

Bildung, Werteerziehung, Integration?

Die Aufgabe von Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Migrationsgesellschaft – Eine Diskussion

Katja Boehme, Paul Mecheril, Bülent Uçar, Britta Konz, Joachim Willems

Dokumentation eines Podiumsgesprächs in Oldenburg am 22. Februar 2018. Es diskutierten Katja Boehme, Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Paul Mecheril, zum Zeitpunkt der Veranstaltung Professor für Migration und Bildung an der Universität Oldenburg sowie Direktor des dortigen Center for Migration, Education and Cultural Studies, seit 2019 an der Universität Bielefeld, und Bülent Uçar, Professor für islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück. Moderiert wurde das Gespräch von Britta Konz, Professorin für evangelische Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund, und Joachim Willems, Professor für evangelische Religionspädagogik an der Universität Oldenburg. Aus dem Publikum meldete sich außerdem Henrik Simojoki, zur Zeit des Gesprächs Professor für evangelische Religionspädagogik an der Universität Bamberg, jetzt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Der vorliegende Text ist eine behutsam redigierte und von den Beteiligten autorisierte Fassung des Transkripts der Podiumsdiskussion.

Boehme: Ich möchte mit einer These beginnen: Eigentlich geht es beim interreligiösen Lernen immer schon um Begegnung. Das gilt seit den 1970er Jahren, als ein Weltreligionen-Unterricht im Religionsunterricht etabliert wurde. Weil es wegen der sog. Gastarbeiter, zunächst aus Spanien, Italien und Portugal, dann aber auch aus der Türkei, gesellschaftlich notwendig wurde, war gegenseitiges Verstehen und Verständnis das Ziel dieses Weltreligionen-Unterrichts. Karl-Ernst Nipkow zufolge soll es in den 1980er Jahren einen Paradigmenwechsel vom Weltreligionen-Unterricht zum interreligiösen Lernen gegeben haben, in dem es weniger um Beheimatung (und aus der Perspektive der Beheimatung) um andere Religionen ging, sondern darum, dass auf Verständigung hin interreligiös gelernt werden sollte. Seit den 1980er Jahren spricht Nipkow sogar selbst von interreligiösem Begegnungslernen, wie auch andere große Pioniere der interreligiösen Religionspädagogik, vor allem aus der Evangelischen Theologie, wie ich

neidlos zugeben muss: Nipkow muss zuerst genannt werden, dann aber auch Johannes Lähnemann, Udo Tworuschka, Folkert Rickers, aber auch von katholischer Seite Hans Georg Ziebertz oder Stephan Leimgruber. Mit anderen Worten: Interreligiöses Begegnungslernen hat es eigentlich immer schon gegeben. Das Comenius-Institut, damals noch unter Mitwirkung von Karl-Ernst Nipkow, hatte schon 1969 ein Konzept für ein Begegnungslernen vorgeschlagen, mit welchem sogar die Nichtreligiösen mit in den Blick genommen wurden.

Interreligiöses Begegnungslernen ist immer noch aktuell, so meine nächste These, denn jetzt leben über 18 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, und es kommen noch weitere Menschen aus nicht-christlichen Ländern zu uns. Deshalb gehört es unbedingt zum schulischen Bildungsauftrag, dass interreligiöses Lernen eine gemeinsame Aufgabe der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung sein muss. In dieser Situation können nicht mehr die einzelnen Fächer jeweils für sich sagen: Unter interreligiösem Lernen verstehen wir dieses oder jenes, sondern es muss zu einem Lernen im Verbund kommen, weil es eine gemeinsame Aufgabe dieser Fächer ist, dazu einen Beitrag in der Schule zu leisten. Mecklenburg-Vorpommern hatte bereits 1998 eine entsprechende Fächergruppe in seinem Schulgesetz verankert, und zwar unter dem Anspruch von »Identität und Verständigung«, wie es die gleichnamige evangelische Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 vorsah. Die Fächergruppe findet sich auch in Verwaltungsvorschriften Schleswig-Holsteins und in Sachsen-Anhalt. In den anderen Bundesländern sind wir also eigentlich der Zeit hinterher, wenn man so will. Das müsste uns zu denken geben. Schon 1998 haben die Berliner Kirchen, also die Evangelische Landeskirche Berlin-Brandenburg, wie sie damals noch hieß, und die Erzdiözese Berlin, vorgeschlagen, dass das Modell der Fächergruppe den katholischen und evangelischen Religionsunterricht umfassen sollte, aber auch den Ethikunterricht, den Religionsunterricht der jüdischen Gemeinde, den islamischen Religionsunterricht und sogar den Weltanschauungsunterricht der Humanistischen Union. Alle sollten auf einer Ebene, auf gleicher Augenhöhe, in der Schule zugestanden bekommen, ihr Fach unter der Maßgabe zu unterrichten, zweimal im Schuljahr miteinander zu kooperieren. Zu diesem Zweck sollte ein Thema ausgewählt werden, das in allen Fächern der Fächergruppe getrennt unterrichtet werden solle. Dann sollten die Schüler – darin zeigt sich das Modell als sehr schülerorientiert – miteinander über dieses spezifische Thema, das sie vorher in einer Unterrichtseinheit jeweils in ihrem Fach durchgenommen und aus ihrer Perspektive kennengelernt haben, miteinander ins Gespräch gebracht werden. Dieser Austausch sollte in einer weiteren Phase zudem reflektiert werden. Dieses Modell, das die Kirchen damals vorgestellt haben, ist aber leider durch die ungeschickte politische Positio-

nierung der Kirchen in der »Pro Reli«-Initiative¹ untergegangen. Stattdessen gibt es in Berlin nun einen für alle verpflichtenden Ethikunterricht in ausschließlich staatlicher Verantwortung. Aber kann der Staat sich anmaßen, einen Unterricht zu übernehmen, der weltanschauliche Fragen bzw. auch religiöse Fragen beinhaltet? Meiner Meinung nach sollten wir uns als Fächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer stark machen und sagen, dass dies eigentlich die Aufgabe ist, die wir in der Schule zu leisten haben, ist, indem wir miteinander, aus der Differenzkompetenz der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen heraus, einen Unterricht im Dialog anbieten und die Konfessionalität als Dialogprinzip ernst nehmen, wie es der katholische Kirchenrechtler Thomas Meckel ausgedrückt hat. Schülerinnen und Schülern sollte auf diese Weise ein didaktisch angeleitetes Begegnungsmodell in der Schule ermöglicht werden, bei dem sie *critical incidents*, um Joachim Willems aufzunehmen, also kritische Überschneidungssituationen in der Begegnung erleben, und zwar diese in einem didaktisch geschützten Raum, in welchem sie diese bearbeiten und reflektieren können.

Ein solches Modell kann man eins zu eins auch in die Lehrerbildung übertragen. Wir realisieren dieses Modell schon seit 2011 in unserem Institut für Philosophie und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit weiteren Hochschulen: der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg, dem Studiengang Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und beim letzten Durchgang auch mit dem Zentrum für Islamische Theologie der Universität Tübingen. Die Studierenden, die die entsprechenden Veranstaltungen absolviert haben, können somit ein Zertifikat erwerben.

Im letzten Semester hatten sich beispielsweise die Studierenden aus den genannten Studiengängen in unterschiedlichen Seminaren mit der Gottesfrage beschäftigt. Zunächst erarbeiteten die Studierenden das Thema in den Seminarveranstaltungen ihrer eigenen Studiengänge. Anlässlich eines gemeinsamen Studientags präsentierten die Studierenden sich dann in gemischten Kleingruppen gegenseitig das, was sie in den Seminaren erarbeitet hatten, und reflektierten ihren Austausch in der gemischten Gruppe. Diese Reflexionen wiederum wurden anschließend noch einmal in der jeweiligen Seminargruppe reflektiert.

An Fotos von der Veranstaltung kann man sehen, welche Kulturwelten wir nicht nur unter Studierenden, sondern auch unter Lehrern und Schülern zusammen zu bringen haben. Dies kann der Religionsunterricht leisten.

1 In Reaktion auf die Einführung eines für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Schulfachs Ethik durch den damaligen Berliner Senat im Jahr 2006, versuchte ein maßgeblich durch die evangelische und die katholische Kirche getragenes Bündnis, die Einführung von Religionsunterricht als ordentliches Schulfach im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz zu erreichen. Durch ein erfolgreiches Volksbegehren 2009 wurde im selben Jahr ein Volksentscheid erzwungen, in dem allerdings weder eine Mehrheit noch das notwendige Quorum an Ja-Stimmen erreicht wurden. (Willems 2012, 56–61).

Mecheril: Ich fange mit einer Präventivbemerkung an: Ich bin jemand, der eine bestimmte Perspektive auf Migrationsgesellschaft und auf Migrationsgesellschaft und Bildung hat. Diese Perspektive ist, so meine Erfahrung, in manchen Räumen und Kontexten ungewöhnlich und provozierend. Und in anderen Kontexten gewöhnlich, langweilig und so weiter. Ich kenne aber nun hier den heutigen Kontext nicht genau. Und da ich darum nicht weiß, und weil ich ängstlich bin, mache ich eine präventive Bemerkung. Ich kann ja nicht genau wissen, wie wir gemeinsam ins Gespräch kommen und wie das Publikum sich beteiligt und wie Joachim das ganze moderieren wird, und es kann ja sein, dass eine Art Schmackes reinkommt. Könnte ja sein. Es ist ja auch genug Schmackes im Themenfeld – Religion, Staat, Migration, Nationalstaat, Globalität. Wie wir alle wissen, sind im Mittelmeer letztes Jahr so viele Menschen ertrunken wie noch nie und so weiter – es ist genug Schmackes drin. Und es kann sein, dass ich dieses, was ich jetzt als Schmackes bezeichnet haben, dass das in meinen Körper fährt und etwas mit mir passiert. Ich imitiere jetzt religiöses Sprechen, fällt mir gerade auf. Und dann kann ich Dinge sagen, die im Eifer des Sprechens gesagt werden. Ich meine es nicht persönlich! Ich beschäftige mich zunächst mit diskursiven Verhältnissen und erst einmal nicht mit der Verantwortung einzelner Akteure.

In dem Rahmen bin ich der Ansicht, dass es mehr Plausibilität auf der Seite derer gibt, die interkulturelle Pädagogik, interethnische Pädagogik, interreligiöse Pädagogik argwöhnisch betrachten. Ein Argument dafür wäre: Dort ist eine Setzung gemacht, die wirklichkeitskonstitutiv ist. Die Setzung der Differenz im ›inter‹ – das Interreligiöse – produziert gewissermaßen Wirklichkeit. Vielleicht haben wir Gelegenheit, über die Produktion sozialer Wirklichkeit als religiöse Wirklichkeit zu Anfang des 21. Jahrhunderts ins Gespräch zu kommen. Das ist eine schwierige Geschichte, weil es nicht nur eine, um mit Birgit Rommelspacher zu sprechen, wissenschaftliche Dominanzkultur gibt, sondern weil mittlerweile ein Markt entstanden ist, auf dem man mit ›inter-xy‹ Kapital kumulieren kann. An der Universität, in der Kommunalpolitik und so weiter. Das können wir uns vielleicht anschauen. Ich bin sogar jemand, der der Ansicht ist, und jetzt wird es in unserem Gesprächsrahmen vielleicht sogar noch ein wenig dramatischer, dass es mehr Argumente gegen konfessionellen Religionsunterricht gibt als dafür. In der Zeitschrift »Pädagogik« habe ich eine Diskussion um die Frage des konfessionellen Religionsunterrichts gelesen. Ich fand insbesondere ein Argument des Kollegen Michael Schmidt-Salomon interessant. Er schreibt als jemand, der gegen konfessionellen Religionsunterricht ist, dass die religiöse Rückbindung der Norm eine politische Einsicht untergräbt, die für plurale Gesellschaften maßgeblich ist. Denn Werte, die für alle gelten sollen, müssen auch für alle einsichtig sein, weshalb sie eben nicht auf religiösen Überzeugungen fußen dürfen (Schmidt-Salomon u.a. 2012, 64). Das finde ich ein

sehr plausibles und bedenkenswertes Argument, über das wir vielleicht sprechen werden.

Letzter Punkt: Sehen Sie es mir bitte nach, wenn ich kritische Anmerkungen zu etwas mache, mit dem Sie womöglich libidinös verbandelt sind. Ich bin mit meiner Disziplin auch libidinös verbandelt. Und das geht mit Ressourcen und Restriktionen einher. Es ist so, dass ich mich mit Religion aus einer bestimmten kulturwissenschaftlichen Perspektive beschäftige. Ich interessiere mich in erster Linie nicht für Gehalte, für Glaubensgehalte, für Gottesbezüge und habe dazu letztlich auch wenig zu sagen. Ich beschäftige mich vielmehr aus einer bestimmten Perspektive heraus mit der diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzung von Religion. Und in diesem Zusammenhang finde ich es interessant, Religion, insbesondere in der migrationsgesellschaftlichen Gegenwart Europas, als potentiell Sprachversteck für »race«, für Rassekonstruktionen, zu untersuchen. Dabei werden die Macht und das Herrschaftspotential der diskursiven oder semantischen oder sozial praktischen Kategorie »Religion« deutlich. Als Bildungswissenschaftler bin ich daran interessiert zu untersuchen, wie diese Kategorie in bestimmten Kontexten eingesetzt wird, um bestimmte hegemoniale Ordnungen wiederherzustellen, zu bestärken. Und darüber können wir vielleicht ein bisschen sprechen.

Uçar: Wenn ich an Oldenburg denke, denke ich immer an zivilisierte Diskurse. Ich hatte damals, vor acht oder neun Jahren, einen öffentlich ausgetragenen, sehr freundlichen, aber schon ziemlich konträren Austausch mit Herrn Heumann.² Der besteht weiterhin in der Sache, aber menschlich sind wir uns sehr sympathisch. Und wenn ich jetzt höre, was Herr Mecheril sagt – also, damit haben Sie jetzt ein Fass aufgemacht, das können wir jetzt die ganze Nacht durch diskutieren. Sie haben ja quasi mit Ihren Anmerkungen unsere Existenz in Frage gestellt. Und das ist natürlich sehr reizend. Da müssen wir uns, glaube ich, austauschen, und da gibt es sicherlich auch Anmerkungen, von meiner Seite auf jeden Fall. Aber ich vermute auch, dass Frau Boehme dazu das eine oder andere sagen wird.

Alles das, was Sie gesagt haben, Frau Boehme – ich kann mich dem gerne anschließen, das ist aus meiner Sicht völlig plausibel, nachvollziehbar und verständlich. Aber ich weiß nicht, ob man in Zeiten von Säkularisierung, Pluralisierung und Religiosität in der Gesellschaft, mittel- und langfristig mit diesem Ansatz, die Gesellschaft als Ganze davon überzeugen kann, das bisherige Modell des Religionsunterrichts fortzuführen. Ich bin, das ist kein Geheimnis, ein eindeutiger Befürworter des Religionsunterrichts, wie er gemäß den Vorgaben erst der Weimarer Verfassung, dann des Grundgesetzes seit fast einem Jahrhundert in Deutschland

2 Jürgen Heumann war von 1993 bis 2011 Professor für Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

praktiziert wird. Und da haben wir an dieser Stelle auch eine Differenz mit Herrn Heumann.

Aber gleichzeitig bin ich mir nicht sicher, ob wir unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die momentan bestehen und die letzten Dekaden dauerhaft anhalten, den Religionsunterricht, so wie er besteht, in der Tat auch weiterführen können. Ich bin im Ruhrgebiet aufgewachsen, ich war zuständig für den islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ich kenne die demografischen Daten zu den deutschen Großstädten. Nehmen Sie nur Hamburg: Die beiden großen Kirchen, die katholische und die evangelische Kirche zusammen, kommen nicht einmal auf vierzig Prozent Schüleranteil in der Großstadt Hamburg. In Berlin, in Köln, in der gesamten Rhein-Ruhr-Schiene, Frankfurt, überall ist das nicht anders. Aufgrund dieser Entwicklung wird das gegenwärtige Modell von Religionsunterricht, das wir in Deutschland insgesamt in großer Mehrheit haben, zwar nicht kurzfristig, vermutlich auch nicht mittelfristig, aber sicherlich langfristig prinzipiell in Frage stehen. Unabhängig von prinzipiell religionskritischen Menschen wie Herrn Schmidt-Salomon, den Sie vorhin zitiert haben, wird man auch rationale Begründungsschwierigkeiten haben.

Momentan aber haben wir ein bestimmtes Modell des Religionsunterrichts, und ich sehe, um ehrlich zu sein, in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren keine politische Mehrheit in diesem Land, um dieses System prinzipiell in Frage zu stellen. Danach mag dies, wie gesagt, anders ausschauen, schlicht aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen. Dann aber muss man sich die Frage stellen, was die Aufgabe des Religionsunterrichts ist, den wir momentan in Deutschland haben, auch in Niedersachsen. Hier bewegen wir uns in einem gewissen normativen Rahmen, der die heutige Diskussion auch einengt. Vor diesem Hintergrund hat der Religionsunterricht natürlich einen Beitrag zum allgemeinen schulischen Bildungsauftrag zu leisten, das ist völlig unbestritten. Natürlich muss der Religionsunterricht seine Unterstützung im Bereich der Generierung von Werten anbieten, das sehe ich selbstverständlich anders als Herr Schmidt-Salomon. Woher ich meine Werte letztlich generiere, ob ich sie aus der allgemeinen Philosophie, einer Ratio, einer bestimmten religiösen Denomination beziehe, ist aus meiner Sicht allein meine Sache und nicht die Sache des Staates oder von irgendwem sonst. Da haben wir zum Beispiel einen Differenzpunkt. Religion muss hier einen Beitrag leisten für den gesellschaftlichen Frieden, für die Toleranzfähigkeit, für die Befriedung der Gesellschaft und auch zur Integration. All das ist, glaube ich, völlig unbestritten, und ich bin auch der festen Überzeugung, dass ein guter Religionsunterricht das auch leistet, egal ob der nun evangelisch, katholisch, jüdisch, muslimisch, syrisch-orthodox, griechisch-orthodox, armenisch-apostolisch, niederländisch-lutherisch ist – wir haben so viele Religionsunterrichtsformate.

Aber wenn man andererseits anschaut, von welchen Grundüberlegungen die Mütter und Väter des Grundgesetzes damals ausgegangen sind, als sie diesen Re-

ligionsunterricht installiert haben, dann könnte man diese Ansätze letztlich auch kritisieren. So könnte man fragen, ob Religion hier degradiert und funktionalisiert, zu einem Vehikel allgemeiner, menschlicher Kultur gemacht wird. Wo ist hier der Glaube? Ich glaube, dass Religionsunterricht in erster Linie die Aufgabe hat, kritisch über den Glauben zu reflektieren. Und ich glaube, dass das keine antiquierte, altmodische oder anachronistische Grundhaltung ist. Gerade in Zeiten von Polarisierung und Radikalisierung wird ein Religionsunterricht, der basale Grundkenntnisse aus der jeweiligen religiösen Tradition heraus vermittelt, auch glaubwürdig Radikalisierung verhindern, zumindest besser eindämmen als einer, der aus der Distanz versucht, Jugendliche zu erreichen. Das ist meine feste Überzeugung. Religionen können wie Gift wirken. Wohl dosiert können sie durchaus heilend sein, wie Medizin. Aber wenn man die Dosierung nicht entsprechend hat, können sie auch tödliche Wirkung haben. Und gerade ich, als Vertreter der islamischen Religionspädagogik, weiß, wovon ich rede. Wir haben bei uns am Institut für islamische Theologie momentan verschiedene Forschungsprojekte laufen über Extremismusforschung, über Deradikalisierung, über Radikalisierung. Da sehen wir, wie Religion in der Tat auch durch bestimmte Menschen, nicht nur in der Ferne, in Afghanistan, Syrien, im Irak oder sonst wo, sondern auch hier in Deutschland, eindeutig missbraucht und pervertiert wird. Hier ist Religionsunterricht ein wichtiges Gegenmittel. Wie gesagt, ich betone nochmals, für mich ist das kein Primärziel – das wäre eine nicht zulässige Funktionalisierung des Religionsunterrichts. Aber das ist ein nützlicher und wichtiger Nebeneffekt des Religionsunterrichts, den wir hier nicht klein reden sollten.

Konz: Vielen Dank für die Eingangsstatements. Wenn Sie jetzt noch einmal genauer auf den konfessionellen Religionsunterricht eingehen könnten: Wie müsste der Ihrer Ansicht nach gestaltet werden? Und in die Zukunft gedacht: Was müsste es für eine neue, andere Form von Religionsunterricht geben, oder sollte es keinen Religionsunterricht mehr geben?

Boehme: Also, um es noch einmal deutlich zu machen: Ich glaube, dass der konfessionelle Religionsunterricht als der Unterricht, der nur differenziert und nur trennt, wie er das jetzt tut, keine Zukunft hat. Dabei bietet der Religionsunterricht eine ganz große Chance. Schon seit Beginn der Domschulen und Ordensschulen, dann auch über die Reformation, ermöglicht er eine Binnenperspektive einzunehmen, aus der heraus eine eigene Position zur Frage von Religion gefunden werden kann. Und nicht nur das. Die Binnenperspektive ermöglicht zudem auch einen Perspektivenwechsel, nämlich andere Perspektiven und andere Weltanschauungen und Religionen aus der Außenperspektive kennenzulernen und dafür ein Verständnis zu entwickeln, wie in diesen Religionen eine Binnenperspektive aussieht. Das wird möglich, weil die Schülerinnen und Schüler selber eine Binnenperspektive

erfahren haben. Ich halte deswegen den konfessionellen Religionsunterricht oder zumindest Differenzierungsphasen auf jeden Fall für notwendig. Das zeigt auch das Beispiel des Hamburger Religionsunterrichts, der ja seit 2012 nicht nur von der evangelischen Kirche, sondern auch von den muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinde und auch von der jüdischen Gemeinde mitvertreten wird. Aus diesen Religionsgemeinschaften können Religionslehrkräfte das Fach ›Religion für alle‹ unterrichten. Dabei merken sie, dass Differenzierungsphasen notwendig sind. Die Unterrichtsmaterialien zeigen deutlich, dass der kleinste gemeinsame Nenner nicht ausreicht, um die Differenzierung innerhalb einer Klasse deutlich machen zu können. Es sei denn, man einigt sich einfach nur darauf, gemeinsam Mandalas auszumalen oder ähnliches. Der Hamburger Religionsunterricht basiert ebenfalls auf einem Begegnungsmodell, weil es darauf ankommt, für eine Begegnung sowohl das Eigene als auch das Andere erfahren zu können.

Mecheril: Ich könnte auf zwei Ebenen darüber nachdenken und sprechen. Die übergeordnete Ebene wäre die Ebene, auf der wir uns fragen können: Was ist ein angemessener Bildungsauftrag für den schulischen Kontext? Mit welchem Maß können wir über Sinn und Unsinn von Religionsunterricht, konfessionell oder nicht, nachdenken? Das Maß, das ich einbringen würde, ergibt sich zum Beispiel aus einer Reflexion auf das, was Allgemeinbildung generell und was Allgemeinbildung speziell heute in der Migrationsgesellschaft ist. Bei Wolfgang Klafki, wie viele von Ihnen wissen, gibt es diese Idee der epochaltypischen Schlüsselprobleme. Nach Klafki bedeutet Allgemeinbildung unter anderem, am Allgemeinen gebildet zu sein, also an dem, was in einer bestimmten Epoche und für mutmaßlich alle von Relevanz ist. Und da fallen mir eine ganze Reihe von Dingen ein, die aus meiner Perspektive für alle von Bedeutung sein sollten. Beispielsweise der immense Grad globaler Ungleichheit, der diese Gegenwart in einer Art und Weise prägt, wie wir sie bisher noch nicht kennengelernt haben. Man kann auch über die Ökologie sprechen, über die Frage nach neuen Formen transgenerationaler Gerechtigkeit. Es gibt eine ganze Reihe von Kandidaten für epochaltypische Schlüsselprobleme. Wenn wir tatsächlich eine Schule wollen, die eine allgemeinbildende Schule wäre, dann wäre meines Erachtens in diesem Sinne das jeweilige Curriculum zu revidieren.

Darin spielt meines Erachtens, und das haben die Podiumskolleg_innen ja deutlich gemacht, unter gegenwärtigen Bedingungen auch das Religiöse eine Rolle. Einerseits ist das Religiöse eine Kategorie der Differenzierung von Menschen, und nicht nur der Differenzierung von Menschen, sondern auch eine Kategorie der Legitimierung von Ungleichheit. Selbstverständlich nicht nur, aber auch. Darüber müssen wir diskutieren. Kollege Uçar sagt zu Recht, dass die Aufgabe von Religionsunterricht dann nicht mehr konfessionsgebunden, sondern allgemein gehalten ist. Die Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, kritisch über den Glauben zu reflektieren, und zwar, so habe ich Sie verstanden: ohne den Glauben

damit infrage zu stellen. Ich würde sagen, ja, diese kritische Reflexion ist deshalb notwendig, weil dem religiösen Glauben konstitutiv Herrschaftsdimensionen innewohnen. Das ist dann meines Erachtens auch kein Missbrauch der Religion, sondern eine bestimmte Art, Religion zu gebrauchen, ihr Potenzial auszuschöpfen.

Uçar: Ich glaube, man muss zwei verschiedene Ebenen unterscheiden. Zum einen kurzfristig, realistisch, lebensnah, wie sich der Religionsunterricht entwickeln könnte, und zum anderen langfristig. Kurzfristig und mittelfristig glaube ich, dass der Weg, den Frau Boehme vorgestellt hat, in der Tat ein gangbarer Weg ist. Im Gegenteil ist er nicht nur ein gangbarer Weg, sondern aus meiner Sicht auch normativ eine Option, die so in diesem Format auch umgesetzt werden sollte. Ein Religionsunterricht, der de facto nur an die eigene Lerngruppe gerichtet ist und den Austausch, die Verständigung und den Dialog mit anderen Lerngruppen prinzipiell ausschließt, ist, glaube ich, nicht vertretbar. Also da, würde ich sagen, besteht in der Religionspädagogik, egal ob katholisch, evangelisch, muslimisch/islamisch oder jüdisch, weitgehender Konsens. Das ist eine Option, und in der Praxis wird es in der Regel ja auch genau so umgesetzt, dort wo es demografisch umsetzbar ist. Denn wenn Sie in einem Dorf sind, das nur katholisch geprägt ist und in dem es keine andere Lerngruppe gibt, haben Sie eben auch diese Möglichkeiten nicht. Aber in den meisten Großstädten – ich habe selber vor Jahren in Bonn und Duisburg gearbeitet – haben wir immer schon, vor fünfzehn, sechzehn, siebzehn Jahren bereits, Lerngruppen zusammengeführt, interreligiös kooperiert und gemeinsam unterrichtet, im Tandem, in bestimmten Lernphasen. Diesen Ansatz muss man kurz- und mittelfristig ausbauen. Das muss aber auch über empirische Grundlagenforschung vernünftig eruiert werden, und didaktisch muss das gut, valide, plausibel nachvollziehbar gemacht werden. Das ist der erste Schritt für die nächsten Jahre, und dazu wird auch viel Forschung betrieben. Die Hamburger zum Beispiel haben hierzu verschiedene Forschungsarbeiten publiziert.

Wie man das langfristig umsetzt, darüber kann man streiten. Das ist eine Frage, die auch auf politischer Ebene, von der Bildungspolitik, mitentschieden werden muss. Das werden wir am heutigen Abend meines Erachtens nicht lösen können, und da will ich mich persönlich auch nicht positionieren müssen, weil ich hierzu noch keine durchdachte Position anbieten kann. Ich weiß nur, dass das gegenwärtige Modell langfristig in diesem Format nicht weitergeführt werden wird. Aber das Hamburger Modell ist auch nicht die Lösung aller Probleme.

Sie haben vorhin in der ersten Runde einen schönen Satz formuliert, den habe ich mir sofort notiert, obwohl ich das nicht teile – ich teile es teilweise, partiell nicht, teilweise finde ich es absolut nachvollziehbar und verständlich. Sie haben so sinngemäß gesagt: Religion ist eine Umschreibung für ›race‹, und ich glaube, dass Sie damit schon prinzipiell recht haben. Wenn ich anekdotenhaft etwas berichten darf: Wenn ich in meine eigene Jugendzeit in den 1980ern zurückblicke, da exis-

tierte so etwas wie ein ›Türkenproblem‹ in Deutschland; in den 1970ern gab es im Ruhrgebiet ein Problem mit Italienern; davor gab es ein Problem mit Polen, ›Polacken‹ hießen die, ›Itaker‹ – das waren die Zuschreibungen der damaligen Zeit. Wir hatten in Deutschland ein Problem mit Ausländerfeindlichkeit, in den 1970er, 1980er, bis Anfang der 1990er Jahre. Anfang der 1990er Jahre hat sich etwas gewandelt in dieser Gesellschaft: Man redet kaum noch, weder in wissenschaftlichen Kreisen noch in unseren Medien noch in der Politik, von Ausländerfeindlichkeit. Ich höre das Wort gar nicht mehr. Das Thema ist aber immer wieder ›Islam‹. Ganz ehrlich, ich tue mir das alles gar nicht mehr an. Ich gucke diese ganzen abendlichen Talkshows gar nicht mehr, weil ich finde, dass das eine allgemeine Volksverblödung ist, was da jeden Abend produziert wird. Immer wieder sind es dieselben Themen. Das Thema heißt aber nicht mehr Integration, Migration schon ab und an, nicht mehr Ausländerfeindlichkeit, sondern vor allem Islam. In dem Sinne gebe ich Ihnen recht: Religion ist hier eine Umschreibung für ›race‹, sie dient der Abgrenzung. Aber gleichsam ist es auch eine Realität, dass über das Mittel der Religion eine notwendige und erforderliche Unterscheidung stattfindet. Ich glaube nicht, dass man alle Differenzen einfach nivellieren kann, um Gleichheit herbeizuführen, sondern es gibt nun mal auch Unterschiede zwischen verschiedenen religiösen Denominationen. Und das muss man auch, wenn ich das sagen darf, ohne Ihnen zu nahe zu treten, mit einem realistischen Blick auf die Gegenwart so wahrnehmen und annehmen. Das finde ich wichtig.

Und eine letzte Anmerkung zum Hamburger Modell. Das ist auch eine Frage von Ressourcen. In Hamburg gibt es de facto einen Religionsunterricht für alle – de jure war er bis 2012 in der Trägerschaft der evangelischen Kirche. Aber schauen wir uns die Realität an. Wenn wir uns das Curriculum und die Lehrerschaft vor Augen führen, ist der Anteil außerhalb des Christlichen sehr begrenzt. Betrachten Sie einfach einmal das Lehrpersonal, das dort dieses Fach tatsächlich unterrichtet: Es gibt kaum Muslime, die entsprechend eingestellt worden sind. Da muss man auch ganz offen und ehrlich sein und diese Fragen und Ängste von Minderheiten wahrnehmen. Die Mehrheiten, in Norddeutschland die evangelische Kirche, im Süden die katholische Kirche, setzen sich bei der Verteilung von Ressourcen durch. Sie dominieren die Entwicklung von Lehrplänen, Schulbüchern und so weiter. Da haben Minderheiten auch Ängste, und die sind auch nicht ganz unbegründet.

Mecheril: Ich würde gerne anschließen und Ihrem Manöver partiell zustimmen. Erster Punkt: Es ist wirklich beeindruckend zu sehen, dass zum Beispiel in der Jugendforschung im 21. Jahrhundert eine Gruppe komplett verschwunden ist, über die in den 1980ern, auch in den 1990ern noch in den großen Studien zur Jugendforschung im deutschsprachigen Raum sehr intensiv gesprochen und auch medial debattiert wurde, auch bildungspolitisch. Die sind weg. Ich vermute, die sind emigriert, sie sind auf jeden Fall nicht mehr da. Es ist die Gruppe der türkischen

Jugendlichen – sie sind abgereist. Dafür ist aber eine neue Gruppe eingewandert, die Gruppe der muslimischen Jugendlichen.

In einer wissenschaftstheoretischen und zugleich pädagogischen Perspektive betrachtet, ist das nicht nur ein Spiegel der Verhältnisse, sondern es produziert auch Verhältnisse. Wir Erziehungswissenschaftler_innen in der Lehramtsausbildung, in der pädagogischen Ausbildung, sagen unseren Studierenden immer: Ihr seid an der Universität, damit ihr nicht einfach wie an der Fachschule nur das Handeln, das Tun lernt, sondern in ein reflexives Verhältnis zu eurem Tun geht. Überlegt beispielsweise, welche Deutungsangebote ihr durch eure Ausbildung, durch euren professionellen Habitus euren Schülerinnen und Schülern macht, die von ihnen aufgegriffen werden und zu Selbstdeutungskategorien werden. In den 1990er Jahren haben die Jungs die Scheibe eingeschmissen – langsam wird es auch ein bisschen spät, deswegen wird es nun auch ein bisschen kabarettmäßig – und wenn der Sozialpädagoge sie gefragt hat: »Warum hast du das gemacht?«, dann haben sie gesagt: »Ey Alter, ich hab Kulturkonflikt.« Das ist heute nicht mehr die Selbstbeschreibung, weil das Vokabular der Sozialpädagog_innen und auch der Lehrer_innen ein anderes geworden ist. Es ist nun, was Migrationsfragen angeht, unter anderem von der Kategorie der Religion durchsetzt, die in einer spezifischen Weise benutzt wird, nämlich dann, wenn, sozusagen, die Tür aufgeht und ein als Muslim adressierbarer Junge hereinkommt, der dann zu einem ein Muslim wird. Problematisch finde ich, wenn jemand so adressiert wird, dass er gewissermaßen in bestimmten Kategorien eingesperrt wird. Mit diesem Einsperren in Kategorien müsste sich ein reflexiv-kritischer Umgang mit Religion beschäftigen.

Wir wissen ja alle, dass es Konversion gibt. Wenn wir Thomas Luckmann oder Hubert Knoblauch gelesen haben, dann wissen wir, dass es Synkretisierung, Hybridisierung und so weiter gibt. Man muss nicht gleich vom privaten Gott reden, wie Ulrich Beck das gemacht hat, aber man kann sehen, dass Subjekte unter den Bedingungen von Individualisierung auf unterschiedliche, institutionalisierte, religiöse Deutungsangebote zurückgreifen und diese kreativ gewissermaßen zu etwas konstellieren, das biografisch Sinn macht. Und dieser biografische Sinn wandelt sich. Das wäre ein interessanter Religionsunterricht, der nicht festschreibt: Muslim, Christ, katholisch und so weiter, sondern der die Spielräume für religiöse Praktiken, Selbstverständnisse und Glaubensformen thematisiert, die in der Moderne (in der flüchtigen Moderne, um mit Zygmunt Baumann zu sprechen) da sind und die ambivalent und hochproblematisch sind in einer bestimmten Art und Weise.

Zweiter Punkt: Ja, es ist pädagogisch wichtig, das aufzugreifen, was da ist. Es ist wichtig, die Differenz von Mann und Frau und vielleicht auch noch anderen Geschlechtern aufzugreifen – auch eine ganz heiß geführte Debatte. Volkhard Krech und Riem Spielhaus zeigen, dass die Migrationsforschung die Kategorie Religion nicht nur entdeckt hat, sondern produziert und damit auch den Anderen produ-

ziert. Man könnte da von einem Beitrag zu ›religiösem Othering‹ sprechen: Jemand wird in religiösen Kategorien als Anderer imaginiert und produziert. Dabei kommen bestimmte Dinge zusammen, insbesondere kulturalistische Diskurse, aber auch ein ganz massiver Sicherheits- und Bedrohungsdiskurs. Und das müsste im Rahmen eines reflexiven Religionsunterrichtes thematisiert werden. Das ist meines Erachtens auch konstitutiv für das institutionalisierte Religiöse, nämlich das, was den Glauben bedroht. Bedrohung ist also nicht nur ein sicherheitspolitisches Moment und konstitutiv für den Nationalstaat, konstitutiv für partikuläre politische Organisationen und Einheiten, sondern die Produktion von Bedrohung durch Andere ist, meines Erachtens, konstitutiv für institutionalisierte Religion. Und das meine ich nicht ...

Boehme: Also, da möchte ich jetzt widersprechen. Dass Minderheiten Ängste haben, das ist natürlich verständlich, und Sie sprechen von Bedrohungsdiskurs und sogar davon, dass Religion oder Differenzen, dass Diskurse Bedrohung erst produzieren. Gerade deswegen meine ich, dass es erst recht notwendig ist, die verschiedenen Denominationen und Religionen miteinander in Begegnung zu bringen, gerade auch mit ihren Differenzen, die möglicherweise, bewusst oder unbewusst, in Machtkontexten erstellt werden. Ich glaube übrigens nicht, dass Religionen oder die Differenzen von Religionen aus den Diskursen der Abgrenzung entstanden sind, sondern aus anderen Motiven. Aber unabhängig davon bin ich davon überzeugt, dass es jetzt unsere Aufgabe ist, diese verschiedenen Gruppierungen zusammen zu bringen, und zwar nicht nur so, dass wir die Denominationen als einen dialogischen Diskurs zwischen dem Judentum, Christentum und dem Islam zusammenbringen. Wir müssen auch deutlich sagen, dass es Menschen sind, die einander begegnen müssen, und wir müssen ermöglichen, dass sich Schüler begegnen, damit sie, religionspädagogisch gesprochen, die Kompetenz der Vorurteilsfreiheit erreichen. Mit anderen Worten, wir müssen Schüler davon befreien, von den Anderen als in Kategorien zu sprechen. Wir müssen es in unserer Gesellschaft schon vom Kindergarten an schaffen, Kinder und Jugendliche miteinander ins Gespräch zu bringen und sie die Erfahrung machen lassen, dass die anderen nicht anders sind als sie selber, auch wenn sie vielleicht eine andere religiöse Orientierung oder andere Geschlechtsorientierung oder was auch immer für eine Orientierung haben. Und zu diesem Ziel kann, meines Erachtens, der Religionsunterricht beitragen und aus der Binnenperspektive heraus zeigen, dass es Gemeinsamkeiten gibt. Damit kann er einen Beitrag zur Schulkultur und zur Schulentwicklung leisten. Gerade indem aus den Differenzen, die aus den Religionen erwachsen, die Gemeinsamkeiten und die gemeinsame Verantwortung für die Gesellschaft zu zeigen ist, nimmt der Religionsunterricht exemplarisch auch andere Differenzdiskurse und Vorurteilsdiskurse auf und kann sie auf diese Weise lösen.

Mecheril: Auf jeden Fall. Ich stimme Ihnen nahezu ganz zu, mit kleinen Ausnahmen. Das ist eine schöne Aufgabe von Pädagogik, Kinder und Jugendliche in ein Miteinander zu bringen. Wobei, manchmal brauchen wir vielleicht auch gar keine Pädagogik dafür – also keine professionelle. Ich habe den Eindruck, dass machen die Kinder schon von selbst ganz gut. Zuweilen wird von uns Erwachsenen ja das Bild gezeichnet, dass es muslimische Kinder gibt und christliche und buddhistische und hinduistische, und dass sie so wenig miteinander zu tun haben, dass sie unbedingt Professionelle brauchen, die Räume der Begegnung schaffen. Meines Erachtens findet diese Begegnung beständig statt. Ich habe nichts gegen Professionalität einzuwenden, nur nicht in festliegenden Kategorien. Wenn ich schon im Kindergarten anfangen, Kinder als muslimisch oder christlich zu adressieren, dann produziere ich genau diese Identitäten. Lassen wir doch zunächst die Kinder die Kategorien relevant setzen, die für sie relevant sind. Also: Machen wir eine Begegnung unter Bedingungen von Differenz, bei der nicht festliegt, welche Differenz relevant ist, sondern schauen wir, hören wir. Das ist mein Einwand: Die Institutionalisierung von Differenzen und Kategorien ist problematisch, weil sie Differenz als bestimmte Differenz festlegt und nicht offen hält. Mitte der 1990er Jahre gab es eine Debatte zwischen Frank-Olaf Radtke und Georg Auernheimer. Es ging hierbei nicht um Interreligiosität, sondern Interkulturalität. Hamburger hat sich vehement gegen Auernheimers Versuch ausgesprochen, interkulturelle Erziehung so zu institutionalisieren, dass als feststehend konzipierte natio-ethno-kulturelle Gruppen im Sinne einer Anerkennungs- und Begegnungspädagogik adressiert werden. Stattdessen hat er argumentiert, dass da, wo von den Akteuren im schulischen Kontext kulturelle, ethnische Differenzen relevant gesetzt werden, wir Professionalität brauchen. Im Umgang damit brauchen wir Achtsamkeit, da brauchen wir Wissen, da brauchen wir Sensibilität von Lehrer_innen. Aber erst dann, nicht institutionalisiert!

Uçar: Herr Mecheril, wenn ich Sie richtig verstehe, leugnen Sie ja nicht, dass es in der Realität Unterscheidungsmerkmale und Differenzen zwischen den Menschen gibt, sondern sagen Sie, diese dürfen nicht vorgegeben werden, sie dürfen nicht gesetzt werden, sondern müssen gemacht werden, durch die Akteure selbst, in diesem Fall eben durch Schüler oder Jugendliche, und dann muss hierauf eben auch professionell, institutionell reagiert werden. Ich glaube, wenn ich das sagen darf und Sie mir nicht böse sind: Es gibt auch so etwas wie eine Realität, ich meine, wir leben in einer Gesellschaft, in der es kulturell gewachsene Traditionen gibt, in der eine natürliche, durch die Erziehung der Eltern, der Gesellschaft vonstattengehende Differenzierung zum Tragen kommt. Es ist ja nicht so, dass man den Kindern immer nur sagt, du bist katholisch, du bist evangelisch – das ist auch, wie soll ich das sagen, ein Automatismus in der Gesellschaft, in der wir leben.

Mecheril: Den gilt es doch aufzuklären und nicht zu affirmieren!

Uçar: Ja, es ist nur die Frage, ob das erstens normativ gewollt sein sollte, zweitens, ob das realistisch umsetzbar ist. Wir sind ja keine geistigen Eunuchen, wir leben in einer Gesellschaft, die eine Geschichte, eine Kultur, eine Tradition hat. All das wirkt letztlich über die Erziehung der Eltern und der Gesellschaft auf die nachfolgenden Generationen. Ich glaube, besser wäre es, das zur Kenntnis zu nehmen und darauf zu reagieren, statt sich etwas utopisch zu wünschen, was letztlich nicht umsetzbar ist. Natürlich haben Sie recht: Diese Gruppen sind alle nicht homogen. Katholisch ist in Norddeutschland ganz anders als in Freiburg, in der Schweiz ist katholisch ganz anders als bei mir im Rheinland. Die Osnabrücker Katholiken sind ja schon eine ganz andere Gruppe als die bayerischen etwa. Es gibt natürlich diese Unterschiede. Wir sind alle letztlich hybrid. Wir entwickeln uns ja auch. Ich kann mir gut vorstellen, dass Herr Heumann vor fünfzig Jahren ein ganz anderer Mensch gewesen ist, als er es heute ist, und das ist etwas ganz normales. Ich glaube, statt Unterschiede wegreden und neu schaffen zu wollen, müssen wir in allererster Priorität versuchen, so etwas wie Respekt gegenüber Differenzkategorien und Unterschieden herbeizuführen und unser Erziehungssystem und Bildungssystem darauf zu fokussieren. Egal, ob sich jemand als katholisch, evangelisch, männlich, weiblich, homosexuell, heterosexuell, friesisch, bayerisch oder was auch immer definiert. Die Erziehung zum Respekt ist, so glaube ich, an dieser Stelle viel wichtiger, als der Wunsch, diese Kategorien wegzuretuschieben und dann neu schaffen zu wollen, aufgrund von Wünschen, die man selbst hegt.

Boehme: Ich kann Ihnen nur beipflichten, Herr Uçar. Ich würde auch sagen, dass wir unbedingt lernen müssen, Differenzen zu akzeptieren. Ich glaube, dass wir ohne Differenzen auch nicht leben können und erkenntnistheoretisch gesehen, nichts erkennen würden. Differenzen sind nicht von vorne herein schlecht. Wir müssen sie gleichzeitig wertschätzen lernen und anerkennen lernen, und das ist, glaube ich, gerade auch auf dem Gebiet der Religion besonders gut möglich. Deswegen bin ich kein großer Freund der sogenannten Kontakthypothese, die Sie gerade entworfen haben, Herr Mecheril. Als würde man sich sogleich durch die Begegnung ausreichend kennen lernen, und dann ist Friede, Freude, Eierkuchen. Sondern wir brauchen auch eine didaktische Anleitung. Die Erfahrung zeigt, dass die didaktische Sensibilität besonders groß sein muss, gerade wenn es um Begegnung geht. Schon Kleinigkeiten können zu Ungleichheiten führen, die möglicherweise als diskriminierend empfunden werden, zum Beispiel, wenn eine der Gruppierungen weniger Zeit eingeräumt wird als einer anderen. Dass es Differenzen gibt und dass es dadurch auch zu Asymmetrien kommt, die in solchen Begegnungen nicht aufzuheben sind, das sollten wir eben auch lernen. Wir können zum Beispiel nie die

gleiche Anzahl an jüdischen Studierenden oder jüdischen Schülern mit anderen Schülern, katholischen Schülern oder wie auch immer, zusammenbringen. Auch da gibt es Asymmetrien. Aber das bildet unsere Gesellschaft ab. Gerade hier haben wir die Möglichkeit, Schülern zu verdeutlichen, dass in diesem Mikrokosmos der Schule, der die Gesellschaft abbildet, zu lernen ist, Anderssein und Unterschiede anzuerkennen.

Konz: Ich möchte noch eine andere Perspektive ergänzen. Sicherlich besteht die Gefahr von religiösem Othering, bei dem die eine Gruppe andere Menschen zu einer anderen Gruppe zurechnet und sie damit zu ›Anderen‹ macht, um ein ›Wir‹ zu konstruieren. Wenn wir aber aufgrund dieser Gefahr von religiösem Othering den Religionsunterricht abschaffen würden, würden wir dann nicht wiederum diejenigen zuarbeiten, die diese Wir-Kategorie zur Ausgrenzung nutzen? Und wo bleiben umgekehrt dann die Erfahrungen, dass Religion ein Freiheitsraum sein kann, dass Religion eben auch Widerstandspotential auslöst, um Dominanzverhältnisse gerade zu hinterfragen?

Mecheril: Gegen einen Religionsunterricht, der in dem Sinne reflexiv und vielleicht sogar dekonstruktiv angelegt ist, habe ich erst einmal wenig einzuwenden. Ob man ihn als Fach institutionalisieren muss, weiß ich nicht. Mir scheint es sinnvoller zu sein, ein Fach zu institutionalisieren, in dem es um Identität und Differenz überhaupt geht. Aber darüber kann man streiten. Dieser Unterricht kann von mir aus auch Religionsunterricht heißen – wir hängen ja an solchen Symbolisierungen. Nur würde dann in diesem Unterricht nicht in erster Linie Begegnung zwischen als unterschiedlich Adressierten stattfinden, sondern eine Reflexion auf die Differenzadressierung, nicht nur in der gegenwärtigen Situation, sondern auch im historischen Kontext, als Geschichtslernen und auch als interkulturelles Lernen. Das würde dazu beitragen, dass man auch ein Stück weit weggeht von einer Toleranzpädagogik oder einer Anerkennungspädagogik, die letztlich getragen ist von der Idee, dass die Veränderung auf der Ebene der Individuen stattfindet, auf der Ebene der Veränderung von Vorurteilen, von Stereotypen, Schemata. Wir erleben ja massiv eine Konjunktur einer Art von selbstgefälligem Partikularismus, der sich zum Beispiel in dem Phänomen der AfD und in dem Phänomen der Zunahme von Rassismus in Europa seit dem kurzen Sommer der Barmherzigkeit 2015 zeigt. Oder auch als Radikalisierungstendenzen in bestimmten Bereichen, die sich selbst muslimisch adressieren oder die muslimisch adressiert werden und sich als muslimisch verstehen. Diese Probleme sind nicht veränderbar durch eine Vorurteilspädagogik oder eine Begegnungspädagogik, die über die Begegnung zu einer Veränderung kognitiver oder verkörperter Schemata beitragen will. Wir benötigen meines Erachtens viel ausgeprägter die Ermöglichung einer Art Diskurskompetenz.

Boehme: Ja, natürlich gehört die dazu! Der Diskurs, die Reflexion, das Überlegen sind in diesem Modell ganz wesentlich. Und damit wird auch die Kontakthypothese nochmals zurückgewiesen, weil das Konzept ohne angeleitete Reflexion überhaupt nichts bringt. Ich gebe Ihnen recht, dass Diskus unbedingt dabei sein muss. Ich finde auch Ihre Idee ganz gut, ein Fach mit dem Namen »Identität und Verständigung« einzurichten.

Mecheril: Differenz. Identität und Differenz. Verständigung – nein.

Boehme: Dann habe ich Sie leider missverstanden. Das hätte ich gut gefunden.

Willems: Das ist schön, dass die katholische Kollegin die evangelischen Denkschriften aufnimmt. Ich habe den Eindruck, dass die Diskussion in den letzten Gängen ein bisschen zu einer Frontenbildung, vielleicht auch Gruppenbildung führt, wo sich auf diesem Podium Identitäten bilden, die sich auch in Abgrenzung voneinander konstruieren. Ich bin mir gerade nicht so sicher, ob das nötig ist. Nicht nur, weil ich harmoniebedürftig bin, sondern auch von der Sache her. Diese Rede von Religion als Sprachversteck von »race« finde ich erst einmal sehr plausibel, und ich glaube, man findet haufenweise empirische Beispiele dafür. In der Presse vermutlich deutlich mehr als im Religionsunterricht. Das wäre der eine Punkt, aber mir fallen auch eine Menge Religionsbücher ein, bei denen man das durchaus auch zeigen könnte. Zu dem anderen Punkt, den Paul Mecheril gebracht hatte, also der Frage, wie wir, als wen wir eigentlich Schülerinnen und Schüler adressieren – da habe ich mich gefragt: Steckt da nicht etwas drin, was ich als Religionspädagoge auch durchaus aufnehmen kann? Und andererseits: Läuft diese Kritik nicht zum Teil ins Leere, weil sie ein Konzept von Religionsunterricht voraussetzt, das so in dieser Form eigentlich gar nicht vertreten wird? In der Denkschrift »Identität und Verständigung«, da steht ja nicht drin: Evangelische Schülerinnen und Schüler nehmen am evangelischen Religionsunterricht teil und werden auch als evangelische Schülerinnen und Schüler adressiert, und sie werden, wenn sie es noch nicht sind, in ihre, eigentlich ihnen eigene, Religion eingeführt. Dann hättest du, Paul, völlig recht. Aber das Konzept beinhaltet ja, dass es offen ist für Menschen, die sich unterschiedlich definieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht zu evangelischen gemacht werden. Das ist also gerade keine Form von Beheimatungspädagogik.

Simojoki: Herr Mecheril, Sie hatten vorhin gesagt, dass Sie sich durchaus vorstellen können, auch Irritationen auszulösen. Bei mir persönlich war das gar nicht so. Was Sie über den Religionsunterricht gesagt haben, fand ich in gewisser Weise wirklich anregend. Wirklich Irritationen ausgelöst hat bei mir eher die Art und Weise, wie Sie den Zusammenhang von Religion und Migration explizieren. Mei-

ner Wahrnehmung nach ist Religion für Sie im Kontext von Migration etwas, was sich im Modus von Außenzuschreibungen manifestiert. Sie sagen, dass hier Differenzen produziert werden. Das leuchtet mir sehr ein. Jetzt hätte ich das aber gerne ergänzt durch das Prinzip der Selbstdeutung durch die religiösen Akteure, die oft, das zeigt ja auch die Religionsforschung, mit hoher Zentralität religiös sind. Dann reicht eine Deutung nicht mehr, die diese Selbstdeutung nicht ernst nimmt. Da ist genau Religion das Medium jener biografischer Narrationen, die Sie in Ihrer Identitätstheorie zu Recht stark machen. Bräuchte es also nicht gewissermaßen eine Ergänzung, einen kritischen Blick auf unangemessene Außenzuschreibungen, aber gleichzeitig so etwas wie eine verstehende Hermeneutik im Blick auf die Religiosität dieser Menschen? Sonst könnte das Missverständnis entstehen, dass Sie die nicht ernst nehmen. Ich glaube Ihnen, dass Sie das tun, aber der Eindruck wird sich nur dann verflüchtigen, wenn tatsächlich die Ebene der Selbstdeutung mit in Ihre Analyse hineinkommt.

Mecheril: Unbedingt. Selbstverständlich. Und zwar unter der Voraussetzung, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Selbstdeutungen im Rahmen einer Forschung stattfindet, die ich etwas umständlich als Migrationsgesellschaftsforschung bezeichnen möchte. Nicht als Migrationsforschung, weil dann das Missverständnis entsteht, dass Migrationsforschung Migrant_innenforschung sei. Eine solche Auseinandersetzung mit Selbstdeutungen sollte fragen: Aufgrund welcher migrationsgesellschaftlichen Positionierung finden unterschiedliche religiöse Selbstdeutungen statt? Von Leuten mit und ohne, von Leuten, die seit mehreren dreihundert Jahren in Paris, in Osnabrück leben und so weiter. Es geht also auch darum, die religiöse Selbstdeutung von Menschen migrationsgesellschaftlich aufzuklären, die sich nicht als Migrant_innen oder als Personen mit Migrationshintergrund wahrnehmen oder die so gedeutet werden. Unter dieser Bedingung, in der Migrationsgesellschaftlichkeit als eine allgemeine Dimension der Vergesellschaftung verstanden wird, bin ich dabei.

Uçar: Herr Simojoki, wenn ich Sie richtig verstehe, ist Ihr Einwand gegenüber Herrn Mecheril der, dass Sie sagen, die Zuschreibung von besonderer Religiosität bei Migranten ist nicht nur eine Außenzuschreibung, die durch bestimmte Akteure innerhalb der Mehrheitsgesellschaft passiert, sondern ist es ja auch so faktisch die Lage, das geben ja auch die empirischen Daten her. Es ist die Selbstwahrnehmung, und das muss man zur Kenntnis nehmen. Haben Sie das so formuliert, habe ich Sie da richtig verstanden?

Simojoki: Mir geht es darum, dass Religion ein Medium der Selbstdeutung ist und sie Narrationen stark bestimmt. Religion kann von Identitätsbildung nicht getrennt werden.

Uçar: Das lasse ich außen vor, dazu kann ich keinen Kommentar abgeben, weil das meine Kompetenz übersteigt. Aber wichtig ist, dass dies ein wechselseitiger Prozess ist. Es lässt sich auch empirisch nachweisen – Kai Hafez hat dazu verschiedene Studien veröffentlicht –, dass es in den Medien in Deutschland seit den 1980er Jahren eine ganz starke, klare Fokussierung auf das Muslim-Sein und den Islam gibt. Ausländerfeindlichkeit, ethnische Zugehörigkeit, das ist mittlerweile sekundär, wenn nicht tertiär. Aber es ist hinreichend belegt, dass die Islamberichterstattung in den deutschen Medien seit den 1990er Jahren höchst einseitig ist. Am Ende ist doch die Frage: Was ist hier entscheidend? Ist es die Fremdzuschreibung durch die Öffentlichkeit, durch die Medien, durch hegemoniale Macht in der Mehrheitsgesellschaft? Der Fokus auf den Islam? Oder ist es tatsächlich die Selbstwahrnehmung der Muslime als Muslime selbst? Ich vermute, dass dies ein wechselseitiger Prozess ist. Wenn Sie jemandem dauernd nur sagen: »Du Muslim, du Muslim, du Muslim«, dann wird dieser das irgendwann auch internalisieren und sich selbst nur noch als Muslim deklarieren. Hier muss man ganz fein differenzieren und sehen, dass kulturelle, ökonomische, politische und soziale Probleme voneinander zu unterscheiden sind. Das ist die Aufgabe der Wissenschaft, der Forschung. Die muss viel stärker in die Öffentlichkeit gehen.

Hamburger Soziologen haben für das Bundesinnenministerin eine Untersuchung gemacht, im Auftrag der deutschen Islamkonferenz. Hierbei wurden Muslime ganz allgemein gefragt: Empfindest du dich als religiös? Neunzig Prozent aller befragten Muslime in Deutschland sagten: Ja, ich empfinde mich als religiös. Vierzig Prozent sagten, sie empfänden sich als sehr religiös, die anderen fünfzig Prozent als weniger religiös. Die Nichtreligiösen liegen bei zehn Prozent. Wenn Sie das aber mit konkreten Fragen weiter vertiefen, dann kommen Sie auf Quoten, die bei zehn, zwanzig, dreißig Prozent liegen. Das erinnert mich an eine persönliche Begegnung in Thessaloniki. Ich war dort im Jahre 2008 zu einer großen Summer School eingeladen und wurde am Bahnhof oder Flughafen von einer Lehrerin abgeholt, die mich mit ihrem Wagen zur Universität gefahren hat. Damals gab es eine Studie über Religiosität in Europa, und das Ergebnis war, dass die Polen, Rumänen und Griechen in ganz Europa am stärksten religiös seien, die Tschechen wiederum das areligiöseste Volk Europas. Unterwegs im Auto habe ich die Lehrerin nach diesen Daten gefragt, die ich in der Zeitung gelesen habe: Ist Griechenland tatsächlich total religiös? Ihre Antwort war sehr differenziert. Sie sagte, wenn Sie hier in Griechenland die Leute fragen: »Bist du ein gläubiger orthodoxer Christ?«, dann werden Ihnen fast hundert Prozent sagen: »Ja.« Aber wenn Sie dann mit einem orthodox-christlichen Fokus die Fragen spezifizieren, dann werden die Antworten bei unter fünfzig Prozent liegen. Ich habe gefragt: Wie ist das zu erklären? Welcher Erklärungsansatz bietet sich da an? Die Antwort kann ich heute auch auf Migranten in Deutschland beziehen. Sie sagte: Die Abgrenzung vom orthodo-

xen Glauben in Griechenland bedeutet zugleich, sich von der griechischen Nation und von der griechischen Kultur zu distanzieren. Das empfinden viele Menschen als Verrat, weil Kultur, Nation und Religion in diesen Gesellschaften so ineinander aufgegangen sind, dass die Menschen automatisch solche Antworten geben. Daher muss man auch bei solchen Studien feiner differenzieren und hinter die Fassade blicken. Man darf sich nicht mit einfachen Antworten begnügen, selbst wenn diese empirisch sauber erarbeitet worden sind.

Willems: Ich würde gerne am Ende noch einmal eine Schlussrunde machen, mit einem kurzen Statement zu der Frage: Gibt es etwas, das Sie von den anderen auf dem Podium mitnehmen als Anregung? Vielleicht ein Argument, das Sie überzeugt hat, oder etwas, was Sie von den anderen gelernt haben?

Uçar: Ich habe bei der heutigen Diskussion große Überschneidungen mit Frau Boehme gesehen, was mich nicht überrascht. Vieles, was Sie vertreten haben, ist eigentlich auch meine Überzeugung. Das will ich an dieser Stelle nicht verheimlichen. Mit Herrn Mecheril gab es einige Differenzen, aber insgesamt fand ich seine Positionen sehr sympathisch, weil sie nicht einfach in einem, wenn ich es so sagen darf, platten, plumpen religionskritischen Modus daherkamen. Was ich mitnehme, ist, dass die inhaltliche Begründung des Religionsunterrichts gegenüber Menschen, die den Religionsunterricht grundsätzlich in Frage stellen, plausibler dargestellt werden muss. Ich fand die Diskussion sehr angenehm, sehr zivilisiert, sehr erfreulich. Denn ich kenne auch andere Diskussionen, von ziemlich rechten Kreisen, die den islamischen Religionsunterricht in Frage stellen, jedoch nichts gegen katholischen und evangelischen Religionsunterricht haben, denn der gehört ja zum festen Kulturbestand dieses Landes. Ich will mich jetzt politisch nicht outen, es gibt ja bestimmte Parteien, die das so betrachten. Aber es gibt eben auch Leute, die grundsätzlich Religion als Teufelszeug sehen. Vor diesem Hintergrund fand ich das wirklich sehr zivilisiert, es hat sich für mich in jedem Fall gelohnt.

Boehme: Ich glaube, dass Sie, Herr Mecheril, mich noch mal darauf aufmerksam gemacht haben, wie wichtig die Reflexion der je eigenen Deutungen ist. Es wäre eben auch eine Unterkompetenz von Dialogkompetenz, nicht nur den üblichen Perspektivwechsel zu beherrschen, der ja schon schwer genug ist, sondern auch eine Differenzkompetenz zu sich selbst zu gewinnen, die auch Selbstkritik einschließt.

Und von Herrn Uçar nehme ich gerne nochmal mit, wie wichtig der Religionsunterricht als Beitrag zum gesellschaftlichen Frieden und, wie Sie sagten, auch zur Integration ist. Das ist eine ganz zentrale Funktion des Religionsunterrichts, unter der Bedingung, dass er mit dem Ethik- oder Philosophieunterricht kooperiert und sich fächerkooperierend öffnet.

Mecheril: Es fällt mir jetzt schwer auf diese Frage einzugehen, weil ich eigentlich viel mehr Lust hätte, nochmal die kontroversen Diskussionen zu schärfen und in der Sache zu streiten. Ich würde Ihnen zustimmen, Herr Uçar, ich kenne die Erfahrungen auch, dass das anders sein kann. Sie erinnern mich daran, dass ich einmal in Baden-Württemberg vorgetragen habe, das ist schon ein paar Jahre her, und da habe ich über die Integrationsdefizite von Christen gesprochen. Das war sozusagen der performative Versuch, ironisch, wie ich dachte, vorzuführen, welche Othering-Prozesse mit Religionskategorien, dann aber in Bezug auf Muslime, stattfinden. Ich habe damals auf die Stellung der Frau im Katholizismus und diese Dinge, und auf Kapitalismus und Protestantismus hingewiesen. Da ist tatsächlich eine Beschwerde bei der Landesregierung gelandet mit der Aufforderung, mich nicht mehr mit Landesmitteln einzuladen – ja, man muss aufpassen, was man sagt. Und das war heute ganz anders.

Konz: Wissen Sie noch nicht!

Mecheril: Was ich auf einer inhaltlichen Ebene sehr bedenkenswert finde, und dieses Bedenken nehme ich gewissermaßen mit über die Beiträge der Kolleg_innen, das ist die Frage, wie ein angemessener Umgang mit Differenzen aussehen kann. Das Spannungsverhältnis ist, glaube ich, deutlich geworden. Es ist schwierig und problematisch, Differenz auch institutionell festzuschreiben. Und genauso ist es schwierig, Differenzen, die da sind, die vielleicht auch da sein sollen, aus bestimmten Perspektiven zu negieren und nicht zuzulassen. Denn dann können sie auch nicht weiterentwickelt und kultiviert werden. Dieses letztlich unmögliche Verhältnis, über das haben wir, glaube ich, heute gesprochen, und da habe ich viele Anregungen bekommen. Im Übrigen ist dieses unmögliche Verhältnis eine Unmöglichkeit, die konstitutiv für das Pädagogische ist. Die pädagogische Praxis ist eine unmögliche Praxis. Sigmund Freud hat darüber geschrieben, es gibt hierzu ein schönes Buch von Nora Sternfeld. Diese Unmöglichkeit haben wir heute, glaube ich, kultiviert und besprochen. Wir sind zwar nicht zu einem Punkt gekommen, aber das ist ja auch das Wesen der Unmöglichkeit, dass man nicht vorschnell zu den Endpunkten kommt.

Literatur

Schmidt-Salomon, Michael & Riegel, Ulrich; Heymann, Hans Werner (Moderation) (2012): Werte für die Welt von morgen. Brauchen wir dafür Religionsunterricht? Pädagogik 7-8 (2012), 62-65.

Willems, Joachim (2012): Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.2, 51-80.

