

Die Bedeutung von Religion in der Arbeit mit geflüchteten SchülerInnen

Empirische Einblicke



die Autorin

Andrea **Lehner-Hartmann**, MMag.^a Dr.ⁱⁿ Univ.-Prof.ⁱⁿ, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Religionspädagogik und Katechetik



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Viera **Pirker**, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien

Abstract

In einer Fokusgruppe haben muslimische und katholische ReligionslehrerInnen über ihre Erfahrungen mit Flucht und Geflüchteten im schulischen Kontext diskutiert. Ein sequenzanalytischer Zugang ermöglicht vertiefte Analysen und kritische Anfragen zur Frage der Religionsfreiheit im Kontext der öffentlichen Schule angesichts intersektionaler Verschränkungen von Geschlecht, Religion, Kultur, Herkunft und Bildung auf Seiten aller Beteiligten.

Schlagworte: Schule, Religion, Flucht, Gender, Kultur, Integration, forschendes Lernen

Impacts of Religion in Working with Refugee Students. Empirical Approaches

A focus group of muslim and catholic teachers of religious education in Vienna discussed their experiences in working with refugee students in public school. A sequence analysis develops in-depth understanding and critical requests on the topic of freedom of faith in the context of public school, in the light of intersectional entanglement regarding gender, religion, culture, origin and education.

Keywords: school, religion, refugees, gender, culture, research-based learning

1. Der Forschungskontext: „Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen“

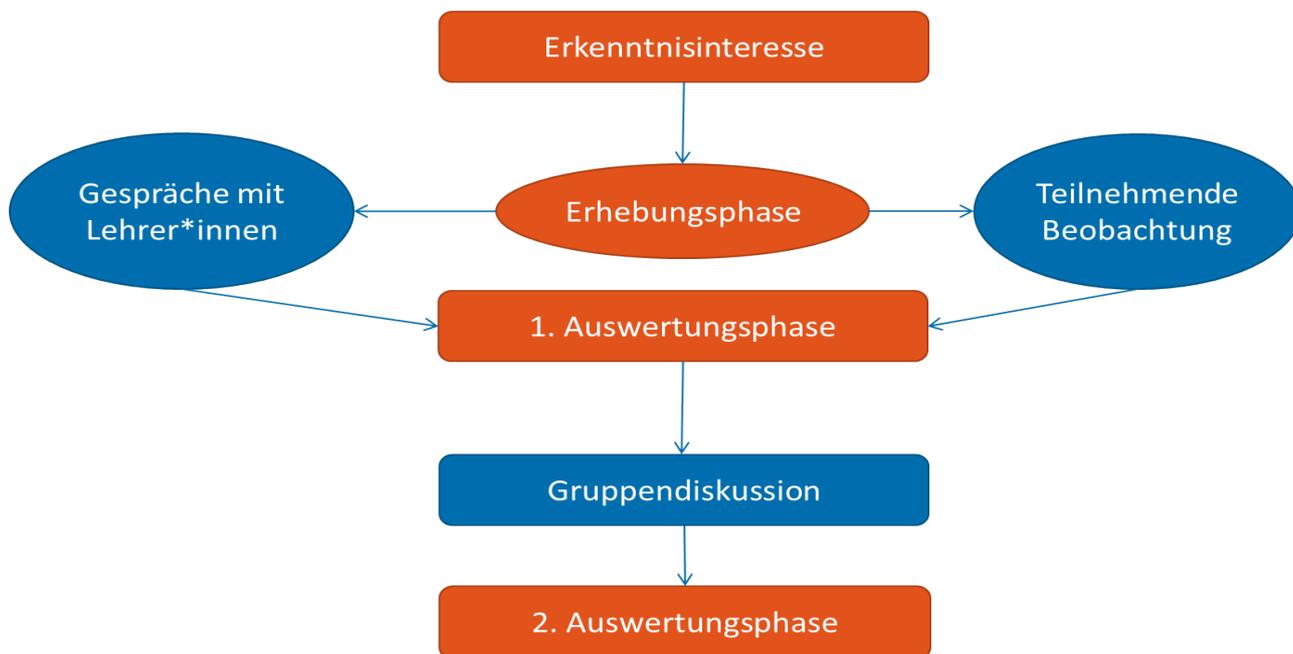
Das empirische Forschungsprojekt „Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen“ am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien geht der Frage nach, wie sich die aufnehmende Gesellschaft durch die konkrete Begegnung mit und dem persönlichen Einsatz für Geflüchtete verändert.¹ Konkreter Beobachtungsrahmen ist der Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements, v.a. in religiösen Gemeinschaften, Organisationen und Institutionen sowie der Bereich von Schule und Bildung, hier im Fokus von muslimischen und katholischen Religionslehrkräften. Dieser Beitrag gibt Einblick in das religionspädagogische Teilprojekt, in dem die Rolle von Religionslehrkräften in der öffentlichen Schule erforscht und reflektiert wird – mit dem Fokus einer Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern und

Jugendlichen, ihre Aufnahme und Integration in das österreichische Schulsystem.

1.1. Forschendes Lernen: Das religionspädagogische Teilprojekt

Die Erfahrungen von Menschen, die sich in Schulen, Gemeinden und NGOs für die Arbeit mit Geflüchteten engagieren, wurden im Rahmen von zwei Forschungsseminaren (WS 2016/17) erhoben. Das in diesem Beitrag thematisierte religionspädagogische Teilprojekt konzentrierte sich auf die Erfahrungen und Erlebnisse von katholischen und muslimischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, die sie mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen vor allem im Schuljahr 2015/2016 gemacht haben.²

Als Forschungszugang im Rahmen des religionspädagogischen Seminars im WS 2016/17 wurde ein mehrschrittiger, qualitativ-empirischer Ansatz entwickelt, der durch die Grafik veranschaulicht ist:



1.2. Feldbeschreibung und methodischer Zugang

Insgesamt waren fünf – drei katholische und zwei muslimische – ReligionslehrerInnen beteiligt, die an höheren öffentlichen Schulen (Bundesrealgymnasium bzw. Höhere Berufsbildende Schule) in Wien arbeiten. Alle sind vollständig in Österreich ausgebildete ReligionslehrerInnen, mit zehn bis 35 Jahren Unterrichtspraxis in ihrem Fach. Sie unterrichten in unterschiedlichen Klassenkonstellationen und haben den Studierenden weitere GesprächspartnerInnen an der jeweiligen Schule vermittelt. Die LehrerInnen nutzten das Projekt als Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit der Präsenz von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen im Schulsystem zu reflektieren.³

Die Schulen der am Projekt beteiligten Lehrkräfte sind sehr unterschiedlich ausgerichtet hinsichtlich Lage in der Stadt, soziokultureller Zugehörigkeit der Schülerschaft, und den jeweiligen Schwerpunktangeboten. An zwei der Schulen wurden 2015/16 Übergangsklassen für geflüchtete Jugendliche eingerichtet; in einer Schule sind einzelne geflüchtete Kinder in die Regelklassen eingebunden und eine Schule hat eine ausgeprägt internationale Schülerschaft, in der sich Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung recht unauffällig einfügen. Die berufsbildende Schule hat aufgrund der dort angebotenen Sparten der Berufsausbildung eine kommunikative und international interessierte Klientel.

Die diesem Artikel zugrundeliegende Gruppendiskussion von vier der fünf Lehrkräfte fand im Januar 2017 statt. Sie schließt sich unmittelbar an eine Präsentation mit Zwischenergebnissen durch die Studierenden an. In der etwa einstündigen Gruppendiskussion konnten die Lehrkräfte auf diese Präsentation reagieren und aufeinander Bezug nehmen. In dem dabei entstandenen Gespräch – es wurde von

zwei Interviewerinnen zurückhaltend moderiert und auf Tonband aufgezeichnet – erzählten sich die Lehrkräfte ihre Erfahrungen und tauschten untereinander ihre Wahrnehmungen aus. Die Gruppendiskussion stellt damit eine reflexive Verdichtung dar. Das Gespräch hatte einen stark selbstläufigen Charakter. Die Audioaufnahme wurde vollständig transkribiert⁴, in einem halboffenen Verfahren kodiert sowie auf Schlüsselpassagen hin untersucht, die sich durch interaktive Dichte und hohe Relevanz für die Fragestellung auszeichnen. In einer Interpretationsgruppe wurden diese Schlüsselpassagen mit einem sequenzanalytischen Zugang vertieft ausgelotet.⁵

2. Religion in Schulkultur und Klassenzimmer

Anhand von mehreren Gesprächseinblicken in die Gruppendiskussion werden im Folgenden mehrere Erkenntniszusammenhänge entwickelt, die sich aus dem gemeinsamen Lernen und Leben mit geflüchteten SchülerInnen an den Schulen mit neuer Virulenz stellen und die mehr Aufmerksamkeit im Bildungssystem fordern. Sie betreffen die Schulkultur, den Religionsunterricht, Fragen der Integration und der Begegnung, die Perspektive des Geschlechts und die Verbindung und Differenzierung von Religion und Kultur, insbesondere angesichts inter- und innerreligiöser Pluralität im säkularen Kontext der staatlichen Schule.

2.1. Ein religionsfreundliches Klima – Lernziel „Solidarität“

Befragt nach der Bedeutung von Religion als Dimension im Schulleben, außerhalb von Religionsunterricht, lassen die Antworten der ReligionslehrerInnen eine gewisse Ambivalenz erkennen.

Also generell, glaube ich, ist in unserer Schule, von der Direktion her, eher ein religionsfreundliches Klima. <.> Obwohl natürlich von der Priorität her Religion relativ weit unten steht am <...> auf der Prioritätenliste, die eine Schulleitung so hat. [...] Wie auch immer. Aber sie schätzt sehr die soziale Komponente. Wir sind auch eine Schule, die in sehr vielen Bereichen sehr sozial engagiert ist. Also das schätzt sie, glaube ich, schon sehr. (GD_Katharina_473–479)

Katharina reflektiert hier die Situation für Religion in ihrer Schule. „[G]enerell“ konstatiert sie, und bereitet damit vorerst eine globale, sehr breit gültige Aussage vor. Dies schränkt sie zweifach ein: „glaube ich“ deutet eine subjektive Sicht an, die sie hier vertritt. Es handelt sich weniger um ein sicheres Wissen, sondern um eine Wahrnehmung, die aus Haltungen und Verhaltensweisen der Schulleitung abgeleitet werden. Sie schränkt den Gültigkeitsbereich weiter ein: „in unserer Schule“ zeigt an, dass sich aus ihrer Sicht keine allgemeingültigen Aussagen machen lassen.

„[V]on der Direktion her“ verweist auf die Wirkmächtigkeit des hierarchisch strukturierten Schulsystems, das Anerkennung ‚von oben her‘ verteilt wird, weshalb die Position und Haltung der Schulleitung als äußerst relevant empfunden werden. Der Inhaltssatz gibt an, dass generell „eher ein religionsfreundliches Klima“ vorherrscht. Ist damit aber Religion als ‚Weltanschauung‘ oder Religion als ‚Unterrichtsfach‘ gemeint oder wird die Freundlichkeit eher vom Engagement der ReligionslehrerInnen bestimmt? Ist das „religionsfreundliche Klima“ eine Temperaturanzeige auf der globalen Wetterkarte, die sich auch rasch verändern kann? Eine Relativierung erfolgt auch sofort, indem Katharina bemerkt, dass Religion in der „Prioritätenliste“ der „Schulleitung“ „relativ weit unten steht“. Es ist also eigentlich unklar: Ist die Schulleitung nun positiv gegenüber Religion eingestellt als Phänomen, als Unterrichtsgegenstand oder gegenüber der Person des/der Religionslehrer/s/in? „Wie auch immer“, sagt Katharina und versucht das „religionsfreundliche Klima“ an der Schule näher zu explizieren. Die Schulleitung wird jetzt zu „sie“ pronominalisiert – wobei offen bleibt, ob es sich um eine einzelne Frau oder eine Gruppe handelt. Diese „schätzt sehr die soziale Komponente“. Worin genau diese besteht, zeigt sich im folgenden Satz: die Schule („wir“) ist in „sehr vielen Bereichen“ – unklar bleibt, ob schulintern oder über die Schule hinaus – „sehr sozial engagiert“. Ein kurz aufeinanderfolgendes dreifaches „sehr“ betont den sozialen Aspekt, unter dem das religionsfreundliche Klima zu fassen ist. Von der Schulleitung wird Wertschätzung über das soziale Engagement in Religion bzw. der ReligionslehrerInnen erfahren. Sie schließt nochmals mit „Also das schätzt sie, glaube ich, schon sehr“: Das bekräftigende „Sehr“ wird aber gleichzeitig durch den Zusatz „glaube ich“ auch relativiert.

Dass Religion in der Schule am besten fassbar wird über das soziale Engagement, bestätigen auch die Aussagen der anderen ReligionslehrerInnen. Von daher nehmen sie in der Betreuung von Geflüchteten an der Schule eine zentrale Stelle ein. Ihr Engagement enthält auch ein Stück Selbstverständlichkeit und wird zudem als konstitutiver Teil ihres Selbstverständnisses angesehen.

Für die österreichischen SchülerInnen bildet die Begegnung mit Geflüchteten nach Auskunft der befragten LehrerInnen besondere Lernchancen.⁶ Sowohl die christlichen als auch die muslimischen ReligionslehrerInnen sehen eine besondere Möglichkeit für ihre SchülerInnen und für die Schulgemeinschaft, solidarisches Handeln zu üben. Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz sind in der Schule gefordert. Solidarität wird über Religion hinaus als gemeinsame Basis des Engagements für LehrerInnen ausgewiesen, sie ist im schulischen Kontext religiös – christlich und muslimisch – sowie säkular motiviert. Die muslimischen ReligionslehrerInnen leisten zugleich viel Übersetzungsarbeit und wirken besonders Brücken bauend, beispielsweise als sprachliche und kulturelle DolmetscherInnen.

Wie Religion in ihren vielfältigen Facetten durch die ReligionslehrerInnen gelebt, erlebt, akzeptiert oder auch irritierend wahrgenommen wird, bleibt hingegen im Rahmen des Gesprächs vielfach diffus und weitgehend unreflektiert.

2.2. Eine irritierende Erzählung

In der 50. Minute der Gruppendiskussion erzählt Frank aus einem Unterrichtsprojekt und stößt damit eine Diskussion an, die zu einer Schlüsselpassage des gesamten Gesprächs wird. Mehrere GesprächsteilnehmerInnen sind daran beteiligt, die inhaltliche Ebene ist mit vielfältigen, weiten Perspektiven gesellschaftlicher und individueller Diskurse und Konzeptionen durchdrungen. Die gesamte Passage (639–734) dauert von Minute 50 bis Minute 56; die im folgenden analysierten Zitate aus der Gruppendiskussion sind bis auf eine Ausnahme dieser Passage entnommen. Sie werden im vorliegenden Zusammenhang direkt in Dialog mit weiteren Diskursen und Perspektiven gebracht.

Die Erzählung ist im Gesprächsverlauf erkennbar als thematische Unterbrechung angesetzt: Frank bringt hier ohne starke Verknüpfung zum vorherigen Gesprächsverlauf in einem narrativen Stil die Erinnerung an eine Religionsstunde ein. Er erzählt unter der selbst gesetzten Überschrift „was trifft aufeinander, wenn sich die Schüler treffen“ von einer Situation, in der er Begegnungslernen im Rahmen seines Religionsunterrichts initiiert hat. Dabei geht es um einen lebendigen Austausch zwischen SchülerInnen aus Österreich und Schülern aus Afghanistan. Frank kündigt dies als eine Situation an, die vordergründig als ‚Begeg-

nungslernen‘ konzipiert ist, in der tatsächlich aber einiges aufeinandertrifft.

Wie sich zeigen wird, handelt es sich dabei um große, gesamtgesellschaftliche Diskurse, die auf der Alltagsebene zwischen den SchülerInnen reproduziert werden, die aber auch innerhalb der Gesprächsgruppe Irritationen und Verstärkungen beinhalten: Frank verändert durch die Intervention die Gesprächssituation.

2.2.1. Wie geht eigentlich Integration?

Ich würde noch gern kurz eine Religionsstunde erzählen. Und zwar was trifft aufeinander, wenn sich die Schüler treffen. Ich habe bei uns, dritte Klasse ist Islam, und sie haben Interviews gemacht mit denen aus der Übergangsstufe zum Thema, [1] wie geht es euch in Österreich. [2] Welche Fragen habt ihr. [3] Was bedeutet euch Religion. Und drei Dinge sind mir aufgefallen. <.> Das Erste, was unsere Schülerinnen schockiert hat, war, sie haben ihnen auch gesagt, sie kommen nicht damit zurecht, dass da die Mädchen mit offenen Haaren sitzen, ja. <.> Die sind aber über ein Jahr in Österreich, ja. Sie haben gesagt, damit kommen sie nicht zurecht, ja. (GD_Frank_639-646)

Frank erzählt von einem Unterrichtsprojekt im Kontext des „Thema Islam“, in dem die SchülerInnen seiner 3. Klasse (11. Schulstufe) im Religionsunterricht die vor allem aus Afghanistan stammenden Flüchtlinge in der Flüchtlingsklasse befragt haben.

Die Fragen der SchülerInnen umfassen die drei Bereiche: [1] Wie geht es den geflüchteten Schülern in Österreich, [2] welche Fragen haben die Schüler ihrerseits an österreichische Jugendliche, und [3] was bedeutet ihnen Religion? Die dritte ist die eigentlich aufs Unterrichtsthema ‚Islam‘ zu beziehende Frage.

Mit ihren Antworten auf die Frage, wie es ihnen in Österreich geht, haben die Schüler der Übergangsklasse die österreichischen „Schülerinnen“ schockiert: Sie haben in den Interviews, wohl „auch“ neben anderen Themen, ihr Problem der Gewöhnung an Frauen mit offenen Haaren berichtet. Der deutende Einschub „Die sind aber über ein Jahr in Österreich“ impliziert bestimmte Erwartungen: Nach solch einem langen Zeitraum sollte die Gewöhnung längst erfolgt sein. Denselben Satz wiederholt Frank etwas später im Gesprächsverlauf erneut und verknüpft ihn – nach einem Interpretationsangebot der muslimischen Kollegin – mit der Integrationsfrage.

Frank: Aber die sind über ein Jahr in Österreich. Ist mir// Sofia: Ja, ^LP?: Einfach// ^J vielleicht sind sie nicht genug integriert, --. das ist das.

Frank: Ja stimmt, das wollte ich ja sagen, ja. (GD_701-703)

Die Integrationsfrage wird in diesem Gespräch eindeutig als Anpassungsleistung bei den afghanischen Burschen verortet. Die nochmalige erstaunte Betonung, dass diese schon über ein Jahr in Österreich sind, bekräftigt die Erwartungshaltung. Dies zeigt auch die Erzählung des Lehrers, die diesem Ausspruch vorgeordnet ist und in der er den Umgang mit der Situation schildert.

Die Sache mit den Haaren ist so, wir tun dann immer das reflektieren ausführlich, und haben eine Stunde noch drüber geredet. Sie haben es zur Kenntnis genommen, verwundert, und <...> ja, also ich habe es jetzt auch nicht interpretiert oder so, oder auch nicht versucht das irgendwie hinweg zu reden, das ist einmal Tatsache, ja. Und sie müssen damit zurechtkommen. (GD_Frank_694-698)

Die Anmerkung der muslimischen Kollegin „vielleicht sind sie nicht genug integriert“ kann man nicht nur als zuschreibende Erklärung, sondern auch als vorsichtige Rückfrage an die Vorgangsweise des Lehrers lesen. Betont dieser doch, dass es halt einmal Tatsache ist, dass Mädchen die Haare offen tragen, und sie damit zurechtkommen müssen. Die Deutung der muslimischen Kollegin und die Bekräftigung durch Frank führen zu der Frage: Was brauchen diese Jungen, damit sie sich integrieren können? Die Informationen allein scheinen ihnen nicht ausreichend zu sein, um nicht mehr irritiert zu sein. Bräuchte es hier die Interventionen von autorisierten muslimischen LehrerInnen? Braucht es mehr Geduld mit den Jungen, weil die Sichtweisen, die sie in einem repressiv-patriarchalen System erworben haben, nicht so schnell veränderbar sind? Welche Maßnahmen könnten ihnen helfen? Wenngleich sich diese Fragen hier nicht endgültig beantworten lassen, verweisen sie darauf, wie notwendig sie einer guten Begleitung im Integrationsprozess bedürfen.

Hinter dem Engagement des Lehrers, das darauf abzielt, den Jungen den Weg zu einer Integration in Österreich zu weisen, zeigt sich ein aktuell wichtiger Indikator für ein gutes Ankommen in Österreich: Die männlichen Jugendlichen müssen in einer Gesellschaft leben lernen, in denen andere Geschlechterinszenierungen vorherrschen als jene, die ihnen vertraut sind. In Österreich gehen Menschen davon aus, prinzipiell die Freiheit zu haben, sich so kleiden zu dürfen, wie sie möchten. Dass diese Freiheit sehr wohl auch sozial normiert wird, lässt sich nicht zuletzt an medialen Repräsentationen von Frauen bzw. an den Reaktionen der sozialen Umwelt ablesen. Konträr zu der Annahme der afghanischen Jungen, dass Frauen vor männlichen Blicken ‚geschützt‘ gehören, lauten die impliziten Vorgaben für Frauen in unseren westlichen Gesellschaften, möglichst attraktiv und ‚sexy‘ aufzutreten, um den männlichen Vorstellungen zu entsprechen und den männlichen Blick bewusst auf sich zu lenken.

Ein genauer Blick zeigt, dass sich in dieser Sequenz von Frank nicht nur eine Differenzlinie zwischen Neuankömmlingen und Alteingesessenen, sondern auch zwischen Männern und Frauen lokalisieren lässt. Denn es fällt auf, dass Frank kurz zuvor von den „Schülern“ der dritten Klasse in der maskulinen Pluralform gesprochen hat, doch den Schock über die langsame Kulturadaption der Afghanen in Österreich verortet er allein bei seinen weiblichen „Schülerinnen“. Wo ist der Schock seiner männlichen Schüler, die in einem solchen Kontext wichtige Akteure eines nichtdiskriminierenden Verhaltens wären? Oder steht die fehlende Reflexion von einer westlich-kulturellen (sexualisierten) Normierung von Frauen dem entgegen? Das, was bei migrierten Jugendlichen irritieren mag, verweist auf notwendige Auseinandersetzungen, die wir gemeinsam in unserer Gesellschaft (noch) zu bewältigen haben. Ein Bewusstsein dafür birgt die Chance, die erlebte Irritation nicht nur auf Seiten der geflüchteten Schüler zu verorten, sondern sie reflexiv auf jene Leerstellen zu beziehen, die wirksame Normierungen in unserer Gesellschaft offen legen. Unterbleibt dieser Schritt, entsteht die Gefahr, Bildungs- und Veränderungsnotwendigkeiten lediglich beim anderen zu suchen und die eigenen Bildungschancen zu verwirken. Damit erfolgen dann Prozesse des „Othering“⁷, die andere durch die Benennung der Andersheit in bestimmten kulturellen Festschreibungen fixieren und Über- und Unterordnungsverhältnisse kreieren.

Dies zeigt sich gut an den weiteren Erläuterungen, die die beiden Lehrerinnen Katharina und Sofia im späteren Gesprächsverlauf einbringen, indem sie noch einmal „die Sache mit den Haaren“ (694) thematisieren, und die aufgrund der Herkunftskultur noch fehlende Gewöhnung an Frauen mit offenen Haaren (687–688) benennen, welche sich jedoch nach ihrem Dafürhalten problematisch gestaltet, da gerade die unbegleiteten afghanischen Flüchtlinge „nicht genug integriert“ (702) sind und „so in einer eigenen Blase“ (704) leben. Die kulturelle Deutung des Verhaltens der afghanischen Jungen verweist darauf, dass auch hier die Adaption an Geschlechterrollen in der Aufnahmegesellschaft zum Maßstab für gelingende Integration männlicher Migranten wird, ohne dass klar ersichtlich ist, welche konkreten Lernmöglichkeiten sie eigentlich dafür haben, mit diesen Rollen umzugehen.⁸ Wer könnte die Brücke schlagen von der „Blase“ zu einem inklusiven Umgang miteinander? Diese Irritation im Verhalten der Jungen legt offen, welche gesellschaftlichen Diskurse zu Integration hier leitend sind, die die Verantwortung stark auf Seiten der Jungen verorten und die notwendigen Bemühungen von der aufnehmenden Gesellschaft nicht konkret thematisieren. Von daher mag es auch wenig verwundern, dass die eingangs erwähnte zweite

Frage, wie es den Geflüchteten in Österreich geht, zunächst nicht in den Blick kommt.

2.2.2. Was trifft aufeinander, wenn Geschlecht auf Religion trifft?

Und das Dritte, genau, ich habe gesagt beim Interview den Schülern sie dürfen sie alles fragen was sie wollen, auch über die, die Religion. Und dann habe ich dazugesagt, aber wenn sie zum Thema Religion nichts sagen wollen, die Aufbaustufenschüler, müssen sie nicht, weil Religion ist in Österreich Privatsache. <.> Mehr habe ich nicht gebraucht. <.> Die haben richtig geschimpft mit mir die Buben. (GD_Frank_652–657)

Auf die Irritation zur Auseinandersetzung mit den offenen Haaren folgt gleich eine nächste. Frank gibt den interviewenden „Schülern“ (!) die Erlaubnis, dass sie alles fragen dürfen, „Ihr dürft auch über Religion fragen“. Gleichzeitig informiert er aber die „Aufbaustufenschüler“ [die geflüchteten Schüler in der Übergangsklasse] darüber, dass sie zum Thema Religion nichts sagen müssen, wenn sie nicht wollen, mit der Begründung, „Religion ist in Österreich Privatsache“. Die Reaktion der Schüler darauf stellt er als eine bewusst dosierte Provokation dar: „Mehr habe ich nicht gebraucht“, sagt Frank. „Die haben richtig geschimpft mit mir, die Buben“.

Auch hier reagieren die geflüchteten jungen Männer nicht so, wie es ihnen der Lehrer in seinem Narrativ anbietet, nämlich, dass sie über Religion nicht sprechen müssen. Was geschieht in dieser kurzen Passage? Frank hat die Schüler der Übergangsklasse (Aufbaustufe) informiert, dass sie über Religion nicht sprechen müssen, da dies in Österreich Privatsache ist. Mit diesem Toponym wird markiert, dass es anderswo so nicht sei. Auch hier wird implizit die österreichische Kultur in Opposition und somit in eine übergeordnete Position zu anderen Kulturen gesetzt. Dies fordert die Jugendlichen zu einer Positionierung heraus. Ihre Entrüstung zeigt ihm, dass sie seiner Auffassung nicht folgen. Religion, der im öffentlichen Raum keine Bedeutung und kein Platz zukommen soll, ist für sie nicht vorstellbar.

Zwischen Frank und seiner Kollegin Katharina entsteht im Anschluss ein kleiner Disput über die emotionale Reaktion der geflüchteten Jugendlichen, in dem erneut eine Geschlechterrollendynamik verhandelt wird, die sich vor dem Hintergrund des bisherigen Gesprächsverlaufs mit dem Thema Religion verschränkt.

Katharina: Siehst, das haben sie mit mir zum Beispiel nicht getan weil das, <.> das//

Frank: Vor dir haben sie mehr Respekt, Schwester. (mehrere lachen)

Katharina: Das weiß, das bezweifle ich fast weil sie normal vor Männern mehr Respekt haben als vor Frauen, aber// (lacht) <.> L I: Worüber// J

Frank: Nein, aber da waren sie wirklich außer sich. (GD_658-662)

Ihren Einwand, den Katharina vorbringen möchte, kann sie nur ansatzweise verwirklichen, weil Frank sie mit dem launigen und jugendsprachlich annotierten Hinweis unterbricht, ihr würde doch durch die Jugendlichen mehr „Respekt, Schwester“ (GD_Frank_659) entgegengebracht. Katharina und die anderen Lehrkräfte lachen mit ihm, aber sie bekommt ihren Einwurf nicht ins Wort, auch aufgrund der Nachfrage der Interviewerin, die Franks Gesprächsführung folgt.

Katharina hat ihrerseits das Thema „Religion“ in der Gruppendiskussion bereits zu einem deutlich früheren Zeitpunkt angeschnitten, als sie berichtet, dass für die geflüchteten Jugendlichen „Religion keine große Rolle gespielt“ (GD_Katharina_479) habe. Gerade bei den v.a. aus Afghanistan stammenden Schülern in der Übergangsstufe nimmt sie wahr, dass diese „in der Regel relativ wenig wissen“ (GD_Katharina_481) über Religion, und auch eher nicht darüber kommunizieren.

Dies scheint in Widerspruch zu dem zu stehen, was Frank erzählt. Während Katharina keine besondere Verortung der Jugendlichen in ‚ihrer‘ Religion attestiert, die sie daran festmacht, dass sie keine große Kenntnis mitbringen und über Religion nicht sprechen, hält Frank daran fest, dass sie geradezu erschüttert sind darüber, dass Religion privat sein solle. Beide gehen ihrerseits von einem Religionsverständnis aus, das mit dem der Jugendlichen nicht kompatibel zu sein scheint, ähnlich den Geschlechtervorstellungen. Hier treffen unterschiedliche Vorstellungen aufeinander, die das Potenzial des „Othering“⁹ in sich tragen. Geschlecht und Religion sind zwei herausragende Marker, an denen der andere zum Anderen gemacht wird.

Die hier verhandelten Wahrnehmungen zu Religion und dem Umgang mit Religion, der an den afghanischen Jugendlichen festgemacht wird, weisen auf bestimmte Vorannahmen zu Religion hin, die auf Wissen und reflektiertem Umgang mit Religion basieren und ein westlich-christliches Verständnis markieren. Dieses resultiert nicht zuletzt aus der Auseinandersetzung mit aufklärerischen Ideen.¹⁰ Neben diesen gab und gibt es immer auch das Phänomen, Religion zu praktizieren, religiös zu leben ohne besondere Kenntnisse oder ein bestimmtes religiöses Reflexionsvermögen ausgebildet zu haben. Eine Besonderheit in einem christlich geprägten Religionsverständnis liegt sicherlich auch in der Möglichkeit, dass man mit einem Kirchenaustritt einen sichtbaren Schritt setzen kann, mit dem signalisiert wird, dass man mit dieser Religion oder überhaupt einer Religion nichts zu tun haben möchte, was beispielsweise für das Judentum und den Islam nicht in selber Weise gilt. Als Jude

oder Muslim kann man sehr wohl auch säkular leben, ohne diesen Identitätsmarker aufgeben zu können oder zu wollen.

2.2.3. Was trifft aufeinander, wenn Religion auf Kultur trifft?

Der Prozess des „Othering“ wird im Grunde verstärkt, wenn die Lehrpersonen das Verhalten der jugendlichen Männer mit ‚deren Kultur‘ erklären. Was zunächst einem Verstehen ihrer Reaktion dienen soll, stellt ein Erklärungsmuster mit weitreichenden Folgen dar. „Die Anerkennung der sozialen Einbindung einzelner kann leicht einer ‚Kulturalisierung‘ zuarbeiten, die Individuen ganz auf ihre kulturelle oder nationale Herkunft festlegt und beispielsweise übersieht, dass die Eingebundenheit in kulturelle Praxen, die den faktischen oder imaginierten Kontext einer ehemals subjektiv bedeutsamen Zugehörigkeit bezeichnen haben mögen, aktuell nicht mehr die gleiche Gültigkeit besitzen.“¹¹ Die Gefahr, die hier angesprochen ist, besteht darin, dass aufgrund der Zuschreibungen Anzeichen von Veränderung übersehen und dem einzelnen so nicht zugestanden werden. Der Andere ist und bleibt dann immer der Andere. Was wäre im angesprochenen Beispiel gefordert, um dieser Gefahr zu entgehen? Es würde bedeuten, an der Irritation bewusst weiter zu arbeiten. Und dies nach zwei Richtungen: Zunächst um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich mit neuen Sichtweisen auseinanderzusetzen und selber welche entwickeln zu können. Individuen entwickeln ihre Identität in intersubjektiven Zusammenhängen, die aber nie nur auf eine bestimmte soziale Gruppe eingegrenzt werden können. Die Irritation im Zusammenleben mit den österreichischen Jugendlichen stellt die Jungen vor die Herausforderung, ihre kollektive Zugehörigkeit anzufragen und sich dazu individuell auch in kritische Distanz zu setzen. Zum anderen ist die Herausforderung an die professionelle Seite gerichtet. Auch hier ist eine intensive Reflexion angesagt, die der Frage nachgeht, welche kulturellen Vorannahmen hinter den eigenen Erklärungs- und Zuschreibungsversuchen stehen. Dies ist insbesondere dort notwendig, wo hierarchische Positionen, sei es durch die Zugehörigkeit zur Dominanzkultur und/oder durch die LehrerInnenrolle, eingenommen werden. Diese Form der Selbstreflexion auf Seiten der Mächtigeren, die die eigenen Vorannahmen und den Horizont des eigenen Denkens und Wahrnehmens reflektiert, ist zwar eine Grundvoraussetzung für interkulturelle Begegnung, bleibt aber oft ausgeblendet.

Warum dies so ist, führt Georg Auernheimer näher aus: „In der dominanten Position ist man erstens versucht, die Macht der Deutung für die Äußerungen der anderen zu beanspruchen, und zweitens versucht, Störungen der Kommunikation einseitig der anderen Seite anzulasten. Bei pädagogischen und psychosozialen Fachkräften besteht die Tendenz, immer schon zu wissen, wie andere zu verstehen sind.“

Zu dieser deformation professionelle kommt, dass wir Europäer generell dazu neigen, das Denken und Verhalten in anderen Gesellschaften interpretieren zu wollen¹². Dies hat wiederum zur Folge, dass der andere sich immer in einer untergeordneten Rolle vorfindet, die dann durchaus mit hohen Erwartungen an den Vertreter der Dominanzkultur einhergehen kann. In der Rolle der Lehrkraft kann sich dies durch die asymmetrische Beziehungskonstellation im System Schule nochmals verstärken.¹³ Von daher ist es notwendig, den anderen nicht im Verstehenwollen als Objekt zu vereinnahmen, sondern ihm die Chance und Gelegenheit zu offerieren, sich selbst zu erkennen zu geben. Dies setzt voraus, dass die eigene Wahrnehmung infrage gestellt wird und auf deren vereinnahmende Machtimplikationen befragt wird. Solche Ansätze lassen sich bei Katharina entdecken, wenn sie sagt:

Ich mache jetzt grad in Ethik Religionsfreiheit, <.> oder, also eigentlich religiöse Vielfalt in Österreich, und Religionsfreiheit. <.> Und ganz viele sa-, haben mir gesagt, ob das heißt, dass man frei sein kann von Religion. Also ich habe eher das Gefühl, dass sie bestimmte religiöse Konzepte hinter sich lassen wollen. Also ich meine, vielleicht ist das eine falsche Einschätzung. (GD_Katharina_482-487)

Die Beschäftigung mit Religionsfreiheit, die nicht nur die Ausübung einer Religion zulässt, sondern sowohl das Recht, eine religiöse Überzeugung ohne Repressionen leben zu können als auch das Recht, vollkommen frei von Religion leben zu können, umfasst, eröffnet den männlichen, vorwiegend afghanischen, Schülern Möglichkeiten, die sie vielleicht bisher nicht gekannt haben. Bei der Verdachtsformulierung, dass die jungen Männer das Freisein von Religion erstrebenswert finden, ist sich Katharina selbst nicht sicher, ob sie diese Einschätzung tatsächlich formulieren kann, interpretiert daher sehr zurückhaltend und zeigt die Bereitschaft, ihre Einschätzung zu hinterfragen.

In einem Nachgespräch zur Gruppendiskussion wird eine stereotype Wahrnehmung der Fremdreligion, nämlich die enge Verknüpfung von Kopftuch und Islam, wie sie sich im europäischen Diskurs spiegelt, deutlich. Diese wird aber von den Geflüchteten dekonstruiert, wodurch die ‚kulturellen‘ Vorannahmen der Lehrperson deutlich werden. Katharina hat die Übergangsklasse zum Thema ‚Religiöse Vielfalt in Österreich‘ unterrichtet, mit der Fragestellung: Woran erkennt man in Österreich, dass jemand eine bestimmte Religion hat?

Also, bis ihnen eingefallen ist, dass muslimische Frauen manchmal ein Kopftuch tragen, und dass man darin eigentlich auch eine religiöse Zugehörigkeit erkennt, das hat irrsinnig lang gedauert. Ich hab gedacht, das ist das Offensichtlichste, weil es für uns das Offensichtlichste ist, für sie ist es offensichtlich eine totale kulturelle Selbstverständlichkeit, und

darin haben sie sozusagen fast als letztes gedacht. (GD_Nachgespräch_Katharina)

Katharina schildert hier den doppelt breiten Graben von Religion und Kultur, über den sich ein heiß diskutiertes Stück Stoff spannt: Es ist keineswegs so offensichtlich, dass ein Kopftuch ein Indikator der Religionsausübung ist, wie es von ‚uns‘ – in Österreich, im säkularen Westen, in den Bildungsinstitutionen – angenommen wird.

Ein adäquater Umgang mit den Verständnis- und Verhaltensweisen der geflüchteten Jugendlichen, die mit Religion und/oder Kultur konnotiert werden, verweist auf die Notwendigkeit kultureller Selbstreflexion, die eine notwendige Voraussetzung dafür ist, den anderen nicht festzuschreiben und zu vereinnahmen, und dadurch eine Perspektive für Veränderung und Integration als wechselseitigen Prozess eröffnet.

3. Zugänge zu und Verständnisweisen von Religion: Aktuelle Herausforderungen

Die Analyse der Gesprächsausschnitte hat gezeigt, wie vielfältig und ineinander verschränkt Zuschreibungsprozesse zwischen Religion, Geschlecht und Kultur im schulischen und pädagogischen Alltag verlaufen. Die hoch sensibilisierten und erfahrenen Lehrkräfte können den Diskursen, die sie selbst hinterfragen und gegen die sie aktiv anarbeiten, ihrerseits kaum entkommen. Ihre kritische Wahrnehmung und offene Begegnung zeigen auch mehrere Herausforderungen, an denen die Zugänge zu und Verständnisweisen von Religion im schulischen Kontext weiter entwickelt werden können. Die Arbeit mit Geflüchteten ist dafür keineswegs der einzige Anlass: Die geflüchteten SchülerInnen verändern zwar durchaus das bestehende System, vor allem aber bringen sie Automatismen der Zuschreibungen und Vorannahmen ans Licht und decken diese auf. Daher kann diese Bewegung im System als Chance genutzt werden: Sie macht neu sichtbar, was in den Schulen als Bildungseinrichtungen einer Migrationsgesellschaft zu diskutieren und pädagogisch weiter zu entwickeln ist. Aus der Diskussion der LehrerInnen entwickeln und vertiefen wir fünf aktuelle Herausforderungen.

3.1. Religion als Privatsache?

Im oben zitierten Beispiel hatte der Religionslehrer den Topos der ‚Religion als Privatsache‘ eingebracht, um SchülerInnen deutlich zu machen, dass sie über Religion nicht reden müssen, wenn sie nicht wollen; er begründet dies, „weil Religion ist in Österreich Privatsache“ (GD_Frank_655-656). Um die Aussage von Frank zu verstehen, ist es notwendig, sie mit den umgreifenden gesellschaftlichen Diskursen zu kontextualisieren, in die sie eingebettet

ist. Während eine streng säkularistische bzw. laizistische Position den rigorosen Ausschluss von Religion aus dem öffentlichen Raum verfolgt und auf ihr Recht pocht, mit Religion nicht belästigt zu werden, verfolgen andere damit die Absicht, Konflikte – insbesondere in Schulen und Unternehmen – vermeiden zu wollen. Eine dritte Lesart wiederum – und diese könnte den betroffenen Religionslehrer bewegt haben – will mit der Forderung nach Religion als Privatsache die persönliche Glaubensüberzeugung stark machen und vor der Bemächtigung durch andere schützen. Nachdem der Religionslehrer Religion selbst zum Gegenstand in der Schule hat, ist davon auszugehen, dass er Religion aber nicht ‚nur‘ als Privatsache ansieht. Wie ließe sich sonst sein Beruf, sein Auftreten in der Schule verstehen?

Religiöser Bildung im Kontext von Schule – auch in ihrer konfessionellen Form – kommt die Funktion der Allgemeinbildung zu. Als solche hat sie dazu beizutragen, dass SchülerInnen Orientierungswissen ausbilden können. In diesem Sinne ist Religion, weder die subjektiv ausgebildete noch institutionell verfasste Form, gerade nicht in den privaten Bereich abzuschieben, sondern es geht darum, dass SchülerInnen zu Nachdenkprozessen angeregt werden, die ihrer religiösen und weltanschaulichen Selbstaufklärung dienen.¹⁴ So sehen es zumindest die OSZE, die religiöse Bildung als Bestandteil qualitativ hochwertiger Bildung ansieht¹⁵ und der Europarat, der die Beschäftigung mit religiöser Diversität als Teil der interkulturellen Bildung ausweist.¹⁶ Damit wird das, was bereits in den Menschenrechten unter Religionsfreiheit grundgelegt wurde, nämlich, seine Religion oder Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft, öffentlich oder privat zu bekennen,¹⁷ aufgegriffen und auf die europäische Entwicklung hin konkretisiert. Da sich Bildungsprozesse nicht im Bereitstellen von Informationen erschöpfen, sondern der Auseinandersetzung mit existenziellen Erfahrungen bedürfen,¹⁸ gilt dies erst recht für religiöse Bildung. Selbstaufklärung wird dabei wesentlich geleistet durch die Auseinandersetzung mit anderen existenziellen Erfahrungen und Überzeugungen. Selbstaufklärende Prozesse sind auf die Auseinandersetzung mit anderen existenziellen Erfahrungen und Überzeugungen angewiesen, wovon religiöse nicht ausgespart werden dürfen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit konflikthaften Positionen fordert heraus und dient der Einübung von Unsicherheitstoleranz, die für eine religiöse Identitätsentwicklung, wie insgesamt für die Identitätsentwicklung von großer Bedeutung sind.¹⁹ Verunsicherung entsteht, weil man gerade im Bereich der Religion immer mit Phänomenen konfrontiert wird, die über eine rein rationale Erfassung und eine kontrollierende Verfügung hinausreichen.²⁰ Dies ist gefordert und Chance zugleich, wenn unterschiedliche, einander auch konträr gegenüberstehende religiöse Überzeugungen und Positionen

im Klassenraum aufeinandertreffen. Selbstaufklärende Prozesse hinterfragen eigene religiöse Vorstellungen und können sie auf Entwicklung hin öffnen. Ist es wirklich so, wie ich mir das vorstelle? Bin ich der, als den ich mich sehe? Wie nimmt mich der andere wahr? Welche Zuschreibungen erhalte ich und zu welchen verhalte ich mich wie?

Da gelebte religiöse Praxis in Auseinandersetzung mit dem Umfeld geschieht, inkulturiert sie sich auch in den jeweiligen Kontext und transformiert diesen. Für die Herstellung von Sicherheit, dass es in Ordnung ist, hier die religiöse Überzeugung anders zu leben, benötigen die SchülerInnen Autoritätspersonen, wie sie ReligionslehrerInnen darstellen. Der Religionsunterricht kann vermitteln, dass muslimisch/christlich in Österreich zu leben andere Formen annehmen kann und muss als im Herkunftskontext, und dass dies gut und richtig ist. Gleichzeitig werden ‚österreichische‘ SchülerInnen und LehrerInnen in ihren selbstverständlichen Annahmen und Praxen herausgefordert, religiöse Überzeugungen und Handlungen auch anders sehen zu können. Ob religiöse Bildung im Sinne von Selbstaufklärung stattfinden kann, hängt wesentlich an der Frage, ob ich mich von anderen Sichtweisen herausfordern lasse oder nicht. Dabei kann vorneweg nicht schon entschieden sein, dass eine westliche, womöglich noch säkulare Perspektive per se schon als ‚aufgeklärt‘ gilt.

Die Empörung der afghanischen Jungen ließe sich so als guter Lernanlass verstehen sowohl für die Schüler mit Fluchterfahrungen als auch für den Lehrer und die (christlichen) SchülerInnen. Die einen wären herausgefordert, ihren Einspruch begründen zu müssen; der Lehrer hätte die Möglichkeit, das beabsichtigte Ziel seines Ausspruchs differenzierter darzulegen und könnte die von ihm möglicherweise nicht mitbedachten Implikationen entdecken; die christlichen SchülerInnen bekämen die Möglichkeit, ihr Verständnis von Religion zu erweitern bzw. zu relativieren und darüber nachzudenken, was es heißt, in einem säkularen Staat ohne Zwang zur Religionsausübung aber in Freiheit, dies tun zu können, aufzuwachsen.

Damit sich asymmetrische Machtverhältnisse nicht vor schnell verstärken, ist es notwendig, die SchülerInnenreaktionen, die das Diktum von der Religion als Privatsache in Frage stellen und irritieren, nicht nur vor dem Hintergrund der dominanten österreichischen Diskurse zu beurteilen. Sie haben das Recht, in deren Herkunftskontext wahrgenommen zu werden. Sowohl den LehrerInnen als auch ForscherInnen ist eine differenzierte Kenntnis der bisherigen Lebenserfahrungen der afghanischen SchülerInnen verwehrt. Spekulative Annahmen sind insofern angebracht, als sie helfen, die Perspektiven zu weiten, Dominanzdiskurse kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend, Bildungsprozesse zu initiieren. Wenn Religion in ähnlicher Weise wie

Name oder Hautfarbe zur Identität einer Person gehören, ist aber damit zu rechnen, dass die Aussage von Religion als Privatsache einzelnen zunächst unzugänglich und unverständlich bleibt. Daraus sofort ein fundamentalistisches Verständnis von Religion abzuleiten, wäre gleichfalls verkehrt. Angesagt ist ein kontinuierlicher Lernprozess, der den anderen und seinen Sinndeutungen zunächst einmal mit einer interessierten Neugier begegnet, sie zu verstehen ergründet und ihnen so die Chance gibt, sich auf gleichberechtigter Ebene mit den fremden Ansichten auseinandersetzen zu können, vorausgesetzt es wird keine unüberwindbare Grenze zwischen geflüchteten und nicht-geflüchteten SchülerInnen gezogen. Dadurch könnte gleichzeitig ein Einüben in demokratieorientiertes Leben und Lernen in Partizipation und gemeinsamer Verantwortung erfolgen, in denen das jeweilige Individuum (sowohl die autochthonen als auch die dazugekommenen SchülerInnen) die Chance erhält, sich aus einer bestimmten kollektiven Zugehörigkeit heraus zu verstehen, dazu individuell in Distanz zu setzen, sich neuen Kollektiven, wie beispielsweise der SchülerInnengruppe, der Jugendlichengruppe zugehörig zu fühlen und auch hier aus der Zugehörigkeit heraus in Formen der Abgrenzung Individualität auszubilden.

3.2. Einordnung

Kommt drauf an, aus welchem Land diese Kinder natürlich kommen, aus welcher Tradition, ja. [...] Es gibt sehr viele Schüler zum Beispiel aus Syrien, ich glaube nicht, dass sie ein solches Problem haben, weil die, die haben auch in der Gesellschaft Christen und, und, und Muslime und Aleviten und weiß ich nicht was, ja. Es, sie kommen aus eine, <.> aus einer Gesellschaft, das wirklich viel-, vielfältig ist und, und brauchen, und haben dieses Problem nicht, ja. Aber ich glaube, in Afghanistan wäre das ein Problem, ja. (GD_Sofia_671-676)

Die muslimische Religionslehrerin Sofia versucht im Anschluss, die Stereotype, die in Franks dritter Erkenntnis anklingen, etwas zu ordnen und übernimmt, indem sie zwischen Vorerfahrungen von syrischen und afghanischen Jugendlichen differenziert, die Rolle eines kulturellen Sprachrohrs der betroffenen Schüler, die sie selbst allerdings gar nicht persönlich kennt. Aber auch hier werden Vermutungen geäußert, die bestimmten Traditionen, die an Nationen wie Syrien und Afghanistan festgemacht und diesen zugeschrieben werden. Sofia transformiert das Diktum von der ‚Privatsache‘ dahingehend, dass sie die Reaktionen der Schüler als Folge unterschiedlicher Sozialisationsgeschichten in den Herkunftsländern ansieht, ohne dass sie diese letztlich selbst kennt. Sie argumentiert im Grunde auf der gleichen Basis wie Frank, ihr wird jedoch aufgrund der Gemeinsamkeit ‚Muslimisch-sein‘ in der Gruppe eine höhere Sachkompetenz zugetraut. Ihre Interpretation wei-

tergedacht, befähigt die Begegnung mit anderen Religionen dazu, in einer religionspluralen und im Idealfall auch religionstoleranten Gesellschaft zu leben. Trotz transformativem Versuch übernimmt auch sie die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft und macht sie zum Bezugspunkt für die Interpretation der Reaktion der Jugendlichen. Demgegenüber lässt sich mit der BAMF-Geschlechterrollenstudie darauf verweisen, dass Unterschiede bzgl. der Geschlechterrollen und Sexualität weniger nach Herkunftsland noch Religionszugehörigkeit, als vielmehr nach Bildungsgrad zu unterscheiden sind.²¹

Der Kulturvergleich ist für die anderen LehrerInnen jedoch hoch anschlussfähig, wie der Gesprächsverlauf zeigt. Sofia setzt ihre Analyse fort, indem sie auf die differenzierten religiösen Traditionen ausweitet.

3.3. Gewöhnung

[D]ie, die sind nicht dran gewöhnt, ja, so ist das, ja. Es geht um, um die Gewöhnheit, ja. <.> Es hat, und mit der Religion hat das gar nicht zu tun. Leider haben diese Kinder kein, keinen Religionsunterricht, damit man auch mit ihnen über die Religion spricht, ja. Die haben nur Ethik. Und, und Ethik kann nicht spezifisch über ihre Identität sprechen und über die Religion, ja. (GD_687-692)

Säkulare und religiös unterschiedliche Positionen nicht als verstörend wahrzunehmen, ist nach Sofias Auffassung eine Frage des gewohnten Umgangs damit. Ein Religionsunterricht könnte hier aufzeigen, wie der Umgang mit Pluralität bewältigt werden kann und aus religiöser Perspektive heraus nicht abgelehnt werden muss. Mit Gewöhnung formuliert sie hier eine alternative Sprechweise zur Integration, die im vorherrschenden Diskurs eher mit dem Anspruch einer Wertübernahme formuliert wird.

Sofia problematisiert die Folge einer falsch verstandenen Sichtweise von privatisierter Religion, die darauf abzielt, Konflikte aus dem Schulalltag möglichst draußen zu halten und auf Wertebildung fokussiert: Die Übergangsklassen, die in diesem Schuljahr eingerichtet wurden, bieten den geflüchteten Kindern keinen Religionsunterricht, sondern einen Ethikunterricht an – auch auf dem Hintergrund, dass Ethikunterricht verpflichtend gestaltet werden kann, während SchülerInnen sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden können. Doch der Ethikunterricht kann die notwendige Aufklärungsweise, die nicht nur eine rationale, sondern auch die Erfahrungs- und Autoritätsperspektive benötigt, wie sie eine konfessionell verortete Religionslehrperson mitbringt, nicht leisten.

Für die Perspektive und Entwicklung der geflüchteten Jugendlichen hingegen wäre es notwendig, ihnen im schulischen Kontext einen aufklärenden, diskursiven Gesprächsraum zu ermöglichen, in dem sie über Religion und religi-

onsbezogene Themen diskutieren können, in dem sie aber auch ihre Erfahrungen mit Gewalt und Krieg von Religion loslösen lernen.

3.4. Innerreligiöse Vielfalt

Sie brauchen mehr Information, sie müssen wirklich über die Religion mehr lernen. Die, das, das mit, mit, also dass sie das alles mit dem Krieg verbinden und, und, und mit was ihrem, ihrem Vater sagt oder ihr, ihre Mutter sagt, das ist, <...> das ist wirklich nicht so. Auch wir finden hier// Ehrlich gesagt ich, ich, ich rede mit, mit Schülern, die auch hier aufgewachsen sind und, und hier in die Schule gegangen sind und ich bis jetzt, manchmal habe ich Probleme, mit denen wo, wo ich über, über Religion rede, über Fragen und über, über Gewalt und über Christen und Juden. Also die haben auch selber Probleme, ja. Die haben, die, man muss mit ihnen wirklich von, von, <...> von der Basis her sprechen und, und ihnen das erklären, dass, dass Islam das auch akzeptiert. Diese Vielfältigkeit ist, ist etwas, was, was zu unserer Religion auch gehört, ja. Und das kommt von, von der Familie her oder von der Moschee, weiß ich nicht woher, aber das muss geändert werden. Und es ist gut, dass diese Schüler bei uns sind in, in der Klasse, sonst werden wir sie gar nicht aufgreifen können, ja. (GD_Sofia_722-734)

Sofia spricht hier mit deutlichem Engagement, das sich darin zeigt, dass sie ein hohes Sprechtempo hat, Worte wiederholt und Sätze mehrfach beginnt. In der Arbeit mit den geflüchteten Jugendlichen wird ihr deutlich, dass deren kulturelle Adaption im Vergleich mit den in Österreich aufgewachsenen muslimischen Jugendlichen gar nicht so unterschiedlich ist, sondern ähnliche Strukturen aufweist. Hier verflüssigt sich die oppositionelle Wahrnehmung von geflüchteten und hier aufgewachsenen muslimischen Jugendlichen. Der gemeinsame Marker der Jugendlichen ist die islamische Religion und das gemeinsame religiöse Lernen, das Orientierung geben soll, was als islamkonform angesehen werden kann und was nicht. Darin sieht sie ihre Aufgabe als Religionslehrerin. Sie setzt sich in ihrer Arbeit ein für die Akzeptanz von Vielfalt und verschiedenen Lebensentwürfen auf der Basis des Islam, sowohl bei geflüchteten, als auch bei österreichischen Jugendlichen.

Religion hat die Funktion einer Identitätsstütze, doch gerade die muslimischen Lehrkräfte empfinden das tatsächliche Wissen über Religion oft als verschwindend gering. Religion ist für muslimische Jugendliche – unabhängig von ihrem Geburtsort – oftmals Praxis- und Alltagswissen, nicht aber reflektiert. Aus Sicht der Lehrkräfte ist es notwendig, eine Re-Organisation, aber auch eine De- und Re-Konstruktion religiösen Wissens bei diesen SchülerInnen zu begleiten, da sie dies dabei unterstützen kann, sich in der Umgebungswelt zu verorten. Sie denken dabei z.B. an das

Geschlechterverhältnis; aber auch das Familienverständnis oder das Zusammenleben mit anderen Religionen muss neu organisiert werden im Kontext des Koran. Kulturelle Entwurzelung kann hier zu einer Chance werden und gute Bedingungen für die Entwicklung einer „authentischen“ Religiosität abgeben.²²

3.5. Religion als Thema für Geflüchtete?

[W]as ich spa-, spannend fand letztes Jahr, also letzte Stunde nämlich, dann habe ich irgendwie gefragt ob sie glauben, dass es Probleme macht wenn Leute mit verschiedenen Religionen zusammenleben. Und dann hat mich ein Schüler gefragt, hier in Österreich. Habe ich gesagt ja, auch in Österreich. Und dann hat er gesagt nein, in Österreich nicht, denn Österreich hat eine gute Regierung. [...] Also sie, ich glaube sie verknüpfen das mit der politischen Situation, [...] quasi religiöse Konflikte, politische Situation. (GD_Katharina_714-720)

Diese Schilderung unterstützt die Wahrnehmungen von Sophia, dass viele der geflüchteten SchülerInnen Gewalt und Krieg mit Religion verbinden. Doch hier kommt noch eine neue Dimension zur Aushandlung. Katharina erzählt, dass geflüchtete SchülerInnen das Thema Religion mitunter eher als Freiheit von Religion verstehen, insbesondere, wenn sie aus Ländern geflohen sind, in denen Religion eine starke, ordnende Kraft zukam, wie z.B. Afghanistan. In einem repressiv politischen Kontext, der Religion einerseits zur Legitimation seiner Herrschaft verwendet und andererseits mittels religiöser Zwänge Menschen einem bestimmten politischen System unterordnet, kommt Religion als individuelle Entscheidung eines Menschen überhaupt nicht in den Blick. Insofern ist für sie die Befreiung aus einem repressiven politischen System, aus dem sie geflohen sind, immer auch mit Befreiung von – zumindest bestimmten – religiösen Zwängen verbunden. Für sie ist der Anspruch auf ein gleichberechtigtes Nebeneinander von unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen, wie es eine liberale Demokratie charakterisiert, eine neue und nicht leicht zu verstehende, individuell auch schwer zu vollziehende Herausforderung.

4. Zuschreibungen entkommen – aber wie?

Wenn einer Privatisierung von Religion die offensive Auseinandersetzung mit Religion und pluralen weltanschaulichen Überzeugungen gegenübergestellt wird, dann bedarf es dazu bestimmter Kompetenzen. Interkulturelle wie interreligiöse Kompetenz ist in pluralen Gesellschaften eine grundlegende Kompetenz. Vorauszusetzen ist, dass diese nicht basierend auf einer starren Grenzziehung von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, Hautfarbe etc., also an einer ‚Veränderung‘ entwickelt wird, die letztendlich eine Reaktivierung der ehemaligen ‚Ausländerpädagogik‘ befördern

würde, sondern von der Verschiedenheit jeglicher menschlicher Kommunikations- und Begegnungsprozesse ausgeht.²³ Interkulturelle Kompetenz ist nicht als zusätzliche Kompetenz neben anderen zu sehen, sondern interdisziplinär als Teil von Sach-, Personal- und Sozialkompetenz zu verankern. Als wesentliches Element davon ist die Selbstreflexion anzusehen, die darauf abzielt, sich seiner eigenen, oftmals ethnozentrisch geprägten mentalen Muster bewusst zu werden. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um Prozessen des ‚Othering‘ weitgehend entgegenwirken zu können. In den Blick zu nehmen sind besonders die Prozesse, die Unterschiede konstituieren, also was wird wie unterschieden oder als unterschiedlich ausgewiesen. Die Nagelprobe für interkulturelle Kompetenz besteht letztendlich darin, ob es gelingt, jene Befremdungsprozesse zu identifizieren, die aus Dominanzverhältnissen resultieren und die Machtverhältnisse absichern und verstärken. „Häufig geht es in der pädagogischen Praxis um Geschlechterrollen, religiös begründete Tabus, Schamgrenzen. Hier ist die Sensibilität für asymmetrische Beziehungen und das Bemühen um einen Dialog auf gleicher Augenhöhe in besonderem Maß gefordert.“²⁴ Diese Beobachtung Auernheimers spiegelt sich in der hier dargestellten Gruppendiskussion wider. Sie hebt hervor, dass interkulturelle Kompetenz immer auch interreligiöse Kompetenz umfassen muss.

Nach Mecheril erweist sich eine ‚interkulturelle Kompetenz‘ darin, dass professionelles Handeln die Frage reflektiert, „inwiefern es zur Reproduktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘-Unterscheidungen beiträgt, die in Traditionen der Über- und Unterordnung verhaftet bleiben.“²⁵ Eine solche selbstreflexive Haltung lässt sich aus den Aussagen der Lehrpersonen nicht bzw. nur in Ansätzen in Sequenzen erkennen, in denen eigene Sichtweisen und Wahrnehmungen hinterfragt werden. Darin lediglich ein persönliches Unvermögen festzumachen, wäre vollkommen zu kurz gegriffen. Vielmehr verweisen die Aussagen auf die auch in den Schulen wirksamen dominanten gesellschaftlichen Diskurse und die begrenzten Möglichkeiten. Explizit grenzt Mecheril ein individualisierendes Missverständnis davon ab. Damit interkulturelle Kompetenz „nicht schlicht zu einer Norm individuellen Handelns erklärt wird, heißt dies: Schaffung von Strukturen professionellen Handelns, in denen Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv ist und systematisch unterstützt wird.“²⁶ Dies verweist entlastend auf die Verantwortung gesellschaftlicher Institutionen, die Einfluss auf die Diskursgestaltung und das Bereitstellen von Unterstützungsangeboten haben. Angesichts des gegenwärtigen Klimas gegenüber geflüchteten und migrierten Menschen in Europa wird die Hoffnung auf Entlastung und Unterstützung gedämpft, sodass sich der ein-

zelne dann doch wieder auf sich selbst und die Suche nach unterstützenden Gleichgesinnten verwiesen erlebt.

Die Analyse der Gesprächssequenzen zeigt die Suchbewegungen, Fragen und Alltagserfahrungen, mit denen ReligionslehrerInnen, herausgefordert durch die Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen, ihre schulische Situation unter den Aspekten religiöser, kultureller und individueller Pluralität betrachten, diese im Horizont der gesellschaftlichen Diskurse verstehen und diskutieren. Die unterschiedlichen Fallstricke, denen die Lehrpersonen ausgesetzt sind, sind exemplarische Beispiele für die immense Schwierigkeit, interreligiöse und interkulturelle, oft intersektional zu betrachtende Lehr- Lernprozesse unter den herrschenden Bedingungen der ‚Dominanzkultur‘ zu leben und zu entwickeln. Pädagogische Zusammenhänge fordern zielgerichtetes Handeln von LehrerInnen heraus: Für den schulischen Kontext empfiehlt es sich nicht, den derzeit starken Dynamiken nachzugeben, Religion, ihre Reflexion und Praxis in den Raum des Privaten und Subjektiven zu drängen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt zielt darauf, auf Grundlage qualitativ-empirischer Ergebnisse und in Diskussion mit Wissenschaft, Politik und Praxis neue Narrative zum Thema Flüchtlingsintegration in Europa zu identifizieren und zu formulieren, die sich weder menschenverachtender Mechanismen bedienen noch die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit diesen Entwicklungen auch einhergehen, ausklammern müssen. In diesem Kontext wird transdisziplinär ein praxisorientierter Leitfaden entwickelt, der darauf abzielt, Inspiration, Motivation und Support für ein verstärktes Engagement der zivilgesellschaftlichen Zielgruppen bei der Integration von geflüchteten Menschen zu unterstützen, besonders entlang einer konkret reflektierenden Handreichung zur Professionalisierung sowie in der Entwicklung von Narrativen und alternativen Wegen, in: <http://migration-pt-ktf.univie.ac.at/> [abgerufen am: 20.04.2018].
- 2 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera: Religionslehrer*innen und ihr (möglicher) Beitrag zu Integration, in: im Dialog: SCHULE.RELIGION.BILDUNG 12 (2017) 18–20; LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera: Geflüchtete Jugendliche verändern Schule: Eine Untersuchung zu Alltagserfahrungen von Religionslehrer_innen, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 23), 187–206.
- 3 Feldzugang und Sample, forschungsmethodologischer Ansatz und Transkriptionsregeln sind ausführlich beschrieben in LEHNER-HARTMANN / PIRKER 2018 [Anm. 2], 187–190.
- 4 Die Transkription erfolgte nach einfachen Regeln: Der bei allen TeilnehmerInnen eher schwach ausgeprägte Dialekt wird in Hochsprache verwandelt, Grammatik nicht korrigiert, Begriffe werden beibehalten. Pausen werden pro Sekunde mit einem Punkt <.> geschrieben; nicht vollendete Sätze brechen mit // ab; L J kennzeichnet Einwüfe und Überlappungen. Sämtliche Namen wurden geändert. Zur besseren Lesbarkeit wurden manche der Zitate in diesem Beitrag sprachlich leicht geglättet.

- 5 Aus diesen Erkenntnissen entwickelte das religionspädagogische Teilprojekt 16 Thesen, die als Diskussionsgrundlage der transdisziplinären Konferenz „Leben und Lernen von und mit Geflüchteten“ (September 2017) dienen; eine Veröffentlichung dieses vertieften Diskussionsprozesses ist geplant. Vgl. auch EBD.; LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera: „Living with and Learning from Refugees“: Schools in Vienna Dealing with Global Challenges, in: KURY, Helmut / REDO, Sławomir (Hg.): Refugees and Migrants in Law and Policy – Challenges and Opportunities for Global Civic Education, Heidelberg: Springer 2018, forthcoming.
- 6 Vgl. dazu ausführlich LEHNER-HARTMANN / PIRKER 2018 [Anm. 2], 194–199.
- 7 Vgl. MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, in: ALLENBACH, Birgit u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Baden-Baden: Nomos 2011, 35–68, 45.
- 8 Zur intersektionalen Verschränkung von Geschlecht und Migration, Sexualität und Ethnizität vgl. TUIDER, Elisabeth: Intersektionale Perspektiven auf Sexualität und Gender im Kontext von Migrationsgesellschaften, in: SIELERT, Uwe / MARBURGER, Helga / GRIESE, Christiane (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch, Oldenburg: De Gruyter 2017, 55–67.
- 9 Vgl. LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: ÖRF 24 (2016) 2, 17–24, 19.
- 10 Dass dieses Verständnis auch bei ‚uns‘ noch relativ jung ist und sich aus einem bestimmten historischen Kontext heraus entwickelt hat, dafür ist ein Bewusstsein vielfach verloren gegangen. So ist zunächst festzuhalten, dass erst infolge der Aufklärung sich auch die (christliche) Religion in Europa mit dem Autonomiestreben des Menschen auseinandersetzen musste und gefordert war, ein an Wissen und Reflexion orientiertes Verständnis zu entwickeln. Dies wurde und wird auch durch die Verankerung und Entwicklung religiöser Bildung gestärkt, wie sie gegenwärtig im Kontext von Schule erfolgt. Dass Religion mit persönlicher Überzeugung und einem bewussten, reflexiven Umgang in Zusammenhang gebracht wird, ist zunächst eine Erscheinung, die in Europa nach der Reformation ausgebildet wurde.
- 11 MECHERIL, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer VS 42013, 15–35, 32.
- 12 AUERNHEIMER, Georg: Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz, in: DERS.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer VS 42013, 37–70, 56.
- 13 EBD., 54–56.
- 14 Vgl. SCHELKSHORN, Hans: Warum heute noch religiöse Bildung? Eine geschichtsphilosophische Skizze, in: ÖRF 24 (2016) 1, 11–20, 18.
- 15 Vgl. OSCE / ODIHR: Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODHIR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, Warschau: Sungraf 2007.
- 16 CoE (Hg.): Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools, Straßburg: Council of Europe Publishing 2007.
- 17 A/RES/217 A (III).
- 18 Vgl. MEYER-DRAWE, Käte: Diskurse des Lernens, München: Fink 2008, 187–214.
- 19 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133), 127–129; PIRKER, Viera: Fluid and Fragile, or in between: Christian Identity in Crisis? Perspectives from Pastoral Psychology, in: GARMAZ, Jadranka / ČONDIĆ, Alojzije (Hg.): Challenges to Religious Education in Contemporary Society, Split: Crkve u Swijetu 2017 (= Teologija 53), 116–131.
- 20 Demgegenüber zeigen Schulen die Tendenz zur Harmonisierung und Privatisierung von Religion und verhindern damit die offensive Auseinandersetzung und Aushandlung mit religiösen und weltanschaulichen Positionen. (Vgl. KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster: Waxmann 2015 (= Religious diversity and education in Europe 28); STRUTZENBERGER-REITER, Edda: Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Praktische Theologie heute 135).
- 21 Vgl. EL-MENOUAR, Yasemin: Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit, in: SIELERT / MARBURGER / GRIESE 2017 [Anm. 8], 159–173.
- 22 BADAWIA, Tarek: Migration, Zugehörigkeit und religiöse Bildung mit Blick auf muslimische Jugendliche mit Migrationshintergrund, Vortrag Universität Wien 2017.
- 23 Vgl. MECHERIL, Paul: Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“, in: BADAWIA, Tarek / LUCKAS, Helga / MÜLLER, Heinz (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2006, 311–326, insbes. 311–316. So hält er auch fest: „interkulturell“ muss als eine Perspektive verstanden werden, „die für die Erhellung jeder interpersonellen Konstellation und jedes Themas (nicht allein solcher, in den ‚Migranten‘ thematisch relevant sind) angemessen und fruchtbar sein kann.“ (EBD., 323). Vgl. dazu auch Badawia, der wegweisend von der Defizitperspektive auf „reflexive Interkulturalität“ fokussiert, in welcher die Aufmerksamkeit auf die alltägliche Präsenz von Interkulturalität im Alltag gelenkt wird. BADAWIA, Tarek: Die leise Vernunftstimme der Intrakulturalität – kritische Anmerkungen zur „Reflexiven Interkulturalität“, in: BADAWIA, Tarek / LUCKAS, Helga / MÜLLER, Heinz (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2006, 281–294, 285.
- 24 AUERNHEIMER 2013 [Anm. 12], 62.
- 25 MECHERIL 2013 [Anm. 11], 25.
- 26 EBD.

Autorinneninformation

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea **Lehner-Hartmann**
 Universität Wien
 Katholisch-Theologische Fakultät
 Institut für Praktische Theologie
 Schenkenstraße 8-10
 A-1010 Wien
 e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at

Dr.ⁱⁿ Viera **Pirker**
 Universität Wien
 Katholisch-Theologische Fakultät
 Institut für Praktische Theologie
 Schenkenstraße 8-10
 A-1010 Wien
 e-mail: viera.pirker@univie.ac.at