

Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität

Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten

Henrik Simojoki & Jonathan Kühn

1 Schule als Ort der Anerkennung? Religionspädagogische Problemanzeichen vor dem Hintergrund schulischer Bildung von Geflüchteten

Der Begriff der Anerkennung scheint aktuell besondere Erschließungs- und Orientierungskraft zu entfalten. Nachdem er im sozialphilosophischen Diskurs bereits kurz nach der Jahrtausendwende zum »Schlüsselbegriff unserer Zeit« (Fraser & Honneth 2019, 7) erhoben worden war, avancierte er auch in den Bildungswissenschaften (bspw. Micus-Loos 2012; Hafenerger, Henkenborg & Scherr 2013; Prengel 2013), in der Theologie (für die Praktische Theologie bes. Braune-Krickau 2015) und jüngst auch in der Religionspädagogik (Grümme 2017, bes. 120-124) zu einem breit rezipierten, unterschiedlich akzentuierten und kritisch diskutierten Konzept.

Bei aller Divergenz der in diese Debatten eingebrachten Perspektiven dürfte ein wesentlicher Grund für diese Bedeutungszunahme darin liegen, dass dem Anerkennungsparadigma besondere Leistungsfähigkeit für die Bearbeitung der kohäsiven Herausforderungen von wachsender Pluralität geprägter Gesellschaften zugetraut wurde. So überrascht es nicht, dass sich dieser Begriff im Zusammenhang migrationspolitischer Fragestellungen als Leitbegriff etablierte. Richtungsweisend wirkte in dieser Hinsicht die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013 herausgegebene Orientierungshilfe »Willkommens- und Anerkennungskultur«. Während der Begriff der Willkommenskultur in dieser Veröffentlichung »vorrangig auf die unmittelbaren Phasen der Zuwanderung« bezogen wird, »stellt der Begriff der ›Anerkennungskultur‹ die interkulturelle Öffnung der Aufnahmgesellschaft in den Mittelpunkt« (BAMF 2013, 4).

Im Zuge des enormen Anstiegs der Asylmigration ab 2015 und der durch ihn ausgelösten gesellschaftlichen Diskurse erfuhr das Begriffspaar einer »Willkommens- und Anerkennungskultur« eine starke emotionale Aufladung.

In seinem anerkennungstheoretisch geleiteten Rückblick auf diese Zeit streicht Stefan Seidel (2018) zwei Verschiebungen heraus: Zum einen distanziert er sich von einer entproblematisierenden Ingebrauchnahme des Anerkennungskonzepts, von der, nebenbei bemerkt, auch die (religions)pädagogische Rezeptionstradition nicht frei ist (Mecheril 2005). Die Entwicklungen nach 2015 hätten, so Seidel, »gezeigt, dass die Umsetzung der Idealvorstellung einer Kultur der Anerkennung alles andere als einfach ist« (Seidel 2018, 7). Um diese Pointe zu unterstreichen, stellt er das Einleitungskapitel seines Buches »Für eine Kultur der Anerkennung« unter eine Leitperspektive, die weit weniger harmonisch klingt: »Der Kampf um Anerkennung heute« (Seidel 2018, 7-24). Zum anderen lenkt er den Blick auf die ambivalente Rolle von Religion in den Anerkennungskonflikten der Gegenwart. Vielerorts dominiere eine »unreife Form von Religion, die jene scharfen Anerkennungskämpfe noch befeuert, die in Zeiten der Globalisierung sowieso im Gange sind« (Seidel 2018, 16). Ob Religion in diesen Auseinandersetzungen eine konstruktive oder destruktive Funktion einnimmt, hängt nach Seidel entscheidend von ihrer anerkennungsbezogenen »Reife« ab:

»Die Reife einer Religion wird sich daran zeigen, in welchem Maß es ihr gelingt, Anerkennung des Eigenen *und* Anerkennung des anderen positiv zu befördern. Dass sich die Religion also zu relativieren vermag, ohne dabei das Eigene zu verlieren; dass sie anderes auszuhalten vermag, ohne es vernichten zu wollen, sondern es als einen Ort des fruchtbaren Austauschs versteht« (Seidel 2018, 14).

Im vorliegenden Beitrag wird ein pädagogischer Handlungskontext fokussiert, in dem beides – die Komplexität der ›Umsetzung‹ einer Anerkennungskultur und die Vielschichtigkeit von Religion als Faktor und Dimension von Anerkennung – in besonderer Weise zutage tritt.

2 Religionssensibilität – erhöhte Anforderungen im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten

Nach dem »summer of migration« 2015 wurde an bayerischen Berufsschulen die Anzahl der zum Schuljahr 2010/2011 erstmals eingerichteten Berufsintegrationsklassen (BI-Klassen) stark erhöht, von ca. 180 Klassen und 3.200 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2014/2015 auf rund 1.150 Klassen und 22.000 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2016/2017 (Simml & Riedl 2019). Das zweijährige Bildungsprogramm, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse, ergänzt durch die ggf. vorgesetzte Sprachintensivklasse, richtet sich an berufsschulpflichtige junge Menschen, die einen Sprachförderbedarf haben – junge Menschen, die sich um Asyl bewerben, Geflüchtete oder neu zugezogene EU-Ausländer. Die Maßnahme zielt auf »die Aneignung von Kompetenzen, die für eine

erfolgreiche Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind« (BStMBKW 2017, 1).

In diesem heterogenen Bildungskontext (Baumann & Riedl 2016) kommen Lehrkräfte in besonderer Weise mit der religiösen Bildungsdimension in Berührung. Denn sie unterrichten in Klassen, die fast ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern mit Asylhintergrund bestehen. Dadurch haben sie es verstärkt mit Menschen zu tun, für die Religion potenziell und häufig real eine tragende Lebensdimension sowie ein zentraler Identitätsmarker ist (Simojoki 2016). Im Erhebungsjahr 2017 war die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler muslimisch, in Widerspiegelung der Asylstatistiken, nach denen Angehörige des Islam im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 den bei weitem größten Anteil der Erstantragstellenden bildeten (2015: 73,1 Prozent; 2016: 75,9 Prozent; 2017: 65,9 Prozent, vgl. BAMF 2016, 25; 2017, 25; 2018, 27). Freilich gibt die Religionszugehörigkeit noch keine Aufschlüsse über den subjektiven Stellenwert von Religion. Auch wenn (noch) keine repräsentativen Befunde zur Religiosität für diese Personengruppe vorliegen, gibt es doch in komparativer Hinsicht belastbare Befunde zum Irak, dem zwischen 2015 und 2017, nach Syrien und Afghanistan, dritthäufigsten Herkunftskontext (BAMF 2018, 21). In der sechsten Erhebungswelle des World Values Survey aus dem Jahr 2013 gaben 85 Prozent der befragten Irakerinnen und Iraker an, dass Religion in ihrem Leben »sehr wichtig« sei. Für weitere 13 Prozent war Religion »ziemlich wichtig«. Nur 2 Prozent konstatierten, dass Religion in ihrem Leben »nicht besonders wichtig« sei, während der Anteil derer, die Religion gar keine Bedeutung beimaßen, mit 0,3 Prozent gegen Null tendierte. Zieht man die deutschen Daten vergleichend hinzu, treten die religiöskulturellen Differenzen klar zutage: Von den Befragten aus Deutschland hielten 13 Prozent Religion für »sehr wichtig«, 25 Prozent für »ziemlich wichtig«, 36 Prozent für »nicht besonders wichtig« und 26 Prozent für »gar nicht wichtig«.¹

Die daraus erwachsende Herausforderung wird im EKD-Text »Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule« präzise beschrieben: »Wenn Religion die subjektive Weltsicht und Wirklichkeitsdeutung vieler geflüchteter Schülerinnen und Schüler derart umfassend prägt, wird sie auch außerhalb des Religionsunterrichts im schulischen Kontext sichtbar und thematisch. Vor diesem Hintergrund werden auch Lehrkräfte mit religiösen Fragen konfrontiert, die keine Ausbildung in diesem Fach und vielleicht auch selbst keine Erfahrung damit haben.« (EKD 2018, 21) Diese Einsicht lässt sich auch auf die für den vorliegenden Band leitende Perspektive beziehen: Im Kontext »postmigrantischer Gesellschaften« (Foroutan 2016; Simojoki 2017) ist Religionssensibilität eine konstitutive Dimension einer schulischen Anerkennungskultur.

¹ Die Daten sind abrufbar unter: www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp [letzter Zugriff: 28.06.2019].

Die Lehrkräfte in BI-Klassen sind in dieser Hinsicht noch ganz besonders gefordert: Im zum Schuljahr 2017/2018 eingeführten Lehrplan für diese Klassen stehen nämlich Wertebildung und kulturelle Bildung besonders im Fokus. Sie bilden – neben dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen – eine von nur zwei eigens benannten Querschnittsaufgaben. Dabei wird Religion explizit als grundlegender Aspekt dieser Bildungsdimension ausgewiesen: Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, »mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen umzugehen und persönliche Ressourcen gewinnbringend einzubringen« – was nicht nur ihrer Persönlichkeitsbildung zugutekommen, sondern »ihre Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und religiösen Leben in Deutschland« sichern soll (BStMBKWK 2017, 4). Religiöse Pluralitätsfähigkeit und Partizipationskompetenz anzubauen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die Berufsschulreligionslehrkräfte durch ein fünfjähriges Masterstudium mit anschließendem Referendariat vorbereitet werden. Wie gehen die Lehrkräfte in BI-Klassen, die ja in der Regel über keine religiösdidaktische Ausbildung verfügen, mit dieser Herausforderung um? Und, noch grundlegender: Wie äußern sie sich zur religiösen Dimension ihrer Arbeit?

3 Die Studie »Religion als Faktor in der beruflichen Bildung von Asylsuchenden und Geflüchteten«

Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für eine praxisorientierte Interviewstudie, die im Rahmen des Modellprojekts »Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge² im Jahr 2017/2018 durchgeführt wurde (als Überblick Simojoki & Kühn 2018). Das vom »Bildungspakt Bayern« koordinierte Modellprojekt zielt darauf, wirksame Konzepte und Materialien zu entwickeln, zu erproben und zu verbreiten, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene in BI-Klassen gefördert werden können.

In der Studie ging es darum, im Gespräch mit am Projekt beteiligten Akteurinnen und Akteuren Erfahrungen und Herausforderungen, aber auch subjektive Handlungsstrategien und didaktische Bedarfe zu identifizieren, die mit der veränderten Präsenz von Religion in Schulleben und Unterrichtsalltag zusammenhängen. Es fanden insgesamt 15 Expertinnen- und Experteninterviews (Gläser & Laudel 2010) mit Akteurinnen und Akteuren aus fünf am Modellprojekt beteiligten Berufsschulen statt (vier Schulleitende, zehn Lehrkräfte und eine Sozialarbeiterin). Unter den Interviewten befand sich eine Religionslehrkraft, alle anderen

² Vgl. <https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/> [letzter Zugriff: 28.06.2019].

hatten keine fachlichen Verbindungen zum Religionsunterricht. Das Sample umfasste vier Frauen und elf Männer. Als Auswertungsmethode diente die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 97-121).

Während die religionsbezogenen Handlungsstrategien der Lehrkräfte bereits vertiefend ausgewertet worden sind (Simojoki & Kühn 2019), soll der Fokus dieses Beitrags auf den religionsbezogenen Wahrnehmungen der Interviewten liegen. Diese werden im Folgenden zunächst dargestellt und analysiert, um im letzten Teil dieses Beitrags auf ihre anerkennungstheoretischen Implikationen hin befragt zu werden.

4 Religion in der schulischen Bildung von Geflüchteten – die Sicht der professionellen Akteurinnen und Akteure

Die interviewgestützte Rekonstruktion der religionsbezogenen Wahrnehmungen verband sich mit zwei interdependenten Zielsetzungen: Einerseits galt es, über die professionell geschulten Beobachtungen und Einschätzungen sowie das Kontext- und Erfahrungswissen der Interviewten subjektorientierte Innen(ein)sichten auf Religion als Faktor in der schulischen Bildung in BI-Klassen zu gewinnen. Andererseits richtete sich der Fokus auf die subjektiven Wertungen und normativen Prämissen, die den geäußerten Wahrnehmungen zugrunde liegen. Leitend für die Auswertung war die kategoriale Differenzierung zwischen Wahrnehmungen hinsichtlich (1) der Religiosität der Schülerinnen und Schüler, (2) dem Stellenwert von Religion im Gesamtkontext schulischer Bildung von Geflüchteten, (3) der Präsenz von Religion im Schulleben und schließlich (4) der Thematisierung von Religion im Unterricht.

4.1 Religiosität der Schülerinnen und Schüler

Erwartungsgemäß bescheinigen die Interviewten den mehrheitlich muslimischen Asylsuchenden durchweg eine im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern stärker ausgeprägte Religiosität. Eine Lehrkraft konkretisiert ihre Einschätzung anhand einer noch frischen Unterrichtserfahrung: »Ich habe jetzt zufällig auch erst eine Unterrichtsstunde zu Werten gemacht. Wir haben dreißig Werte aufgeschrieben, unter anderem eben Religion. Und ich habe gesagt, sie sollten für sich die fünf wichtigsten Werte raussuchen. Und es hatten alle in der Klasse hatten bei den fünf Werten Religion dabei.« (F-L-w, 60)³

3 Die Interviews wurden folgendermaßen verschlüsselt: Auf die Buchstabenkennung folgen Hinweise auf die berufliche Funktion (SL=Schulleitung, L=Lehrkraft, RL=Religionslehrer,

Oft wird die Religiosität der geflüchteten Jugendlichen in kontrastiven Wendungen akzentuiert, wie in dieser Beschreibung einer Sozialpädagogin: »Also in den Berufsintegrationsklassen gibt es ja eigentlich die meisten sind Geflüchtete und die meisten sind aus muslimischen Ländern und die meisten identifizieren sich sehr stark mit dem Islam, würde ich schon sagen, ja und in den Regelklassen fast, fast niemand.« (O-SP-w, 53) Noch stärker wird die Differenz zu den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen von einer anderen Lehrkraft unterstrichen: »Bei den deutschen Schülern, sag' ich jetzt mal, da kannst du die an einer Hand abzählen, wo Religion//in einer Klasse mit, sag' ich jetzt mal, 30 Personen, da krieg' ich vielleicht zwei oder drei her, die sagen ›Ich hab' 'nen deutlichen Bezug zur Religion. Anders natürlich in den Berufsintegrationsklassen.« (K-L-w, 48)

Dabei fällt auf, dass diese generelle Einschätzung in den meisten Interviews in irgendeiner Weise kontextualisiert und in etlichen Fällen auch relativiert wird. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass der vergleichsweise hohe Stellenwert von Religion für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (mit-)bedingt sein könnte durch ihre Herkunftskultur (»Man muss ja auch sagen, dass in den Herkunftsländern die Religion ja alles ist [...].« [K-L-w, 48]), durch soziale Faktoren (»Religion spielt schon eine wichtige Rolle, aber es ist ja auch also eher die Gruppenzugehörigkeit auch.« [O-SP-w, 48]) oder durch die traumatische Fluchterfahrung (»[...] wenn man überlegt, was die Menschen erlebt haben auf dem Weg hierher – kann man fast nur mit einem starken Glauben fertig werden.« [A-SL-m, 51]).

Hinzu kommt eine Wahrnehmung, die sich durch auffällig viele Interviews hindurchzieht: Die Lehrkräfte erleben eine Spannung zwischen dem religiösen Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler einerseits und ihrer Alltagspraxis andererseits. Allerdings wird diese Wahrnehmung in den Interviews unterschiedlich gewertet und argumentativ eingebettet.

Sie kann als eine innere Konfliktlage beschrieben werden zwischen, wie es eine Lehrkraft ausdrückt, »den Freiheiten, die sie hier haben und der religiösen Orientierung« (M-L-m, 32). Auf die Bitte hin, diese Aussage zu konkretisieren, führt der Lehrer Folgendes aus: »Also auf der einen Seite versuchen sie, so habe ich den Eindruck, über die Religion ein Stück weit auch Halt zu bekommen, deswegen ist auch für viele gerade das Fasten im Ramadan wichtig. Auf der anderen Seite wird dann auch mit Alkohol experimentiert, relativ stark auch die Freizügigkeit, (ja, sag' ich mal,) die Frauen hier haben, bewundert.« (M-L-m, 34) Für diese Lehrkraft ist es also die Polarität zwischen dem »Halt« einer religiösen Orthopraxie und dem »Experimentieren« in den sich gesellschaftlich öffnenden Freiheitsspielräumen, die von den muslimischen Jugendlichen ausbalanciert werden muss.

SP=Sozialpädagogin) und das Geschlecht. Die abschließende Ziffer bezieht sich auf die durch die Datenverarbeitungssoftware MAXQDA ausgewiesene Analyseeinheit.

Sodann finden sich Aussagen, die diese Spannung als Inkongruenz auslegen. Eine Kollegin der soeben zitierten Lehrkraft deutet die aus ihrer Sicht laxe Handhabung des Fastengebets unter ihren Schülerinnen und Schülern als Indiz für mangelnde Ernsthaftigkeit:

»Also es gibt ganz wenige von ihnen, die den Ramadan wirklich so durchziehen, wie er gedacht ist. Ich bin letztes Jahr mit ihnen da im Juni – Juni war es, glaube ich, wo der Ramadan war, in den botanischen Garten. Dann standen sie//dann sind wir an einer Dönerbude vorbeigekommen, dann haben sie gesagt: ›Frau [Nachname der Interviewten], können Sie warten, wir wollen uns einen Döner holen?‹ Und dann habe ich gesagt: ›Ja und was ist jetzt mit dem Ramadan?‹, also schon –>Heute nicht, heute nicht.‹ Da kommt dann ›heute nicht‹, na? Also er wird gerne vorgeschoben zum ›Bitte keine Arbeiten schreiben! Am besten haben wir auch vier Wochen Urlaub!‹, ne? Aber sich an die Regeln des Ramadans zu halten, na ja das muss man auch nicht so eng sehen.« (K-L-w, 60)

An diesem Interview wird besonders deutlich, wie stark die religionsbezogenen Wahrnehmungen der Lehrkräfte von ihren religionsbezogenen Einstellungen bestimmt werden. Die Lehrkraft äußert sich in dem Interview äußerst kritisch zu Religion im Allgemeinen und zum Islam im Besonderen – und diese Grundeinstellung schwingt in ihrer Beschreibung der Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler spürbar mit.

Überhaupt merkt man, dass insbesondere der Islam von den Lehrkräften tendenziell als restriktiv kodiert wird – etwa in folgender Einschätzung: »Ich möchte meinen: bis auf vielleicht ein paar Ausnahmen, dass die so ein bisschen die engen, das enge Korsett des Islam hier in Deutschland eher abstreifen. Ich mein' jetzt nur gefühlsmäßig, meines Erachtens gar nicht so ungerne.« (H-L-m, 72) Man sollte allerdings vorsichtig sein, aus dieser Attribuierung (»enge Korsett des Islam«) allzu linear auf eine islamkritische Grundeinstellung dieser Lehrkraft rückzuschließen. Nach dem Abschlussimpuls setzt sie nach kurzer Pause noch einmal neu an:

»Ich bemerke bei mir eine faszinierende oder eine Faszination, die von dem Islam ausgeht, von einigen Schülern, die den Islam sehr, sehr positiv leben, vor denen ich riesengroßen Respekt habe, die auch ganz konkret sagen, so in ihrer Wahrnehmung des Korans, so in ihrer Auslegung/Deutung, kommt es mir unglaublich entgegen, finde ich sehr interessant, exotisch auch natürlich.« (H-L-m, 97)

4.2 Stellenwert von Religion im Gesamtkontext schulischer Bildung von Geflüchteten

In den Diskussionen um Asyl und Migration spielt Religion eine zentrale Rolle. Sowohl Gegner als auch Befürworter einer Anerkennungskultur nehmen auffällig oft auf Religion Bezug, wenn es darum geht, ihre Ansichten zu legitimieren und

argumentativ zu unterfüttern – wobei die Sichtweisen beim Islam besonders weit auseinandergehen. Vor diesem Hintergrund ist es besonders interessant, welchen Stellenwert die interviewten Lehrkräfte und Schulleitenden Religion und religiöser Bildung im Gesamtkontext schulischer Bildung in BI-Klassen beimessen.

Da es in dem Forschungsprojekt zentral um Religion als Faktor in der schulischen Bildung von Asylsuchenden ging, bestand die Gefahr, dass die religiöse Bildungsdimension allein schon aufgrund dieser Fokussierung in den Gesprächen überakzentuiert würde. Daher waren die Interviews so angelegt, dass den auf Religion bezogenen Fragen und Impulsen ein Gesprächsteil vorausging, in dem auf allgemeiner Ebene bisherige Erfahrungen und vordringliche Herausforderungen bei der schulischen Bildung von Geflüchteten und anderen neu zugewanderten jungen Menschen thematisiert wurden. Bemerkenswerterweise kommen die Expertinnen und Experten in diesem Gesprächsteil kaum auf Religion zu sprechen. Es sind durch die Bank andere ›Baustellen‹, die den Lehrkräften auf den Nägeln brennen: der Motivationsabfall bei unsicherer Bleibeperspektive, die enorme Heterogenität der Schülerschaft, fehlende sprachliche oder fachliche Voraussetzungen, die in Relation zur Ausbildungsdauer (zu) hohen Erwartungen, kulturelle Konflikte etc. Schon hier wird deutlich: Weder für die Schulleitungen noch für die in BI-Klassen eingesetzten Lehrkräfte ist Religion ein ›Megathema‹ oder überhaupt eine vordringliche Herausforderung ihrer Alltagspraxis. Diese relativierende Sicht wird weiter gestützt, wenn man jene Interviewpassagen in den Blick nimmt, in denen Lehrkräfte sich explizit zu Religion äußern.⁴

4.3 Präsenz von Religion im Schulleben

Bei der Analyse religionsbezogener Wahrnehmungen ist es sinnvoll, zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden: Einerseits kann Religion im Schulleben sichtbare Gestalt gewinnen, andererseits im Unterricht zum Thema werden. Im Blick auf die Präsenz von Religion im Ganzen von Schule sind die Interviews mit Schulleitungen besonders interessant, weil diese ja leitende Verantwortung auf der Systemebene tragen.

4 Bei der Auswertung des Interviewmaterials musste natürlich Berücksichtigung finden, dass die Frage auf allgemeiner Ebene verbunden mit dem Hinweis, dass es um Religion später im Interview noch ausgiebig gehen werde, mindestens einzelne Gesprächspartner veranlasst haben könnte, alles Religionsbezogene für den entsprechenden Gesprächsteil aufzusparen. Insgesamt entstand und erhärtete sich im Zuge der Datenanalysen allerdings der Eindruck, dass es für diese naheliegende Vermutung keinen Anhalt im empirischen Material selbst gibt, oder anders formuliert: die Struktur der Fragestellung mag die Reihenfolge der Nennungen beeinflusst haben. Sie hat jedoch nicht dazu geführt, dass Interviewte in diesem Teil des Interviews nicht auf die Religiosität in BI-Klassen eingehen, obwohl dies ihrer Ansicht nach ebenfalls eine vordringliche Herausforderung ist.

Der generelle Eindruck wird von einem Schulleiter folgendermaßen verdichtet:

»[...] die [Unbegleiteten] sind schon religiöser tendenziell als hier, ohne dass das jetzt aber hier im Schulalltag auffallen würde. Die leben das woanders. Die leben das woanders, die gehen in ihre Moscheen, da gibt's ja auch hier verschiedene in [Ortsname], aber jetzt hier speziell fällt das nicht auf.« (D-SL-m, 51)

Bei solchen Aussagen muss freilich bedacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler in BI-Klassen in großer Mehrheit (in vielen Klassen ausschließlich) männlich sind, weshalb das Kopftuch als ein besonders sichtbares Symbol religiöser Zugehörigkeit und Identifikation hier weniger ins Gewicht fällt. Ähnlich äußert sich auch ein anderer Schulleiter, der freilich auf die Spezifität seiner Perspektive hinweist: »[...] die Religion spielt bei uns, das, was jetzt bei mir aufschlägt, eigentlich keinen, keinen Ausschlag für irgendwelche Auseinandersetzungen, die hier stattfinden.« (E-SL-m, 48). Dieser Hinweis ist insofern wichtig, als die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter die Präsenz von Religion primär unter organisatorischen Gesichtspunkten und besonders im Blick auf ihre disruptiven und konflikthaften Potenziale hin bedenken.

Die problemfokussierte Erzählperspektive zeigt sich auch in den wenigen Interviewpassagen, in denen konkrete Fälle von Religionsausübung im schulischen Kontext thematisiert werden, so wie in der folgenden Aussage eines Schulleiters: »Und wir merken es auch, die starke Gläubigkeit, weil vereinzelt wirklich auch Leute ihren Teppich ausrollen und ihre Gebete machen und das aber inzwischen an und für sich nicht aufstößt« (A-SL-m, 53). Die Aussage enthält eine temporale Akzentuierung (»inzwischen«), die leicht zu übersehen ist, aber in vielen Interviews vorkommt. Die Befragten berichten von anfänglichen Anpassungs- und Orientierungsschwierigkeiten in Bezug auf Fragen der Religionsausübung, für die aber schnell praktikable Lösungen gefunden worden seien.

- Besonders oft genannt werden anfängliche Unklarheiten im Blick auf die Unterrichtsbefreiung von Schülerinnen und Schülern zu religiösen Feiertagen, die aber, so die einhellige Auskunft der Interviewten, nach der Veröffentlichung einiger entsprechenden kultusministeriellen Bekanntmachung im Juli 2015⁵ klaren Regelungen gewichen seien.⁶

5 »Auswirkungen des Gesetzes über den Schutz der Sonn- und Feiertage sowie anderer religiöser und nationaler Feiertage auf den Unterricht an den Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 7. Juli 2015«, Online https://www.km.bayern.de/download/4845_feiertagskmbek_2015.pdf [letzter Zugriff: 11.07.2019].

6 Bspw. M-L-m, 42: »Es war in den Anfangsphasen gab's dann eben Diskussionen über Befreiungen, als das auch noch nicht so klar geregelt war, weil für manche dann eben dieses Fest was Wichtiges war

- In zwei Interviews werden Handlungsunsicherheiten bezüglich der Teilnahme am Freitagsgebet erwähnt. Interessanterweise haben die Schulen in beiden Fällen Kontakt zur lokalen Moscheegemeinde aufgenommen und auf diesem Weg eine abgestimmte Lösung erreicht.⁷
- Die Rücksicht auf Gebetszeiten variiert von Schule zu Schule. Während die meisten Interviewten dafür weder Bedarf noch Notwendigkeit sehen,⁸ steht den Schülerinnen und Schülern an einer Schule die Möglichkeit zum Gebet offen.⁹

Insgesamt stellt sich Religion in den Interviews weit weniger problembeladen oder konfliktträchtig dar, als es die öffentliche Debatte um Flucht und Migration vermuten ließe. Besonders auffällig ist, dass religiöser Extremismus im Erfahrungsraum der erfassten Schulen kaum eine Rolle zu spielen scheint. Nur in einem Interview wird ein salafistischer Info-Stand in Schulnähe erwähnt, der aber mittlerweile aufgelöst worden sei (A-SL-m, 65). Allerdings gibt es eine gravierende Ausnahme, die den Befunden anderer Studien entspricht. Etliche Interviewte berichten über judenfeindliche Ressentiments unter den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, bis hin zu einem israelbezogenen Antisemitismus, und artikulieren diesbezüglich deutlichen Handlungsbedarf. Besonders markant äußert sich diese Lehrkraft:

»[...] ganz schwierig ist es in den Flüchtlingsklassen, da ist dieser Hass auf die Juden viel mehr ausgeprägt noch wie es in anderen Religionen ist. Also du merkst in allen Religionen, die nichts mit dem Judentum zu tun haben, dass die alle eine Ablehnung dagegen haben und irgendwie so einen unterschwelligen Hass – warum auch immer, ob das sich ausprägt.

und sie wollten dann eben partout nicht in die Schule gehen, sondern dieses Fest feiern. Mittlerweile gibt es ja glücklicherweise gute, klare Regelungen auch.«

7 Bspw. J-L-m, 52: »[...] oder viele wollten freitags Mittag schon um halb zwölf gehen zum Freitagsgebet und das ging dann teilweise so weit, dass wir fachkundiges Personal, also ein Imam kam dann und hat gesagt: ›Nee, wenn Ihr da Schule habt, dann müsst Ihr in die Schule gehen!‹ Und wir wissen das ja mittlerweile selbst und konfrontieren die Schüler damit und sagen: ›Frag bitte selbst nach, das ist okay dass du bis 13 Uhr in der Schule bist und nicht an diesem Freitagsgebet teilnimmst oder dann erst später.‹«, oder B-SL-w, 75: »Dann hab' ich die Imam, sage ich, der soll mir mal sagen, wer das ist, hab' ich den angerufen und habe gesagt: Ich habe hier ein Problem, ich möchte da also jetzt nicht überreagieren, aber grundsätzlich muss es hierfür eine andere Lösung geben. Und dann hat er gesagt: ›Ja, da sind wir in einer glücklichen Lage, denn wir haben drei Moscheen direkt in unmittelbarer Nähe, das kann zwischen 12 und 14 Uhr kann das gemacht werden – da haben die sowieso Mittagspause.‹«

8 E-SL-m, 51: »Wir haben aber so jetzt keine Probleme, dass zum Beispiel Gebetszeiten eingehalten werden müssen oder wollten.«

9 H-L-m, 79: »Wir haben ganz, ganz selten so strenggläubige Muslime, die ihre Gebetsregeln einhalten müssen und einhalten wollen und da ist unsere Schulleitung so liberal, dass wir denen einen Raum zur Verfügung stellen, wo sie sich zurückziehen können, wo sie in Ruhe beten. Vor denen habe ich Hochachtung und ich bestärke sie auch darin, das zu machen.«

Also das fällt ganz stark auf, wenn das Thema Israel fällt, dass da sofort alle sich einer Meinung sind, dass es ein gemeinsames Feindbild ist. Also die stehen da völlig alleine da. Gut, wir haben bisher noch keine Juden da, aber das wäre ein richtiges Gefahrenpotential für diejenige Person, wo man sagen kann, die wird da sehr Schwierigkeiten haben, warum auch immer, das kann ich noch nicht fassen.« (N-L-m, 47)

4.4 Thematisierung von Religion im Unterricht

Es würde jedoch zu kurz greifen, Religion im schulischen Kontext nur auf Praxisvollzüge oder problematische Implikationen hin zu untersuchen. Ein besonderer Fokus der Interviews lag auf der Frage, ob sich die neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen von sich aus zu religiösen Fragen äußern und welche Themen sie dann anschneiden. Die meisten Befragten berichten von einer für sie auffälligen Zurückhaltung unter den Schülerinnen und Schülern, Religion im Kontext der Schule zu thematisieren.

Diese Zurückhaltung lässt mehrere Lesarten zu, die in den Interviews auch reflektiert werden. Sie kann als persönliche Inanspruchnahme des Rechtes auf Religionsfreiheit gedeutet und damit positiv gewertet werden – so wie in folgender Interviewpassage: »[...] das Thema Religion möchten sie aber nicht ansprechen, weil sie sagen: Religion ist privat, Religion geht keinen anderen etwas an, es ist etwas Persönliches für mich selber und ich möchte da mit niemanden darüber reden.« (G-L-w, 16) Im weiteren Verlauf des Interviews gibt die Lehrerin dieser Einschätzung noch mehr Nachdruck: »[...] ich muss definitiv sagen, alle Schüler sagen: Religion hat bei uns jetzt hier im Klassenzimmer nix verloren. Die wollen darüber auch überhaupt nicht reden.« (G-L-w, 41)

Etwas später bringt sie allerdings mit einem Beispiel zum Ausdruck, dass diese teils vehement bekundete Weigerung durchaus in einer Spannung zum hohen subjektiven Stellenwert von Religion bei ihren Schülerinnen und Schülern steht: »Aber man merkt definitiv, dass Religion für sie ganz wichtig ist und was ich auch sagen muss, die haben meistens immer, wenn sie römisch-katholisch sind oder evangelisch, tragen sie meistens immer ein Kreuz. Das verstecken sie aber. Sie möchten nicht, dass das andere sehen und sie darauf ansprechen.« (G-L-w, 44) Auch andere Lehrkräfte registrieren bei ihren Schülerinnen und Schülern ein hohes Schutzbedürfnis im Blick auf Religion:

»[...] naja, die Ahmadiyya-Gemeinde, das sind die einzigen Schüler, die immer wieder mal darüber sprechen und einen auch einladen, um zu sagen, okay, kommt mit dazu. Bei den anderen erfahre ich es so, da kommt Religion dann sporadisch nur raus, wenn sie irgendwo sagen: >Meine Religion – fass mich da nicht an!« (N-L-m, 37).

Manche Interviewte weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Religion für viele Geflüchtete ein eminent konfliktbestimmtes Erfahrungsfeld ist. So berichtet eine Schulleiterin von einem religionsbezogenen Gespräch während einer gemeinsamen Autofahrt, bei dem die Schüler Religion »klar« zur Privatsache erklärt

hätten. Die Schulleiterin erklärt die Unwilligkeit der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler damit, dass diese vor kriegerischen Auseinandersetzungen geflohen seien, bei denen religiöse Oppositionen eine konfliktverschärfende Rolle gespielt hätten:

»[...] da sind wir mit dem Auto vier Stunden gefahren und da kann man natürlich miteinander reden. Und die sagen ganz klar: Religion ist Privatsache. Also die möchten da jetzt gar nicht so viel darüber sagen, die Frage ist war für mich auch, warum? Wenn die natürlich aus Religionskriegen, wenn die sich aus da gegenseitig, wenn es da Krieg deswegen gab in bestimmten Bereichen, dann ist das vielleicht verständlich; aber das ist das, was ich feststelle, dass die, für die ist Religion eigentlich Nebensache und sie wollen da so ganz gar nicht darüber sprechen.« (B-SL-w, 54).

Öfter wird allerdings auf die religionspolitische Situation in Deutschland rekurriert. Eine Lehrkraft bringt die religionsbezogene Zurückhaltung ihrer in großer Mehrheit muslimischen Schülerinnen und Schüler in einen ursächlichen Zusammenhang mit den in der deutschen Öffentlichkeit zum Teil erbittert geführten Auseinandersetzungen um den Islam: »[...] ich denke, sie haben hier schon auch mitgekriegt durch diesen islamistischen Terror oder so, dass das für uns schon ein sehr sensibles Thema ist, der Islam und sie sich deshalb schon zurückhalten.« (K-L-w, 50)

Eine anerkennungstheoretisch besonders aufschlussreiche Deutungsvariante findet sich im Gespräch mit einer Lehrkraft, die auf eine Unterrichtseinheit zum Thema Grundgesetz und Religionsfreiheit zurückblickt:

»Also ich habe jetzt das Fach Sozialkunde, wir haben dann zum Beispiel mal das Grundgesetz besprochen, Religionsfreiheit. Und sobald ein Schüler anfängt, über Religion zu reden, kommt dann auch von den anderen: >Wir sind hier in der Schule. Hier ist Arbeit, hier ist Schule, hier ist keine Religion!< Also sie differenzieren das auch ganz stark. Sie sagen also: Das ist in Deutschland anders als bei uns. Religion ist nicht Schule. Religion ist, was ich privat mache. Und Schule ist das, oder Arbeit ist das, was hier läuft. Das haben sie aber auch nicht von uns so gesagt bekommen.« (F-L-w, 64)

Die Lehrkraft nimmt hier Bezug auf eine spezifische Lesart des Grundrechtes auf Religionsfreiheit bei ihren Schülerinnen und Schülern, bei der im Sinne des Laisizismus die negative Religionsfreiheit betont und Religion auf die Privatsphäre des Menschen beschränkt wird. Diese eher restriktive Interpretation wird als für den deutschen Kontext charakteristisch gedeutet, verbunden mit einem Verständnis von Schule, in dem Bildung mit Arbeit identifiziert wird. Dass die Lehrkraft sich mit dieser Lesart nicht wohlfühlt, zeigt die Distanzierung im letzten Satz der Analyseeinheit.

5 Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität. Abschließende Überlegungen

Was lässt sich aus den ausgewerteten Interviews im Kontext der BI-Klassen für die pädagogische Ambahnung einer schulischen Anerkennungskultur lernen – in erster Linie im Blick auf die schulische Bildung von neu zugewanderten jungen Menschen, aber auch darüber hinaus? Da die Auswertungen ihren Ausgangspunkt bei den Sichtweisen von Lehrkräften und Schulleitenden hatten, soll sich auch ihr Zielpunkt auf Perspektiven pädagogischer Professionalität richten.

Die empirischen Befunde führen teilweise eindrücklich vor Augen, in welchem Maße die religionsbezogenen Wahrnehmungen der interviewten Expertinnen und Experten durch deren subjektiven Sichtweisen auf und persönlichen Einstellungen zu Religion im Allgemeinen und bestimmten Religionen im Besonderen beeinflusst werden. Da aber die Wahrnehmungen der Lehrkräfte auch deren Anerkennungsverhalten unweigerlich mitprägen (Simojoki & Kühn 2019), ist Selbstreflexivität ein entscheidendes Kennzeichen religionsbezogener Professionalität im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten. Die unter »postmigrantischen« Bedingungen zunehmend wichtige Differenzkompetenz (im Blick auf multireligiöse Konstellationen Willems 2011) setzt auf Lehrkraftseite kritische Bewusstheit im Blick auf die Voraussetzungslastigkeit und damit Begrenztheit der eigenen Sichtweise voraus. Die selbstreflexive Klärung des eigenen (biografisch geronnenen, kulturell eingebetteten und medial mitgeformten) Standpunktes steht folglich am Anfang des Weges zu einer religionssensiblen Anerkennungskultur – und wird Lehrkräften helfen, bei ihrem Umgang mit den religiösen Überzeugungen und Gestaltungspraxen ihrer Schülerinnen und Schüler Positionalität und Perspektivität auszubancieren.

Allerdings zeigen die Befunde auch, dass die mit dem Anerkennungskonzept verbundenen normativen Erwartungen sich im herausfordernden Handlungsfeld der BI-Klassen nicht einfach so in Handlungsperspektiven religionssensibler Bildung umsetzen lassen. Vielmehr ist die von den Interviewten beschriebene Handlungssituation von einer kaum auflösbaren Ungewissheit und Vieldeutigkeit geprägt: Sie bescheinigen ihren Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine hohe Religiosität, nehmen bei ihnen indessen gleichzeitig eine Schutz- und Abwehrhaltung im Blick auf Religion wahr. Anerkennung kann unter diesen Umständen bedeuten, diese Reserviertheit zu respektieren und die neu zugewanderten Jugendlichen in dieser Hinsicht »in Ruhe zu lassen«. Allerdings deutet sich in mehreren Interviews an, dass diese Selbstzurücknahme weniger innen- als außengeleitet ist – mit einem ganzen Bündel an hemmenden Faktoren: mit Religion verbundene Konflikt erfahrungen, der mit der Asylsituation einhergehende Anpassungsdruck, Sensibilität für eine islamkritische Großwetterlage und schließlich, wie sich zeigte, der scheinbar verbreitete Eindruck, religiöse Überzeugungen hätten in dem

arbeitsmarktorientierten Leistungskontext beruflicher Schulen keinen legitimen Platz.

Gerade der letzte Punkt gibt zu denken: Denn die mit den BI-Klassen verbundene Bildungsperspektive ist, wie ein Blick in den geltenden Lehrplan erschließt, dimensional komplexer angelegt: »Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die sie nicht nur handlungsfähig machen, sondern die auch zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen. Sie werden befähigt, in ihrer neuen Lebenswelt zu agieren und mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen umzugehen und persönliche Ressourcen gewinnbringend einzubringen.« (StMBWKW 2017, 4). Das legt eine Schlussfolgerung nahe, die in diesem Beitrag nur angedeutet werden kann, nämlich das Anerkennungskonzept im schulischen Kontext auch in religiöser Hinsicht stärker mit dem Leitgedanken der Befähigung zu verschränken (Leßmann & Graf 2017). Dann würde eine schulische Kultur der Anerkennung die Aufgabe einschließen, Schülerinnen und Schüler in ihrer subjektiven Selbstentfaltung, in ihrer individuellen Sinsuche und in ihrer persönlichen Gewissensfreiheit zu respektieren und daher auch zu unterstützen. Wie deutlich wurde, ist Religion im Kontext der BI-Klassen für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Ressource der Lebensdeutung und -gestaltung. Ob sich Schule für sie als Ort der Anerkennung zeigt oder nicht, wird sich letztlich auch daran entscheiden, inwiefern sie ihnen entsprechende Entfaltungs- und Reflexionsräume öffnet oder vorenthält.

Literatur

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt a.M.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst (BStMBWKW) (2017): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. Online: www.isb.bayern.de [letzter Zugriff: 28.06.2019].

Braune-Krickau, Tobias (2015): Religion und Anerkennung. Ein Versuch über Dia konie als Ort religiöser Erfahrung (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 17). Tübingen.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2013): Willkommens- und Anerkennungskultur. Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele. Abschlussbericht Runder Tisch Aufnahmegeresellschaft. Nürnberg.

BAMF (2015): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

BAMF (2016): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

BAMF (2017): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

EKD (2018): Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (EKD-Texte 131). Hannover.

Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz U. Brinkmann & Martina Sauer (Hg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, 227-254.

Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.

Hafenerger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Neuauflage. Schwalbach/Ts.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.

Leßmann, Ortrud & Graf, Gunter (2017): Freiheit zum Glauben – Religion, Capability-Ansatz und Soziale Arbeit. In: Matthias Nauerth, Kathrin Hahn, Michael Tüllmann & Sylke Kösterke (Hg.): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder, Stuttgart, 170-181.

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, 311-328.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.

Seidel, Stefan (2018): Für eine Kultur der Anerkennung. Beiträge und Hemmnisse der Religion. Würzburg.

Simml, Maria & Riedl, Alfred (2019): Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? In: berufsbildung 02 – 73, H. 175, 20-22.

Simojoki, Henrik (2016): Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. In: Loccumer Pelikan 3/16, 111-115.

Simojoki, Henrik (2017): Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 69, 26-36.

Simojoki, Henrik & Kühn, Jonathan (2018): Religionssensible Bildung in Berufsintegrationsklassen. Empirische Befunde und Handlungsperspektiven. In: Schul-Verwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 12/2018, 330-333.

Simojoki, Henrik & Kühn, Jonathan (2019): Religionssensible Bildung in der inklusiven Schule. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Konkretisierungen am Beispiel beruflicher Bildung von Geflüchteten. In: Heike Lindner & Monika Tautz (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Münster.

Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.