



# **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“**

Mitchell, G. (2017). Religiöse Bildung in der multikulturellen Stadt.  
*Theo-Web*, 16(2), 48–59.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0023>



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.

# Religiöse Bildung in der multikulturellen Stadt

VON  
Gordon Mitchell

## Abstract

*Die Schaffung eines Rahmens, in dem Bildungsprozesse möglich sind, ist eine wichtige gesellschaftliche Herausforderung. Religiöse Bildung im Kontext menschlicher Vielfalt einer europäischen Großstadt wie Hamburg ist kompliziert zu organisieren, aber diese Situation bietet besondere Möglichkeiten für die Entwicklung von Sinnbildungsprozessen. Wie Lernprozesse an öffentlichen Schulen strukturiert sein können, ist Thema dieses Artikels. Nach einer kurzen geschichtlichen und konzeptuellen Einführung wird anhand von Beispielen aus der Lehrerbildung versucht, die Frage nach religiöser Bildung im multikulturellen Kontext zu klären.*

*Stichworte: Bildung, Dialog, Religionsunterricht für alle, Positionierungsprozesse, Multi-perspektivität, Reflexionsprozesse*

## 1 Religiöse Schulbildung in Hamburg – eine geschichtliche und konzeptuelle Einführung

Am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts waren circa 90% der Hamburger Bevölkerung evangelisch-lutherisch, heute liegt diese Zahl deutlich unter 30%, Katholiken und Muslime machen beide je 10% der Bevölkerung aus. Mehr als die Hälfte der Einwohner Hamburgs ist entweder konfessionslos oder gehört einer nicht-christlichen Religion an (Statista, 2011). Jeder zweite junge Mensch an Hamburger Schulen hat einen Migrationshintergrund. Als Reaktion auf diesen gesellschaftlichen Wandel hat sich seit den achtziger Jahren eine inklusive Form des Religionsunterrichts entwickelt: „Religionsunterricht für alle unter evangelischer Verantwortung“ (Doedens & Weiße, 2007). Die Widersprüchlichkeit auf konzeptioneller und organisatorischer Ebene in dieser Formulierung war den Beteiligten bewusst. Um eine gesellschaftliche Gleichberechtigung zu gewährleisten wurde versucht, pragmatische Lösungen zu finden, wie etwa die Beteiligung von Menschen mehrerer Glaubensrichtungen an einem Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht und die Gründung einer Akademie der Weltreligionen an der Universität Hamburg. Somit trägt der Religionsunterricht in Hamburg in besonderer Weise zu einer Umsetzung von interreligiösem Lernen bei, denn hier wird der Religionsunterricht unter Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen religiösen Orientierungen und Weltanschauungen konzipiert und durchgeführt (Jozsa, Knauth & Weiße, 2009).

Verträge zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und Religionsgemeinschaften gibt es in Hamburg erst seit 2005 (Bauer, 2014). Momentan haben wir eine Situation, in der die evangelisch-lutherische Nordkirche, die muslimischen Verbände und die alevitischen Gemeinden denselben Religionsunterricht verantworten: Religionsunterricht für alle unter gemeinsamer Verantwortung. Entsprechende Studiengänge für die Lehrerausbildung wurden finanziert und eingerichtet. Diese Entwicklung wurde auf der politischen Ebene als ein deutliches Signal der Gleichberechtigung gewertet, aber vollständig ist diese noch nicht. Minderheiten wie die Buddhisten, die Hindus, Pfingstgemeinden oder Russisch-Orthodoxe sind noch nicht mit einbezogen. Studiengänge für jede Religionsgemeinschaft zu finanzieren und die „gemeinsame Verantwortung“ organisatorisch zu strukturieren, ist eine kaum realisierbare Heraus-

forderung. Was ebenfalls nicht vergessen werden sollte – die Konfessionslosen sind in der Schülerschaft noch immer in der Mehrheit! Obwohl gesellschaftliche Gleichberechtigung und Teilhabe eine Baustelle bleiben werden, ist die symbolische Macht der jetzigen Fortschritte nicht zu unterschätzen. Solche Prozesse bleiben unvollständig und weitere kreative Wege sollten ausprobiert werden, um Religionsgemeinschaften und die breitere Gesellschaft zu involvieren. Es bestehen deutliche Unterschiede in der religiösen Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Teilen Deutschlands, was darauf hindeutet, dass eine Vielfalt von Ansätzen benötigt werden wird, um allen gerecht zu werden. Pilotversuche und systematische Evaluierung können hier der Untersuchung und der Verbesserung dienen.

Eine wertvolle Voraussetzung für gegenseitige theologische Reflexion ist eine offene, ungezwungene Lernumgebung. Eine Balance zwischen staatlicher Verantwortung und den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften wäre notwendig, um solche Räume zu schaffen. Die Schulbehörde hat die Aufgabe, sich für die ganze Gesellschaft und, zusammen mit den Religionsgemeinschaften, für das Gemeinwohl einzusetzen, damit Religionsunterricht in der Schule zu einem wichtigen Ort für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Teilhabe werden kann.

Es kommt gelegentlich die Argumentation auf, dass Konfessionslose gern als Gäste im Religionsunterricht, der nach konfessionellen Richtlinien konzipiert ist, dabei sein können, und wenn sie nicht zufrieden seien, könnten sie sich jederzeit abmelden. Diese Logik ist weder theologisch noch erziehungswissenschaftlich zu rechtfertigen. Wenn wir meinen, dass jedes Kind ein Recht auf Religionsunterricht hat, so bedeutet dies auch einen für jede und jeden geeigneten Religionsunterricht. Konfessionslose haben oft ein großes Interesse an religiösen Themen, und auch sie haben das Recht auf Religionsunterricht. Junge Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen verdienen den gleichen Respekt, Konfessionslose ebenso wie die, die in eine bestimmte Glaubensgemeinschaft eingebunden sind. Die Alternative zu konfessionellem Religionsunterricht sollte daher nicht notwendigerweise ein Fach ohne religiöse Bezüge sein. Religion ist ein wichtiger Aspekt unserer heutigen Welt, und wenn es um Bildung geht, verdient Religion einen Platz im Curriculum, der gleichwertig ist mit den anderen Fächern. Wenn es in der Schule die Möglichkeit nicht gibt, sich mit Religionen auseinanderzusetzen, so besteht die Gefahr negativer religiöser und interreligiöser Stereotypenbildung. Religionsunterricht wirkt dem entgegen und leistet einen wichtigen Beitrag zur Pluralismusfähigkeit.

Es gibt eine lange Tradition von subjektorientiertem und dialogischem Religionsunterricht in Hamburg (Doedens & Weiße, 2007). Hier zwei Zitate als Beispiele:

„Unsere Gesellschaft wird deshalb nur in dem Maße human genannt werden können, in dem es ihr gelingt, die Rechte der Kinder im Wissen und Gewissen möglichst vieler lebendig zu verankern und daran das praktische pädagogische Handeln zu orientieren.“ (Gemischte Kommission, 1993, S. 379–80)

„Gerade angesichts von Traditionsabbruch und religiöser Pluralisierung scheint der Bezug auf die Voraussetzungen und Formen lebensweltlich geprägter Religiosität die notwendige Voraussetzung dafür zu sein, daß Heranwachsende die Möglichkeit erhalten, sich mit Vorstellungen eines humanen Lebens produktiv auseinanderzusetzen und sich gesellschaftlich und kulturell relevant religiöse Motive kritisch anzueignen. Diese Aufnahme individueller, lebensweltlich verankerter Religiosität scheint dann die Voraussetzung eines in der Schule anzustrebenden Dialogs zu sein.“ (Knauth, 1996, S. 20)

Es sollte ein Dialog von unten sein. Obwohl interreligiöser Dialog als Vorbild dient, wurden Religion und Religiosität hier breiter definiert. Ein passender Vergleich wäre Tillichs Konzeption von religiöser Kunst. Für ihn ist ein ‚religiöses‘ Kunstwerk nicht

unbedingt ein solches, das religiöse Symbole enthält, sondern eines, das sich intensiv mit den fundamentalen Problemen menschlicher Existenz befasst (Tillich, 1956). Es geht um das produktive Aufgreifen solcher gemeinsamen Momente der Unvollständigkeit und Transzendenz, die aus der Konfrontation mit den großen Fragen der Menschheit resultieren.

Diese Logik der Argumentation ist leicht zu akzeptieren für jemanden, der oder die sich in der Denktradition von Existentieller Theologie und Befreiungstheologie bewegt. Jemand mit einem tiefen Verständnis von Barths kirchlicher Dogmatik wird vielleicht eine andere Position vertreten. Ebenso teilen Menschen aus muslimischen, buddhistischen oder anderen Denktraditionen diese Prämisse nicht immer, ein Dialog zwischen den unterschiedlichen Vorgegebenheiten wäre daher sehr hilfreich. Für einige Fragen ist eine glatte Lösung kaum zu erwarten. Der Beitrag von Religionsgemeinschaften ist hier als besonders produktiv zu betrachten, in Hamburg gab es über mehrere Jahre einen sehr konstruktiven und dialogischen Einfluss. „Religionsunterricht für alle“ wird als ein Ort der Toleranz und des sichtbaren Zusammenwirkens wahrgenommen, obwohl er auch Kritik hinnehmen musste. Es gibt Gegner und es gibt Kontroversen unter den Unterstützern – und das ist gesund und produktiv! Mehr Dialog ist sicherlich notwendig, aber ich vermute, dass unterschiedliche theologische und pädagogische Vorstellungen deutlicher sein würden.

Wie schafft man Gleichberechtigung in einer heterogenen Gesellschaft? Oft haben Minderheiten einen Bedarf für einen eigenen Religionsunterricht. Sehr viele Religionsgemeinschaften sind noch nicht einbezogen, und die überwiegende Mehrheit der Menschen in einer Stadt wie Hamburg ist nicht einmal Teil einer Glaubensgemeinschaft! Auch wenn die praktische Realisierung nicht einfach ist, ist es trotzdem wichtig, Wege zu finden für eine breite und konstruktive Kooperation. Dieser gesellschaftliche Dialog kann Rahmenbedingungen für Gleichberechtigung schaffen, aber es wird eine Baustelle bleiben. Wichtig ist es, eine Gleichberechtigung in Lernprozessen zu entwickeln.

Subjektorientierte didaktische Ansätze des Religionsunterrichts wären geeignet für heterogene Schulklassen. Eine Weiterentwicklung von u.a. problemorientiertem Religionsunterricht, dialogischem Religionsunterricht und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen wäre erforderlich. Zu erwarten, dass Kinder als Expertinnen und Experten fundierte, neutrale Inhalte über ihre eigenen Religionen einbringen würden, ist unrealistisch und überfordernd. Es wäre viel sinnvoller, sie als Forscherinnen und Forscher zu betrachten. Mit dem geringen Stundenkontingent des Religionsunterrichts sind mehr als exemplarische religionsspezifische Inhalte kaum realisierbar. „Religionsunterricht für alle“ im Klassenzimmer bedeutet auch mit einer Reihe von Dilemmata zu arbeiten. Für die Beteiligten ist es ein Lernprozess ohne Ende. Mit Beispielen aus der Religionslehrerausbildung werde ich versuchen religiöse Bildung unter drei Überschriften zu diskutieren: Positionierungsprozesse, Multiperspektivität, und Reflexionsprozesse.

## **2 Positionierungsprozesse**

Wer hat die Deutungsmacht? Es geht nicht nur um Information über Religion, sondern auch darum, wie man Informationen bearbeitet. Im Bereich interkultureller Bildung werden neue Begrifflichkeiten ständig ausprobiert. Seit einigen Jahren hört man von Positionierungsprozessen (Haarhaus, 2017): Meistens wird dieses Konzept bei der Auswertung literarischer Strukturen in einem transkribierten Interview angewandt. Es ist eine räumliche sowie zeitliche Metapher. Man positioniert sich im

Verhältnis zu mehreren Positionierungsmöglichkeiten wie etwa Alter, Freunde, Feinde, Ideen, Symbole. Subjekte sind aktiv in ihrer Selbstdarstellung. Prozesse sind kontextbezogen, strategisch und performativ. Hier kann man mit Selbst- und Fremdwahrnehmungen spielen. Es bleibt ein Prozess und ist nie vollendet. Entscheidend sind die Situation und das Publikum. Die Darstellung kann sich in neuen Kontexten radikal ändern. Positionierungsprozesse sind wie das Schreiben oder künstlerische Arbeit – die Ideen entwickeln sich im Lauf des Austauschs.

Eine Herausforderung in der Religionslehrerausbildung ist es, den fließenden, liminalen Charakter von religiösen Identifikationsprozessen deutlich zu machen (Simojoki, 2017). Seit 2009 gab es in Hamburg eine Reihe von Images in Place Seminaren zusammen mit zwei Künstlern aus Kapstadt, Hasan und Husain Essop, die mit Foto-Kollagen arbeiten (Mitchell, 2011). Wenn das Fotoshooting gemacht wird, haben die Teilnehmenden bereits ihre Ideen miteinander diskutiert. An dem Ort, den sie als Bildhintergrund ausgewählt haben, wird die Kamera aufgestellt und durch die Linse geschaut. Der Ort ist nun eingefasst vom Bildausschnitt und mehrere Positionen und Posen werden eingeübt. Es wurde ein Spielsinn suggeriert, Rollen wurden gewechselt, so dass ein Freiraum geschaffen wird, um mit neuen Wegen des Seins zu experimentieren. Später beim Bearbeiten der Bilder sind alle in einem Raum mit ihren Bildern auf dem Laptop. Entscheidungen werden getroffen, ob die Figur in der richtigen Position steht, oder ob sie die Geste hat, die sie ausdrücken sollte. Der Ort, nun Hintergrund für ein Bild mit sich selbst, mehrere Male übereinander, wird immer vertrauter, wenn man sorgfältig den überflüssigen Hintergrund ausschneidet. Es gibt eine neue Wahrnehmung von Schatten und veränderter Lichtqualität. Es wird viel über die eigenen Konzepte diskutiert, über die Eigenschaften von Identität und die Rolle von Vorurteilen – Unterhaltungen, die häufig durch technische Schwierigkeiten eingeleitet werden. Das bedeutet meist, dass die Einzelnen am Ende auch einen großen Teil über die Bilder der anderen wissen, und eben auch über einander als Personen. Stereotype werden aufgegriffen, kritisch zusammengefasst und sich drüber lustig gemacht. Unten sind zwei Bilder aus einem Workshop, in dem Studierende zusammen mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben.



*Me and my Religion, David Klinge*

In diesem Bild war David Klinge Künstler und Model. Eine sorgfältige Aufnahme und Bildverarbeitung ermöglichen es ihm, sich in mehrere Rollen hineinzusetzen.

Oben links steht er mit Bezug zu Jesus am Kreuz, unten als betender Muslim. Die zwei Figuren an der rechten Seite beten an der Klagemauer. Er erklärte, dass er seine ernsthaften Versuche, die unterschiedlichen Religionen zu verstehen, darstellen wollte. Am Ende bleibt er aber etwas skeptisch und unbewegt. Er schreibt zu seinem Bild:

„Religion ist etwas Mysteriöses. Es verleitet Menschen dazu Unglaubliches zu tun und viele fühlen sich auch überhaupt nicht angesprochen von ihr. Manche werden radikal durch sie und manche haben nichts anderes als ihre Religion. Sie kann Menschen verbinden oder Bindungen zerstören. Sie kann alles für die Menschen in Ordnung bringen, weil wenigstens Gott für sie da ist, oder alles wieder kaputt machen, weil Gott einen verlassen hat. Alles in allem muss man sagen, dass sie etwas Rätselhaftes an sich hat, das man aber respektieren muss. Man kann niemanden nur aufgrund seiner Religion diskriminieren, denn jeder hat seinen eigenen Glauben.“

Eric Finn Ortmanns ist ein sehr talentierter Sprayer mit einer komplizierten Schullaufbahn. Seine Selbstporträts zeigen religiöse Symbolik auf eine ganz andere Art und Weise.



Eine U-Bahn-Haltestelle dient als sein ausgewählter Hintergrund. In seiner Komposition ist er gefährlich und lieb, passiv und kreativ. Er wollte sich nicht als Täter oder als Opfer darstellen, sondern beides. Oben an der Treppe etwa ist er Hund und Postbote. Das Bild heißt One Eric is not enough. Die Schüler waren mit Photographie als Selbstausdrucksform sehr vertraut und die Methode bot ein Raum, in dem ein gleichrangiger Austausch möglich war.

Religionsunterricht kann eine Plattform bieten für die Auseinandersetzung mit den komplexen und subtilen Mechanismen der Macht und Ohnmacht und kann dazu beitragen, eine eingefleischte Repräsentation des Täter-Opfer-Retter-Dreiecks zu überdenken. In besonderer Weise ermöglichen Positionierungsprozesse in Form von Kunst die Bearbeitung von Unwissenheit, Ambivalenz und Kontingenz. Hinter solchen reflektierten Endprodukten stecken natürlich intensive und dauerhafte Denk- und Sozialprozesse. Ästhetische Räume bieten gleichzeitig eine Möglichkeit für sehr persönliche Darstellung und den Schutz des Spiels. Mit der Privatsphäre von Men-

schen sollten Pädagogen sehr vorsichtig umgehen. Lernprozesse können so gestaltet werden, dass sie Situationen, die die Schülerinnen und Schüler in Bedrängnis bringen könnten, oder in denen sie sich unwohl fühlen, vermeiden.

### 3 Multiperspektivität

Jeder zweite junge Mensch in Hamburger Schulen hat einen Migrationshintergrund, die überwiegende Mehrheit der Religionslehrerinnen und -lehrer aber hat keinen! Diese Situation ist eine interkulturelle sowie eine interreligiöse Herausforderung. Dörthe Vieregges Studie *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher* (Vieregge, 2013) zeigt, wie Schule manchmal zu einem Ort wird, an dem Etikettierung verbreitet ist und wo Ausgrenzung stattfindet.

Um sich selbst mehr bewusst zu werden über die eigene Wirkung in solchen Verhältnissen ist die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Perspektiven umgehen zu können, sehr wichtig. Jennifer Akue-Dovi hat in einem Seminar zwei Bilder produziert. Unter der Überschrift „Eine Frage des Blickwinkels“, schreibt sie: „Um Diskriminierung, Ausgrenzung oder Gewalt zu erkennen, musst du manchmal deinen Blickwinkel ändern!“



„Was siehst du?  
Gemeinsamkeit und Freude.  
Lachende Gesichter, zusammen sein.  
Vereint und übergücklich.“

„Das erste Bild zeigt eine Gruppe von Personen, die sichtlich glücklich sind. Trotz ihrer offensichtlichen Unterschiede wie etwa Herkunft und Geschlecht sind sie durch ihr gemeinsames Lachen verbunden.“



„Was siehst du?  
Alle zusammen und eine alleine.  
Anders aussehen – anders sein.  
Wir und du, nicht ein Teil,  
werden wir niemals sein.“

„Das zweite Bild zeigt dieselbe Gruppe, doch das Bild wirkt ganz anders, weil sich der Blickwinkel verändert hat: Die Gruppe lacht gemeinsam über eine Person und grenzt sie aus. Sie unterscheidet sich optisch durch ihre rote Kleidung und die dunkle Hautfarbe von den anderen. Die Gruppe wirkt jetzt noch mehr als Einheit, aber ihr Auftreten nicht mehr fröhlich, sondern gemein.“

Menschen, die schon das Gefühl haben, als minderwertig betrachtet zu werden, sind sehr sensibel für Signale, strukturelle und persönliche. Ohne es zu wissen und ohne es zu wollen können wir Menschen so entmachten. Hans-Jochen Margull benutzt den Begriff Verwundbarkeit, um die Wirkung einer Kombination von persönlichen Diskriminierungserfahrungen mit der Hierarchisierung von Kulturen im Kolonialismus zu verstehen. So wird es verständlich, dass Integration als eine Form von „kultureller Gewalt“ erfahren werden könnte. Ein dialogischer Religionsunterricht bietet ein Modell von Integration, das Vielfalt honoriert. Kommunikation als Bildung ist das, was sich zwischen Menschen verschiedener Hintergründe vollzieht, wenn diese gemeinsam neue Wege erkunden.

In dem Versuch, verschiedene Diskriminierungsformen gemeinsam anzugehen, ist Selbstreflexionskompetenz von Lehrenden sowie Lernenden erforderlich. Wie in keinem anderen Fach kann Religionsunterricht ein Ort sein, um Befähigung an gesellschaftlicher Teilhabe zu vermitteln. Hier im geschützten Raum soll es möglich sein, Strukturen der Gesellschaft und auch der Religionsgemeinschaften zu hinterfragen. Es soll ein Raum sein, in dem man sich äußern kann, ohne als Staatsfeind oder Fundamentalist betrachtet zu werden. Hauptsächlich soll es möglich werden, die eigenen Positionierungsprozesse durch die Augen von Anderen zu betrachten.



## 4 Reflexionsprozesse

Reflexion ist ein bewusster Prozess, der von uns verlangt, einen Schritt zurück zu treten, um uns selbst besser beobachten zu können. Indem wir zu Forscherinnen und Forschern unserer eigenen Erfahrungen werden, sehen wir uns selbst in einem anderen Licht und bedienen uns neuer Möglichkeiten, um unsere Situation zu beurteilen. Diese Losgelöstheit ermöglicht es uns, uns selbst dabei zu sehen, wie wir handeln, und festzuhalten, wie die intensive und fokussierte Beobachtung und Interpretation unserer Umgebung in diesen Prozess einfließt. Reflexion ist ein notwendiges Element von Bildungsprozessen, weil es dabei hilft, Erfahrungen zu konsolidieren.

Ein weiterführendes Fachdidaktik-Seminar haben wir in einer alevitischen Gemeinde durchgeführt. Wir waren dort als Ethnographen, aber der Hauptforschungsgegenstand waren die Studierenden und Dozenten selbst. Teil der Aufgabe der Studierenden war es, ihre Erfahrungen in der Gemeinde künstlerisch zu dokumentieren. Diese Kommunikationsform sollte allen klarmachen, dass ihre Vorstellungen über Alevitentum Interpretationen sind. Ernsthafte Kunst strebt demnach nicht danach, klare Antworten zu geben, sondern fordert ihr Publikum immer wieder aufs Neue heraus. Einer der Gründe für die Lerneffektivität von künstlerischer Arbeit scheint ihr direkter Zugang zu den von Menschen als wichtig erachteten Fragen zu sein. Zusätzlich bietet sie eine Bandbreite an Kommunikationsmöglichkeiten und sorgt außerdem für Komplexität und Emotionen. Die Studierenden haben unterschiedliche Veranstaltungen besucht. Die Begegnungen sollten Möglichkeiten zur gegenseitigen Forschung bieten. Zwei Gemeindemitglieder haben die Interaktionen fotografiert.

An der letzten Sitzung des Fachdidaktik-Seminars an der Universität haben sich siebzehn Gemeindemitglieder zusammen mit einundzwanzig Studierenden beteiligt. Hier werden zuvor aufgenommene Bilder, die Gruppenaktivitäten der vorherigen Wochen zeigen, auf Gedanken und Gefühlsprozesse hin untersucht. Gemischte Arbeitsgruppen haben jeweils zwei oder drei Fotos ausgewählt. Die Methode der „photo-elicitation“ wird dabei verwendet, um über den Lernprozess nachzudenken (Harper, 2002). Gemeinsam haben sie die Prozessbilder ausgewertet. Dies stellte sich als äußerst lebhafteste Lernerfahrung heraus, weil die Teilnehmenden die Aufgabe sehr breit interpretierten. Im Lauf dieser Zusammenarbeit haben sie, was überraschend für mich war, zuerst die Szene, die sie ausgewählt haben, mit Sprechblasen versehen, und dann sehr humorvoll eine Reihe von Spannungen angesprochen. Zwei Beispiele von „Cartooning“ will ich im Folgenden zeigen:



Die jüngere Generation in der Gemeinde, die in Deutschland groß geworden ist, war viel sicherer in ihrem Kontakt mit Besuchern. Die Cartoon-Bilder stellen auch die

Frage, wer die Gemeinde beschreiben darf. Unsicherheit in solchen Grenzerfahrungen ist auch ein Faktor in den bearbeiteten Bildern mit einer Studentin im Zentrum. Sie wurde eingeladen, um die drei Kerzen am Anfang der Cem-Zeremonie anzuzünden: eine für Allah, eine für Mohammed und eine für Ali. In der Gruppe hat sie im Nachhinein über ihre extremen Zweifel berichtet: „War es richtig was ich gemacht habe – ich bin evangelisch.“ Die Gemeindemitglieder waren sehr überrascht und sagten, dass es als Geste der Gastfreundschaft gemeint gewesen wäre und auf keinen Fall ein Missionierungsversuch gewesen sei. Die Gruppe hat die Situation heftig diskutiert, aber mit Humor – wie in dem entstandenen Bild zu sehen ist. Hier ist eine gegenseitige Verunsicherung und Angst zu spüren.



Wir reden gern von der Bereicherung interkultureller Begegnungen. Die Realität ist manchmal anders: Statt einer netten Begegnung hat man Missverständnisse, Frustration und Unsicherheit. Aber es sind genau solche Momente des Zweifels, in denen Bildung anfangen kann.

Erfahrungen zu machen mit verblüffenden oder rätselhaften Orten, Menschen, Texten, Perspektiven und darüber zu reflektieren, ist als Bildung zu verstehen. Positionierung, hermeneutisches Bewusstsein und Selbstreflexion sind alles dialogische Prozesse. Bildung im Austausch mit anderen bietet Erfahrung mit Ungewissheit. Hier lernt man, mit Kontingenz und Ambivalenz umzugehen. Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Fachreferenten, Vertreter von Religionsgemeinschaften, Theologen und Religionspädagogen ist das Umsetzen von Religionsunterricht – mit all seinen Widersprüchen – deshalb auch ein Ort der Bildung. Die obengenannten Versuche, Erfahrungen und Reflektion in der Lehrerbildung anzuregen, bergen noch immer Dilemmata und sind unvollständig. Mit sehr weich formulierten Aufgaben, die Raum schaffen für Experimente, und mit der Reflexionsmöglichkeit von Hausarbeiten sind die Chancen, Bildung für Lernende und Lehrende gleichermaßen zu realisieren, relativ gut. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, die den Prozess bestehend aus den drei Schritten Positionierung, Multiperspektivität und Reflexivität selbst erlebt haben, werden diese Haltungen in ihrem eigenen Religionsunterricht umsetzen können. Ich möchte mit einem Zitat von Fulbert Steffensky abschließen:

„Den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule möchte ich als eine Art Bildungswerkstatt verstehen. Junge Menschen arbeiten an fremden Texten, Bildern und Geschichten. Obwohl sie ihnen nicht eigen sind, bilden sie ihre Lebenswünsche, ihre Optionen und ihr Gewissen. Man kann nicht aus dem Stand und aus sich selber in seinen Träumen gebildet sein. Die Wahrnehmung der fremden Geschichten des Gelingens, der Freiheit, des Rechts und der Rettung baut an ihren Lebenshorizonten. So ist das Ziel jenes Religionsunterrichts nicht, die Fremden zu Christen zu machen; wohl aber sie mit Lebensbilder zu konfrontieren, die sie vor Zynismus und Resignation bewahren. So wird der Religionsunterricht zum Brot für die Fremden.“ (Steffensky & Weiße, 2002, S. 403)

## Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2014). Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, 59(3./4.), 227–256.
- Doedens, F. & Weiße, W. (2007). Religion unterrichten in Hamburg. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6(1), 50–67. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/6.pdf> [Zugriff: 26.09.2017].
- Gemischte Kommission Schule/Kirche (2002). Was für eine Schule schulden wir unseren Kindern und Jugendlichen in einer sich veränderten Welt? In R. Bolle, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert* (S. 379–388). Münster: Waxmann.

- Haarhaus, M. (2017). *Positionierungen im Fluchtkontext. Eine empirische Untersuchung zur Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen*. Diss. Universität Hamburg.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weiße, W. (2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*. Münster: Waxmann.
- Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierungen*. Münster: Waxmann.
- Mitchell, G. (2011). *The Art Peace Project. Images in Place*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Simojoki, H. (2017). Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69(1), 26–36.
- Statista (2011). *Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011*. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/> [Zugriff: 26.09.2017].
- Steffensky, F. & Weiße, W. (2002). Schärfung der Perspektiven. Kontroverse zum Religionsunterricht in Hamburg. In R. Bolle, T. Knauth & W. Weiße. (Hrsg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert* (S. 394–403). Münster: Waxmann.
- Tillich, P. (1956). Existentialist Aspects of Modern Art. In C. Michalson (Ed.), *Christianity and the Existentialists* (S. 127–148). New York: Scribner.
- Vieregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher: Eine empirische Studie* (Religious Diversity and Education in Europe 26). Münster: Waxmann.

*Dr. Gordon Mitchell, Professor für Religion und Interkulturelle Erziehung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Hamburg.*