohammad im Laufe des Gesprächs den Islam als „sehr gut“ dar, und äußert sich befremdet darüber, dass man in Deutschland Frauen die Hand gibt, und dass Frauen ihr Haar offen tragen. Religion, wie er sie in Syrien kennen und schätzen gelernt hat, wird für ihn zum Maßstab, um hiesige Gepflogenheiten zu taxieren.

Auch wenn es sich nicht in dieser Proband/-innengruppen finden ließ, so kann mindestens noch ein fünftes Muster des Religionsverhaltens von jugendlichen Geflüchteten bzw. Migrant/-innen ausfindig gemacht werden, das als Prolongation des vierten zu verstehen ist. Studien des Deutschen Jugendinstituts unter der Ägide von Maruta Herding konzentrierten sich auf Jugendliche, die sich radikalislamischen Ideologien verschrieben haben (Herding, 2013). Sie konnten zeigen, dass Religion von ihnen zum Ghetto stilisiert wird, in der die bedrohliche neue Welt der Aufnahmegesellschaft keine Rolle spielt. Religion wird als Code missbraucht, um ein eigenes Wir zu fabrizieren, das andere gesellschaftliche Wirs abwertet und Identität durch Exklusivität erzeugt. Dies geht sogar so weit, dass anderen Gruppen und gesellschaftlichen Wirs das Existenzrecht abgesprochen wird, was bei einigen, – Gott sei Dank – wenigen auch gewaltbereite Formen annimmt (ebd. S. 4).

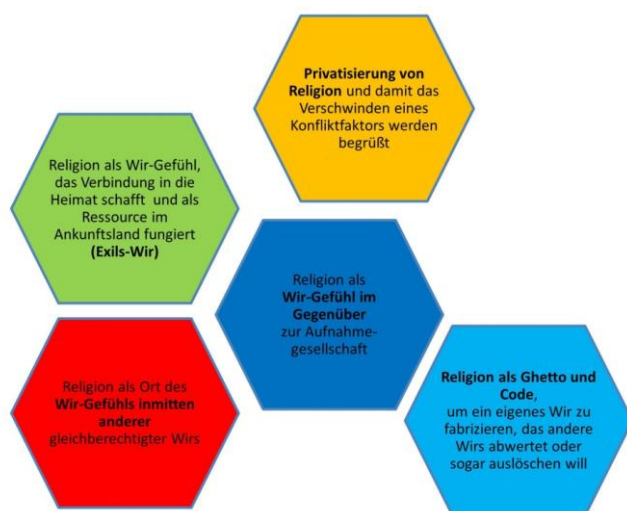


Abb. 3 Tell me your story: „Muster“ des Religionsbezugs in Biographien jugendlicher Geflüchteter

1.4 Erste Desiderate an Schule und den Religionsunterricht

So skizzenhaft diese wenigen Einblendungen auch sind, so deuten sie doch mindestens schon Folgendes für Schule und Religionsunterricht an:

1. Der Zuzug vieler, auch junger Geflüchteter seit 2015 fordert die Schule und den Religionsunterricht mit ihr heraus, die anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben, die sich derzeit im Begriff „Integration“ bündeln, anzunehmen und tragfähige Konzepte und Strategien zu entwickeln, den jungen Menschen zukunftsfähige Perspektiven aufzutun, um sich in ihrem Leben und in ihrem neuen Umfeld zurecht zu finden.
 - Fragen wie z. B.: Wie sieht die Beschulung von Geflüchteten aus, auch wenn sie keine Bleibeperspektive oder nur eine geringe haben, sind hier zu verhandeln. Werden die Geflüchteten zur Schule zugelassen, oder nicht? Die einzelnen deutschen Bundesländer verfahren hier sehr unterschiedlich, wie ein aktueller Überblick des Sachverständigenrats zeigt.

Schulpflicht für Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien in den Bundesländern



Anmerkung: Die in der Abbildung enthaltenen Informationen entsprechen dem Sachstand im Juli 2016.

Quelle: KMK 2016b; Massumi et al. 2015: 38f.; eigene Darstellung

© Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration

Abb. 4: Schulpflicht für Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien in den Bundesländern

- Oder: Welche Modelle der Beschulung sind am besten? Diejenigen der Segregation, weil die Geflüchteten meist mit sehr eigenen und oft traumatischen Erfahrungen kommen, die die Regelschüler/-innen überfordern würden? Modelle der Differenzierung, um den Geflüchteten zwar zu ermöglichen, in ihrem eigenen Lerntempo und gemäß ihrer Möglichkeiten zu lernen, aber trotzdem Kontakte zu anderen Schüler/-innen in gemeinsamen Lernphasen aufzubauen, um so auch „deutsche“ Schüler/-innen kennenzulernen und unter ihnen Freunde zu finden? Oder das Modell der Regelbeschulung von Anfang an, um

den Geflüchteten und ebenso den anderen Schüler/-innen von vornherein zu verdeutlichen, dass ein zukunftsfähiger Weg nur ein gemeinsamer sein kann?¹⁰

2. Insofern die erzwungene Migration auch das Vorkommen und Verhandeln von Religion in Deutschland verändert hat, steht es dringend an, dass die Schule und der Religionsunterricht mit ihr Wege entwickelt, Geflüchtete, aber auch alle anderen Schüler/-innen positionsfähig für diese neuen Fragestellungen zu machen.
 - Mit anderen Worten gilt es, die Religionsfrage aktiv und vernunftbestimmt als Bildungsaufgabe in der öffentlichen Schule noch profilierter bewusst zu machen, will Schule ihrem Auftrag gerecht werden, Schüler/-innen zu mündigen und damit gestaltungsfähigen Mitgliedern einer Gesellschaft auszubilden. Das aber wirft nochmals zugespitzter die Frage auf, wie Religionsunterricht am besten zu fundieren ist, damit Schüler/-innen eine eigene und verantwortete Position in Bezug auf Religion ausbilden können. Die Frage stellt sich, ob diesem Anliegen ein religionskundlicher RU besser gerecht wird oder ein positioneller Religionsunterricht (Schambeck, 2015, 544–554).
 - Wie soll ein solcher Religionsunterricht dann organisiert werden? Kann Religionsunterricht weiterhin lediglich in konfessionell-kooperativen oder gar konfessionshomogenen Lerngruppen erteilt werden, oder ist es höchste Zeit, der gesteigerten Religionspluralität aufseiten der Schüler/-innen auch in den religionsgemischten Lernklassen einen Ort zu geben und ebenso die sog. konfessionslosen Schüler/-innen miteinzubeziehen?¹¹
 - Wie sieht es inhaltlich, also in konzeptioneller Hinsicht aus? Muss die Vorbereitung auf den gesteigerten und differenzierten Religionsplural nicht noch deutlicher als bisher angegangen und religiöse Bildung noch mehr als bisher als interreligiöse Bildung konturiert werden? Was bedeutet dies dann für die Bildungspläne, das Lehramtsstudium und die Gestaltung des Referendariats?
3. Weil Integration bislang stark als abhängig gelesen wurde von den Indikatoren „Zugang zu Bildung, zu Arbeit und Wohnung“, konzentrierte sich ein großer Teil der bisherigen Integrationsmaßnahmen darauf, Sprachbefähigung zu leisten. Diese gilt nach wie vor als wichtigster Schlüssel, um an der Aufnahmegesellschaft teilhabefähig zu werden. Zugleich wurde deutlich, dass Sprache allein noch keinen Zugang zu den Gepflogenheiten einer Kultur und Gesellschaft eröffnet. Geflüchtete müssen noch andere Kompetenzen erwerben, um sich in Deutschland zurecht zu finden. Hier nun kommt Religion als Faktor von Integration ins Spiel: Da Religion in den bisherigen Biographien der Geflüchteten eine, wenn oft auch schwierige Rolle spielte, ist es unabdingbar, dass Geflüchtete auch in der Schule einen Ort finden, sich damit auseinanderzusetzen, wie Religion in Deutschland funktioniert und wie Menschen ihre (Nicht-)Religiosität eben anders als in den Herkunftsländern der Geflüchteten leben.
 - Das wiederum macht erforderlich, dass in den Curricula der Klassen, die Geflüchtete besuchen, das Thema Religion verhandelt wird und die Jugendlichen die Möglichkeit haben, ihre eigene (Nicht-)Religiosität zu klären.

¹⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Einschätzung von Lehrer/-innen und Direktorinnen, die nach unterschiedlichen Modellen unterrichten (Bederna, 2017, S. 112–113).

¹¹ Vgl. dazu den Vorschlag eines mehrperspektivischen Religionsunterrichts von Uta Pohl-Patalong (Pohl-Patalong, 2017, S. 215–239).

- Aufgrund des hohen Anteils an Muslim/-innen unter den Geflüchteten steht es dringend an, die Bestrebungen zur Einführung des Islamischen Religionsunterrichts weiter voranzutreiben. Das bedeutet umgekehrt auch, dass die Implantierung einer wissenschaftlichen islamischen Theologie und die Akademisierung der Imame weiter zu befördern ist. Allein das sind schon Mammutaufgaben, die in den nächsten 15 Jahren zu bewältigen sind.
- Interreligiöses Lernen bzw. zumindest die Auseinandersetzung mit dem Religionsplural avanciert spätestens mit dem Zuzug der Geflüchteten zum Spitzenthema religiöser Bildung. Da sich die Frage eines friedlichen Miteinanders in Zukunft wohl noch mehr als bislang an der Frage entscheidet, wie Menschen, die verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen angehören, gut miteinander leben können, muss schulische Bildung interreligiöse Kompetenz ermöglichen.

Insgesamt verdeutlichen diese Desiderate, dass die Schule und der Religionsunterricht mit ihr diese gesellschaftlichen Aufgaben aufgreifen und junge Menschen auf diese neuen Herausforderungen vorbereiten muss.

Die Schule könnte und müsste sich auch in Sachen Integration als Labor und Lernfeld verstehen. Schüler/-innen und Lehrkräfte könnten die Schule als Ort kreieren, an dem schon das gelebt wird, was sich im gesellschaftlichen Makrokosmos erst zu entwickeln beginnt. Damit könnte die Schule als Labor und Lernfeld auch einen Beitrag leisten, auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich durch das Zusammenleben vieler kulturell und religiös unterschiedlich geprägter Menschen ergeben sowie ein neues Miteinander einüben. Schule könnte so auch verdeutlichen, dass Integration nicht gleichzusetzen ist mit Harmonie, sondern Konflikte nicht selten ein entscheidender Motor sind, die Integrationsfrage aufzuwerfen und Integration dann auch konkret anzugehen (Treibel, 2015, S. 37 mit Hinweis auf die Theorien von Lewis A. Coser und Ralf Dahrendorf).

Im Großen und Ganzen orientiert dieser Gedanke auch die unterschiedlichen Initiativen in den Bundesländern, um jugendlichen Geflüchteten durch die Schule Möglichkeiten zu eröffnen, an ihrem neuen Zuhause Fuß zu fassen.

So sehr die Bundesländer sich darin unterscheiden, ob und ab wann die Beschulung von Kindern und Jugendlichen beginnt und welche Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, so lässt sich doch eine große Kongruenz in Bezug auf das Ziel dieser Maßnahmen feststellen: Sie sollen den Kindern und Jugendlichen helfen, Deutsch zu lernen, um damit möglichst schnell in das reguläre Bildungssystem zu wechseln bzw. auf den Ausbildungsmarkt vorbereitet zu werden.¹²

¹² Vgl. exemplarisch für BW: Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ (Abs. 3.2.2), URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/;jsessionid=A736819EA51DD0A58688758325D8C042.jp81?quelle=jlink&query=VV-BW-2206-KM-20080801-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true#ivz7>; bzw. Rechtsgrundlage des VAB: § 10 Abs. 5 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) (Berufsschule), URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+10&psml=bsbawueprod.psml&max=true>; exemplarisch für Bayern: URL: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> mit den unterschiedlichen Möglichkeiten: Deutschförderklassen an Grund- und Mittelschulen; Übergangsklassen, Sprachförderung intensiv (SPRINT) – Realschule, Projekt Sprachbegleitung (Gymnasium), Integration am Gymnasium

Ist damit aber auch Religion ein Thema?

Um zu zeigen, wie die schulischen Rahmenbedingungen für jugendliche Geflüchtete aussehen sollen, ist der Frage nachzugehen, ob und wie Religion und damit auch das interreligiöse Lernen Thema in den schulischen Einrichtungen ist. Dies soll im Folgenden exemplarisch am Unterrichtsgeschehen selbst analysiert werden.

Das folgende Fallbeispiel stammt aus einem videobasierten Unterrichtsforschungsprojekt, in dem zwölf Unterrichtsstunden aufgezeichnet und transkribiert wurden, der in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, und zwar in einer sog. VABO-Klasse, also dem Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen und Vorbereitung auf den Ausbildungsmarkt.

2 Wenn Religion in Flüchtlingsklassen zum Thema wird oder: Vom langen Weg zwischen Theorie und Praxis: Ein Fallbeispiel aus einem videobasierten Unterrichtsforschungsprojekt in Flüchtlingsklassen

Die 16 Schüler – es sind allesamt junge Männer – verbindet, wenn auch in wechselnden Konstellationen nun fast schon ein gemeinsam verbrachtes Schuljahr. Einige von ihnen sind sog. „unbegleitete minderjährige Geflüchtete“ und werden von Betreuer/-innen begleitet.

Der katholische Religionslehrer unterrichtet die 16 Schüler im Lernfeld „Lebensweltbezogene Kompetenz“, das drei Wochenstunden umfasst. Integraler Bestandteil dieses Lernfelds ist mit einer Wochenstunde auch das Fach Religion/Ethik. Der Direktor hat den katholischen Religionslehrer bewusst in diesem Fach eingesetzt, um mit den Schülern Religionsfragen aus der Ersten-Person-Perspektive zu thematisieren. Die jungen Männer sind zwischen 17 und 22 Jahren alt und bis auf einen russisch- und einen serbisch-orthodoxen Schüler alle muslimisch, mit größter Wahrscheinlichkeit sunnitisch, aber so genau differenziert die Schulstatistik nicht. Sie kommen aus Syrien, Afghanistan, dem Irak, Gambia, Somalia, Serbien und Russland und bilden damit als einzelne Lerngruppe schon einen Kosmos an kulturellen und religiösen Stilen sowie Religionszugehörigkeiten ab. Der Lehrer ist ausgebildeter Religions- und Wirtschaftslehre-Lehrer und arbeitet außerdem an einem religionspädagogischen Institut – also auf Fortbildnerebene. Heute steht das Thema Koran auf dem Stundenplan.

2.1 Wenn Vorwissen zusammengetragen wird – Zur Oberflächenstruktur der Unterrichtsstunde

Der katholische Religionslehrer als Lernender und die Schüler als Religionsexperten

Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer einen Schüler bittet, den mitgebrachten Koran auf einen Tisch zu legen. Alle Schüler gruppieren sich um ihn und es beginnt ein Lehrer-Schüler-Gespräch wie ein Ping-Pong-Spiel zwischen Frage und Antwort. Zunächst geht es um ein Wort, mit dem die Schüler die Begegnung mit dem Koran beginnen, der Gebetsformel Basmala *bismi 'llāhi 'r-raḥmāni 'r-raḥīmi* / „Im Namen des barmherzigen und gnädigen Gottes“.

(InGym), an beruflichen Schulen: Sprachintensivklasse (BIK/V), Berufsintegrationsklassen (BIK), Berufliches Übergangsjahr (BIK/Ü).

Der Lehrer fragt intensiv nach, was dieses Wort bedeutet und wann es verwendet wird. Dann wird darüber gesprochen, dass der Koran in Arabisch verfasst ist, aber auch Transkriptionen in lateinischer Schrift kennt, ebenso wie Übersetzungen auf Deutsch und auch als App verfügbar ist. Hier wie auch in allen Lehrer-Schüler-Gesprächen dieser Unterrichtsstunde ist der Lehrer in der Rolle des Lernenden, der Neues erfährt, der interessiert nachfragt und Dinge über den Koran wissen will. Die Schüler dagegen fungieren als Experten ihrer Religion.

Auffällig ist – und dies zieht sich durch alle Unterrichtsgespräche dieser Religionsstunde hindurch –, dass an keiner Stelle Zusatzinformationen durch den Lehrer eingespielt werden. Das Wissen über den Koran, seine Rezitation, die Gebräuche für einen respektvollen Umgang mit dem Koran werden ausnahmslos von den Schülern beigesteuert.

Auch widersprüchliche Informationen werden durch den Diskurs entschieden

Ebenso wenig wird im Unterricht Sorge getragen, ob die Informationen richtig sind bzw. gibt es Aufschluss darüber, welche Fakten wirklich gelten. An einer Stelle kommt das Gespräch auf die Frage, ob es Christen erlaubt ist, den Koran zu berühren.

Darüber entwickelt sich ein angeregtes Gespräch, auch weil Hassan davon überzeugt ist, dass Christen dies nicht dürfen. Hassan stimmt letztlich verbal zu, dass Christen dann, wenn sie sich die Hände gewaschen haben, den Koran anfassen dürfen. Es bleibt aber eine Unbestimmtheit, erstens ob diese Information stimmt und, zweitens, ob Hassan sich einfach der Mehrheit ergeben hat oder doch noch daran festhält, dass Christen den Koran nicht berühren dürfen. Das Gespräch läuft in Rede und Gegenrede und man fragt sich, – so eine mögliche Interpretation – ob die Frage letztlich durch das Machtgefälle und die noch nicht elaborierte Ausdrucksfähigkeit von Hassan entschieden wird.

Es geht weiter mit dem Informationsaustausch: Wissen über den Geltungsbereich des Koran – ebenfalls eine Machtfrage?

In dieser kurzen Passage wird noch ein weiteres Thema angetippt. Es entsteht die Frage, ob der respektvolle Umgang mit dem Koran nur für die Muslime Pflicht ist, oder auch für die Christen gilt. Eghbal plädiert dafür, dass auch die Christen sich die Hände waschen müssen und den Umhang anlegen müssen, während Amir, der in der Klasse großen Einfluss hat, sagt, dass der Koran nur für Muslime gelte und nur sie in seiner Pflicht stünden. Letztlich gewinnt Amir: Obwohl zuvor auch Amir dafür eingetreten war, dass die Christen „rein“ sein müssen, wenn sie den Koran berühren, erläutert er, dass die anderen rituellen Gepflogenheiten im Umgang mit dem Koran nur für die Muslime gelten.

Diese schwierige theologische Frage nach dem Geltungsbereich des Koran, die in ihrer Komplexität höchstens gestreift wird, scheint wieder nicht über Vernunft-, sondern über Machtgründe entschieden worden zu sein.

Blende auf die orthodoxen Schüler: Ist das schon interreligiöses Lernen?

Gegen Ende der Unterrichtsstunde will der Lehrer die beiden orthodoxen Schüler, die bislang nur wortlos dabeistanden, ins Gespräch verwickeln. Er fragt sie, was bei ihnen denn die Grundlage (des Glaubens) sei, was das ganz Wichtige bei ihnen sei und ob es da auch eine Schrift gäbe. Ilias antwortet, dass dies die Bibel auf Russisch sei, dass man darin die sieben Sünden auch auf Russisch lesen könne, dass die Schüler wohl darum wüssten, sich allerdings nicht verpflichtet fühlten, dies auch zu befolgen.

Dann schwenkt das Gespräch durch einen Lehrerimpuls wieder auf den Koran und den Moscheebesuch.

Nun könnte man meinen, dass mit der Frage nach den Gehalten des orthodoxen Glaubens auch so etwas wie ein Anlass für interreligiöses Lernen in der Unterrichtsstunde initiiert wurde. Wenn man allerdings genauer hinsieht, dann wird deutlich, dass die beiden orthodoxen Schüler lediglich sehr wenig an kognitivem Wissen beisteuern konnten (unter dem sich auch Missverständliches fand: sieben Sünden seien in der russischen Bibel nachzulesen; außerdem differenzieren sie gar nicht zwischen russisch- und serbisch-orthodox). Die „christliche Perspektive“ wurde zwar aufgerufen, aber weder in ein kognitives Verhältnis zur islamischen gesetzt, noch wurde thematisiert, was diese Gehalte für die Schüler bedeuten und was sie daraus für sich lernen könnten.

Obwohl die Lerngruppe aus den verschiedenen Religionsgruppen zusammengesetzt war und das Thema „Koran“ Anlass geboten hätte, sich über die Stellung und Bedeutung der Heiligen Schriften im Islam und bei den Christen auszutauschen und die eigene religiöse Position dazu zu klären, wurde dies in der Unterrichtsstunde nicht aufgegriffen. Es blieb dabei, Vorwissen der Schülergruppe zum Koran zusammenzutragen.

2.2 Vorsichtige Analysen: Lehrer – Schüler – Unterricht – interreligiöses Lernen?

Versucht man erste vorsichtige Analysen dieser videographierten und transkribierten Unterrichtsstunde anzustellen, und zwar mittels einer Adaption der sog. Korrelationsexpertise, wie sie Rudolf Englert mit seiner Essener Forschergruppe entwickelt hat,¹³ dann lassen sich folgende Ergebnisse ausmachen. Diese werden in Bezug auf die Aktivitäten und die Rolle des Lehrers, die Schüler, das Unterrichtsgeschehen und damit die Frage nach den Möglichkeiten interreligiösen Lernens in dieser Stunde hin angestellt.

2.2.1 Der Lehrer als Initiator, Gesprächsmoderator und Lerner

Der Religionslehrer initiiert das Unterrichtsgeschehen, indem er einen Schüler bittet, den mitgebrachten Koran in die Mitte zu legen und alle Schüler daraufhin auffordert, sich um den Koran zu gruppieren. Eher zufällig wirft ein Schüler die arabische Gebetsformel ein, mit der das Gebet und die Beschäftigung mit dem Koran traditionellerweise beginnt. Daraus entwickelt sich eines, der insgesamt neun Unterrichtsgespräche dieser Doppelstunde, die sich um neun Themen ranken: Heißt es der Koran bzw. Koran ohne Artikel?, Was hat es mit der Einleitungsformel auf sich?, Muss der Koran auf Arabisch sein? Was heißt Respekt gegenüber dem Koran?, Darf/kann der Koran ausgelegt werden? Wie ist der Aufbau des Korans?, Dürfen Nicht-Muslime den Koran berühren?, Was hat es mit dem Freitagsgebet in Deutschland auf sich?, Und was bedeutet die Heilige Schrift im orthodoxen Glauben?

¹³ Englert, Hennecke & Kämmerling 2014, S. 31–34 mit den Schritten: Schritt 1: Deskription der Unterrichtseinheit; Schritt 2: Die korrelative Dramaturgie der Reihe, d. h. Rekonstruktion der Struktur des Lernprozesses bzw. der Dynamik, die dem unterrichtlichen Prozess innewohnt; Schritt 3: Versuch einer Identifikation korrelativer Varianten, d. h. Erschließung von Mustern, die dem Dialog zwischen Tradition und Lebenswelt Gestalt geben, und zwar aus dem Unterrichtsgeschehen heraus – hier adaptiert als Erschließung von Mustern, die dem Dialog zwischen der Lebenswelt und den Traditionen mindestens zweier Religionen Gestalt geben.

Auch wenn der Lehrer den Impuls „Beschäftigung mit dem Koran“ setzt, wirken alle weiteren Unterrichtsaktivitäten zufällig: die Themen, die beigezeichneten Informationen, der Unterrichtsverlauf insgesamt. Der Lehrer strukturiert das Unterrichtsgeschehen weder durch eine Phasierung des Unterrichts, noch indem er eine bestimmte Abfolge der Inhalte bewirkt, noch durch einen Wechsel der Methoden. Obwohl die Schüler noch große Schwierigkeiten haben, sich auf Deutsch auszudrücken, wird in dieser Doppelstunde nur gesprochen. Lediglich, indem er die Lehrer-Schüler-Gespräche moderiert und an manchen Stellen bündelt, greift er aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein.

Neben der Rolle als Initiator und Gesprächsmoderator tritt der Lehrer in dieser Videographie als Lerner auf. Er ist interessiert, mehr über den Koran und die Gepflogenheiten des Umgangs mit dem Koran zu erfahren und zeigt sich als wertschätzender Gesprächspartner.

Aktiv zu lernen, gibt der Lehrer in dieser Unterrichtsstunde nichts. Was an Wissen zusammengetragen wird, kommt vonseiten der Schüler. Der Lehrer greift nicht einmal ein, wenn logisch konkurrierende Behauptungen ins Feld geführt werden (Nicht-Muslime dürfen den Koran nicht berühren vs. doch berühren). Auch fragt er an keiner Stelle im Unterricht, was der Koran bzw. das Wissen über den Koran für die Schüler bedeutet. Kognitive Korrelationsprozesse als Voraussetzung für religiöses Lernen oder gar existentielle Korrelationsprozesse werden in dieser Stunde nicht eröffnet. Es geht um ein zufälliges Zusammentragen von enzyklopädischem Vorwissen ohne zusätzliche kognitive Aktivierung vonseiten des Lehrers.

Was insgesamt am Lehrer auffällt, ist sein wertschätzender Umgang mit den Schülern, die Betonung, dass die Meinung jedes Einzelnen zählt und seine Versuche, die Minorität der orthodoxen Schüler ins Unterrichtsgespräch einzubeziehen.

2.2.2 Die Schüler als Religionsexperten und Gesprächspartner

Die Schüler, und zwar die muslimischen genauso wie die orthodoxen, sind während des gesamten Unterrichts als Religionsexperten gefragt. Es liegt an ihnen, was an kognitivem Wissen thematisiert wird, was überhaupt zum Inhalt wird und was nicht, wie differenziert oder ungenau gesprochen wird.

Sachfragen werden im Diskurs geklärt und nicht etwa durch Referenzen auf Lexika, Bücher etc. Damit werden selbst enzyklopädische Wissensfragen durch Autorität, und zwar nicht des Arguments, sondern der Personen entschieden. Die Frage stellt sich, was Schüler hier lernen können: ein Empowerment im Sinne, dass jeder gefragt ist und Fragen im Gespräch geklärt werden, oder dass sich der Stärkere durchsetzt, dass sie bei bestimmten Themen Wissenslücken haben und hier Nachholbedarf besteht? Da im Anschluss an die Stunde kein Interview mit den Schülern geführt wurde, können darüber keine validen Aussagen gemacht werden.

Insofern sämtliche Gespräche um Wissensfragen kreisten, fällt es schwer anzunehmen, dass die Schüler deshalb als Religionsexperten gefragt waren, weil damit die Erste-Person-Perspektive garantiert werden sollte. Der Islam war in dieser Stunde nicht als Lebensüberzeugung Thema, so dass nicht ersichtlich ist, warum sich der Lehrer hier zurückgenommen hat.

2.2.3 Unterricht als zufälliges Gespräch

Der Unterricht selbst wirkt wie zufällige Gespräche. Da der Lehrer keine zusätzlichen Wissensselemente beisteuert, bewegt sich der Unterricht in Bezug auf die hermeneutisch-reflexive und -kommunikative Kompetenz lediglich auf dem Niveau des Vorwissens der Schüler. Die kognitive Aktivierung wird durch die Gesprächssituation er-

zeugt, bewegt sich aber auch im assoziativen Modus. Es erfolgt kein Impuls, etwas darüber hinaus dazuzulernen.

Da nirgendwo der Raum eröffnet wird, das enzyklopädische Wissen in einen kognitiven oder auch existentiellen Zusammenhang mit der eigenen Lebenswelt zu stellen und das Kennengelernte so zumindest kognitiv zu konfigurieren oder auch existentiell zu transformieren, werden weder kognitive noch existentielle Korrelationsprozesse aktiv ermöglicht. Was der Unterricht mit Lernen oder gar mit interreligiösem Lernen zu tun hat, wie es der Lehrer explizit in einem Vorgespräch als Stundenziel geäußert hatte, bleibt offen.

3 Eine Sehilfe und ihre Konsequenzen – Interreligiöse Bildung „and a long way to the roots“

So wenig diese, noch dazu erst weiter zu differenzierenden Analysen verallgemeinerbar sind, so sehr können sie doch als Sehilfe fungieren: 1. Um zu überlegen, was Lehrer in Flüchtlingsklassen „brauchen“, um auch das Thema Religion angemessen zu verhandeln, und 2. Um Überlegungen anzustellen, was sich daraus für Schule, Bildungspolitik und Religionspädagogik andeutet.

3.1 Der Theorie-Praxis-Abstand – größer als vermutet

Auch wenn es sich bei diesem Lehrer um keinen Anfänger handelt, so wird doch deutlich, dass die theoretischen Anstrengungen um das interreligiöse Lernen noch lange nicht in der Praxis angekommen sind. Dass es schwierig ist, Schüler in die Rolle der Religionsexperten zu drängen, dass die Beschäftigung mit anderen Religionen eigene Expertise voraussetzt und das heißt auch konkretes Wissen um andere Religionen, sind basics interreligiöser Bildungskonzepte, die in dieser Unterrichtsstunde nicht zu finden waren.

Egal, ob die Schüler/-innen in Flüchtlingsklassen sind oder regelbeschult werden: Wenn die Wahrscheinlichkeit nicht einfach zufällig sein soll, dass interreligiöses Lernen gelingt, müssen Religionslehrkräfte zumindest über diese basalen Kompetenzen verfügen, um interreligiöse Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Da die Präsenz der Geflüchteten in den Schulen die Notwendigkeit interreligiösen Lernens nochmals verstärkt, fällt diese Professionslücke bei Religionslehrkräften noch schwerer ins Gewicht. Diese wiegt auch deshalb so sehr, weil gerade die Religionslehrer/-innen im Kollegium als die Ansprechpartner/-innen schlechthin für Religionsfragen gelten.

Alle Phasen der Lehrerbildung sind vor diesem Hintergrund noch deutlicher auf interreligiöse Kompetenz und Professionalisierung hin zuzuspitzen und Lehrveranstaltungen im interreligiösen Themenbereich noch deutlicher im Studium zu implantieren. Dieser Appell ist nicht unbedingt neu. Der Hiatus zwischen der intensiven Arbeit an Theoriekonzepten interreligiöser Bildung und dem, was in der Praxis de facto zur Geltung kommt, muss aber zu denken geben und zu noch größeren Anstrengungen bewegen.

3.2 Gemischtreliigiöse Lerngruppen garantieren noch nicht von sich aus interreligiöse Lernprozesse

In der analysierten Unterrichtsstunde bestand die Lerngruppe aus Schülern mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten, die von einem katholischen Religionslehrer unterrichtet wurde. Wie zu sehen war, ist das noch keine Garantie dafür, dass interreligiöse Lernprozesse stattfinden. Selbst als die orthodoxen Schüler nach „ihrer

Schrift“ gefragt wurden, bleibt dieser Part ohne Bezug zum weiteren Unterrichtsgeschehen. Es finden keine „Inter-Prozesse“ statt, auch nicht zwischen dem Religionslehrer mit seiner Lebensüberzeugung und denen der Schüler.

Eine gemischtreligiöse Lerngruppe und selbst eine durch eine Glaubensüberzeugung identifizierbare Religionslehrkraft sind qua se noch keine Garantie dafür, die Unterschiedenheit und Gemeinsamkeit religiöser Stile, Praktiken und Gehalte, wie sie in unterschiedlichen Religionen gepflegt werden, für die eigenen Religionsfragen auszuloten. Interreligiöse Lernprozesse könnten zwar in einer gemischtreligiösen Lerngruppe ihren natürlichen Ort finden, sie müssen aber nach wie vor didaktisch inszeniert und professionell begleitet werden. Dazu sind Phasen der Positionalität und des Austausches, der Differenzierung und der In-Bezug-Setzung wichtig.

Die Fragen stehen nach wie vor im Raum, welche Organisationsform des Religionsunterrichts und welche didaktischen Wege dazu am besten geeignet sind. Auch hier bleibt kaum mehr als der Appell, die beschrittenen Wege weiterzugehen und für dieses Anliegen noch intensiver zu werben.

3.3 Integration darf nicht auf Sprachbefähigung verkürzt werden – Religion als Thema in Integrationsprozessen stark machen

Obwohl die VABO-Klassen vom Kultusministerium mit dem Ziel eingerichtet wurden, Schülern bei ihrer Integration durch Sprachbefähigung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zu helfen, ist in der Stundentafel mit einer Wochenstunde auch das Fach Religion vorgesehen. Das ist eine Besonderheit dieser Schule in Baden-Württemberg. Die Schulleitung und das Kollegium haben sich auf die Notwendigkeit verständigt, Religion zum Bildungsthema zu machen und damit den Jugendlichen eine Chance zu geben, sich mit ihren religiösen Prägungen und Verhaltensmustern sowohl mit dem (Nicht-)Religionsverhalten in Deutschland auseinanderzusetzen als auch mit dem Christentum als nach wie vor größter Religionsgemeinschaft in Deutschland. Damit sind Rahmenbedingungen gesetzt, Integrationsprozesse über Sprachbefähigung hinaus und kulturelle Techniken wie lesen, schreiben, rechnen lernen zu ermöglichen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Religionsunterricht unter dem Dach des Lernfeldes „Lebensweltbezogene Kompetenz“ erteilt wird. Ob damit einer Funktionalisierung von Religion zugearbeitet und Religion damit letztlich als in der Kultur aufgehende Größe betrachtet wird, oder ob dem Bildungsauftrag der Schule entsprechend, Religion gerade dadurch als Teil von Allgemeinbildung verstanden und als Faktor von Integration ernst genommen wird, ist hier noch nicht zu entscheiden. Wichtig und wegweisend bleibt die Entscheidung des BW-Kultusministeriums, Religion in der Schule einen expliziten Ort zu geben.

4 Mehr als Appelle? – Storytelling als religionspädagogischer Weg, die Geflüchteten selbst zu Wort kommen zu lassen

Blieben damit lediglich Appelle übrig, nämlich:

- die Auseinandersetzung mit Religion in Integrationsmaßnahmen zu implantieren,
- die interreligiöse Professionalisierung von Lehrkräften allgemein und Religionslehrkräften im Besondern voranzutreiben,

- die Religionen und Weltanschauungen in ihrer Pluralität zum schulischen Thema zu machen und damit einer vernunftbasierten Auseinandersetzung mit Religionsfragen zuzuarbeiten?

In Bezug auf die Bewusstseinsbildung in der Bildungspolitik und in der Zivilgesellschaft vermutlich schon.

Religionspädagogisch aber könnte das sog. „Story-Telling“ den Geflüchteten Räume und Zeiten auftun, ihre eigenen Geschichten, Deutungen, Irritationen und Erkenntnisse in einen Ausdruck zu bringen. Ob das über ästhetische Lernwege geschieht, wie z. B. in einem Fotoprojekt in Köln¹⁴, einen Ausdruck in Musik und bildender Kunst findet, durch performative Ansätze wie den Tanz, dem Kochen oder dem Projekt „Here's my story“,¹⁵ mit dem Schüler der Mönchbergschule Würzburg 2013 einen Preis des Bayerischen Rundfunks gewonnen haben, hängt von den Geflüchteten ab. Wichtig ist, dass Geflüchtete in der Aufnahmegesellschaft Gehör finden, dass sie so erfahren, dass sie mit ihren Geschichten „zugehörig“ sind zu den Geschichten, die andere haben, und so sowohl die Geflüchteten als auch diejenigen, die schon da waren, neue Geschichten miteinander erleben können.

Insgesamt mögen diese Skizzen ermutigen, die Rolle von Religion noch differenzierter in den Biographien von Geflüchteten empirisch zu erforschen und zu entschlüsseln, um so noch passungsfähigere Bildungsangebote für sie und auch die anderen Schüler/-innen zu entwickeln.

Und zugleich bedeutet dies, nicht müde zu werden, mit Lehramtsstudierenden und Religionslehrkräften Konzepte interreligiöser Bildung zu diskutieren, unterrichtlich zu erproben und weiterzuentwickeln, damit interreligiöses Lernen nicht nur ein zufälliger Unterrichtseffekt bleibt, sondern sich gezielt ereignet.

Dann – so die Anfangsthese dieses Beitrags aufgreifend – könnten Schule und der Religionsunterricht mit ihr *de facto* und nicht nur idealerweise zum Labor und Lernfeld eines neuen gesellschaftlichen Miteinanders werden.

Literaturverzeichnis

Bayrischer Rundfunk (o. J.). Here's my story. URL: <http://www.br.de/unternehmen/inhalt/medienkompetenzprojekte/mystory/mystory-moenchberg-Mittelschule-100.html> [Zugriff: 14.09.2017].

¹⁴ Willkommensinitiative „Willkommen in Agnes“ der Pfarrgemeinde St. Agnes (o. J.). Our Stories. Geschichten von Geflüchteten und Helfenden. URL: <http://ourstoriescologne.tumblr.com/post/151564559710/es-kommt-darauf-an-welche-geschichten-du> [Zugriff: 14.09.2017].

¹⁵ Bayrischer Rundfunk (o. J.). Here's my story. URL: <http://www.br.de/unternehmen/inhalt/medienkompetenzprojekte/mystory/mystory-moenchberg-Mittelschule-100.html> [Zugriff: 14.09.2017].

- Bayrisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst (o. J.). Deutschförderung an bayrischen Grund- und Mittelschulen. URL: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> [Zugriff: 14.09.2017].
- Bederna, K. (2017). Zuflucht Bildung – Integration geflohener Kinder und Jugendlicher am Ort Schule. In M. Heimbach-Steins (Hrsg.), *Zerreißprobe Flüchtlingsintegration* (S. 109–123), Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder.
- Bertelsmann-Stiftung (2016). Einwanderungsland Deutschland. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/BST_Factsheet_Einwanderungsland_Deutschland.pdf [Zugriff: 24.07.2017].
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (o. J.). Bevölkerung und Migrationshintergrund. URL: http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/B/bevoelkerung_migrationshintergrund.html [Zugriff: 24.07.2017].
- Englert, R., Hennecke, E. & Kmmerling, M. (Hrsg.) (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Ksel.
- Freise, J. (2017). Religion als portable Heimat? Religiöse Werteentwicklung in Migrationsprozessen. In M. Schambeck & S. Pemsel-Maier, Sabine (Hrsg.), *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 58–75). Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder.
- Herding, M. (2013). Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter. In M. Herding (Hrsg.), *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. (S. 21–39). Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut. Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Herding, M. (Hrsg.) (2013). *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut. Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Landrecht Baden-Württemberg (o. J.). Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/;jsessionid=A736819EA51DD0A58688758325D8C042.jp81?quelle=jlink&query=VVBW-2206-KM-20080801-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true#ivz7> [Zugriff: 14.09.2017].
- Pohl-Patalong, U. (2017). Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In K. Lindner u. a. (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 215–239). Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Schambeck, M. (2015). Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. *StdZ* 233 (2015), 44–554.

- Schambeck, M. (2016). *Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte*. ÖRF 24 (2016) H. 2, 51–60.
- Schambeck, M. (2017). Forschungsprojekte. URL: <https://www.theol.uni-freiburg.de/disciplinae/rk/forschung/projekte#Migranten> [Zugriff: 24.07.2017]. [= 2007a]
- Schambeck, M. (2017). Was religiöse Wertebildung zur Integration beitragen kann. Überlegungen aus der Religionspädagogik. In M. Schambeck & S. Pemsel-Maier, Sabine (Hrsg.), *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 118–138). Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 24.07.2017].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 24.07.2017].
- Treibel, A. (2015). *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Willkommensinitiative „Willkommen in Agnes“ der Pfarrgemeinde St. Agnes (o. J.). Our Stories. Geschichten von Geflüchteten und Helfenden. URL: <http://ourstoriescologne.tumblr.com/post/151564559710/es-kommt-darauf-an-welche-geschichten-du> [Zugriff: 14.09.2017].

Prof. Dr. Mirjam Schambeck sf, seit 2012 Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Freiburg, zuvor an den Universitäten Bamberg (2006 – 2010) und Bochum (2010 – 2011); Forschungsschwerpunkte: Interreligiöse Kompetenz, Kommunikation der Gottesfrage in der Postmoderne, Bibeldidaktik postmodern gewendet, zum Verhältnis von Religion und Bildung, Zukunftsgestalt des Religionsunterrichts.

mirjam.schambeck@theol.uni-freiburg.de