

Was religiöse Wertebildung zur Integration beitragen kann

Überlegungen aus der Religionspädagogik

Mirjam Schambeck sf

Wie sich Deutschland in Zukunft als pluralitätsfähige, offene und demokratische Gesellschaft entwickeln und bewähren wird, hängt entscheidend von der Integration Geflüchteter und von Menschen mit Migrationshintergrund ab. So sehr noch auszuhandeln ist, was als gelungene Integration bezeichnet werden kann, so herrscht in den unterschiedlichen Migrationsstudien und Debatten zumindest Einigkeit darüber, dass Teilhabe an zentralen Bereichen der Gesellschaft wie Bildung, Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt entscheidende Indikatoren dafür darstellen.¹

Viele Maßnahmen zielen deshalb darauf, Geflüchtete und Migrant/-innen gerade dafür zu befähigen. Zugleich stellt sich die Frage, warum sich Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einen mindestens mittleren Bildungsabschluss aufweisen und deren Eltern über einen abgesicherten sozioökonomischen Status verfügen, also wichtige Integrationsindikatoren erfüllen, dennoch radikalieren. Warum benutzen (muslimische) Jugendliche mit Migrationshintergrund Religion verstärkt als »Code«, um Selbstbewusstsein im Sinne von Überlegenheit und Machtgefühlen zu erzeugen und sich darüber von der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen?² Welche Mechanismen spielen sich dabei ab? Wie können diese Abgrenzungs- und Radikalisierungstendenzen vermieden und Jugendliche zugleich gestärkt werden, Identität und Zugehörigkeit zu gewinnen, und zwar ohne ihre Herkunft(sreligion) ablegen zu müssen?

¹ Vgl. Hamdan, Hussein/Schmid, Hansjörg, Junge Muslime als Partner, 17; Khorchide, Mouhanad, Die Dialektik von Religiosität und Gesellschaft, 376.

² Vgl. Herding, Maruta, Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter, 28.

Der folgende Beitrag geht diesen Fragen in zweifacher Weise nach: In einem ersten Abschnitt widmet er sich der Beschreibung Jugendlicher mit Migrations- und Fluchthintergrund und schärft damit den Fragehorizont, was für diese Jugendlichen wichtig ist, um sich in der Aufnahmegesellschaft gut zurechtzufinden. Insofern die meisten Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrungen derzeit aus muslimisch geprägten Kulturen kommen und selbst Muslim/-innen sind,³ werden insbesondere sie in den Mittelpunkt gerückt.

Da für muslimische viel mehr als für christliche Jugendliche Religion als Wertequelle und Handlungsmovens eine Rolle spielt,⁴ werden vor diesem Hintergrund in einem zweiten Abschnitt Überlegungen angestellt, welche Inspirationen sich aus einem religionspädagogisch verantworteten Wertebildungskonzept, das im christlichen Horizont entwickelt wurde, für die Wertebildung mit jugendlichen Muslimen ergeben.

Die ambivalente Rolle, die den Religionen sowohl bezüglich der Identitätskonstruktionen dieser Jugendlichen als auch für deren Verortung in der Mehrheitsgesellschaft zukommt, wird abschließend kurz skizziert, um entsprechende Desiderate zu formulieren, was Religionen an Arbeit zu leisten haben und was die Religionspädagogik einspeisen kann, damit Integration gelingt.

1. Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund auf Identitätssuche – Zugehörigkeitsgefühl und Anerkennung als entscheidende Momente

Schon seit längerer Zeit beschäftigen sich Jugendstudien mit der Frage, welche Mechanismen bei Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrungen bei der für das Jugendalter typischen Suche nach Identität von Bedeutung sind.

³ Vgl. Schambeck, Mirjam, Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt, 52f.

⁴ Vgl. Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga u. a., Wie ticken Jugendliche 2016?, 342f.

Im Folgenden werden drei Gruppen näher beleuchtet und daraufhin untersucht, wie Jugendliche religionsbezogene Merkmale für ihre Identitätskonstruktionen heranziehen: (1) muslimische Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in der zweiten Generation in Westeuropa leben; (2) Jugendliche, die sich radikalislamischen Gruppierungen angeschlossen haben und (3) Jugendliche, die in den letzten fünf Jahren in Deutschland angekommen sind, weil sie aus ihren Heimatländern fliehen mussten.

1.1 Religionsbezogene Merkmale, die für die Identitätskonstruktionen von muslimischen Jugendlichen der zweiten Generation eine Rolle spielen

Mouhanad Khorchide konnte in einer quantitativ und qualitativ angelegten empirischen Studie für jugendliche Muslim/-innen der zweiten Generation in Österreich⁵ drei Beziehungsformen zum Islam diagnostizieren:

1. Eine kleine Gruppe von 13 % wendet sich dem Islam reflexiv zu (*sog. Reflektierte*). Sie entwickeln einen »hybriden Islam«, insofern sie eine Synthese zwischen dem Islam und gesellschaftlichen Werten und Normen herstellen. Dieser hybride Islam erlaubt es ihnen, der Mehrheitsgesellschaft gegenüber offen aufzutreten. Werte wie Demokratie, Menschenrechte, Gleichberechtigung werden in ihr religiöses Selbstverständnis problemlos integriert.⁶
2. Eine noch kleinere Gruppe von 7 % wendet sich dem Islam ebenfalls reflexiv zu, allerdings so, dass sie sich von der Mehrheitsgesellschaft abkapselt (*sog. Fundamentalisten*). Der Bezug zu Religion wird für sie zum Abgrenzungs-

⁵ Vgl. Khorchide, Mouhanad, Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation, 217–244.

⁶ Vgl. Khorchide, Mouhanad, Die Dialektik von Religiosität und Gesellschaft, 373.

moment schlechthin, um sich abzusondern und Andersgläubige zugleich abzuwerten.⁷

3. Die größte Gruppe von 80 % bezieht sich nur selektiv auf den Islam.⁸ Wenn diese Jugendlichen auf den Islam zugreifen, dann geht es darum, im Islam eine kollektive Identität zu finden, aber nicht, ihn zu reflektieren und in einen reflexiven Bezug zu den Normen und Werten der Mehrheitsgesellschaft zu setzen. Diese Gruppe hat hohe Erwartungen an die Aufnahmegesellschaft. Solche Jugendlichen suchen danach, von der Mehrheitsgesellschaft Anerkennung zu bekommen, um sich ihrer selbst gewiss zu werden. Wenn diese Anerkennung versagt wird, löst dies unterschiedliche Reaktionen aus. Eine Gruppe von 20 % (*sog. Marginalisierte*) kapselt sich von beiden Systemen ab, vom Islam genauso wie von der Mehrheitsgesellschaft. Die anderen 60 % dagegen greifen zwar auf der Suche nach einem »Wir-Gefühl« auf Religion zurück, allerdings lediglich reaktiv. D. h., dass sie sich des Islams zwar bedienen, aber lediglich als Schale und inhaltsleer. Der Islam gilt als soziale Praxis, wird aber nicht individuell transformiert oder intellektuell durchdrungen. Deswegen firmiert diese Gruppe in den Studien Khorchides auch als »Schalenmuslime«.

In dieselbe Richtung, wenn auch mit einer differenzierteren Typologie weist die jüngste Studie zum Thema, die im mehrjährigen empirischen Forschungsprojekt »Muslimische Milieus in Österreich«⁹ angesiedelt ist.¹⁰ Insgesamt lässt sich festhalten, dass Religion für die befragten muslimischen Jugendlichen v. a. als Möglichkeit eine Rolle spielt, Zugehörigkeit zu finden bzw. Zugehörigkeit infrage zu stellen. Anerkannt zu werden und sich in seiner Besonderheit wahrgenommen zu fühlen, ist der entscheidende Faktor, ob und wie sich diese Jugendlichen in der

⁷ Vgl. ebd., 374.

⁸ Vgl. ebd., 374f.

⁹ Vgl. Aslan, Ednan/Kolb, Jonas/Yildiz, Erol, Muslimische Diversität.

¹⁰ Vgl. Kolb, Jonas, Religiöse Praxisformen junger MuslimInnen in Österreich im Alltag, 77–83.

Mehrheitsgesellschaft verorten. Im besten Fall wird ein gleichberechtigter und reflexiver Austausch zwischen dem eigenen Wir und den anderen Wirs der Gesellschaft erreicht, der es den Jugendlichen erlaubt, als pluralitätsfähige Muslime an der Gesellschaft teilzuhaben. Zugehörigkeit funktioniert nach innen, indem sich der Einzelne als Teil der Gemeinschaft der Muslim/-innen fühlt. Sie funktioniert aber auch nach außen, insofern die Zugehörigkeit zum Islam zugleich in Offenheit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und deren Normen und Werten gelebt wird. Die meisten befragten Jugendlichen nehmen Religion als soziale Praxis in Gebrauch, die ihnen eine kollektive Identität ermöglicht. Auch wenn man sich als »anders« als die Mehrheitsgesellschaft erlebt und in der muslimischen Gemeinschaft das »Wir« findet, zu dem man sich dazuzählt, so versteht man sich nicht als »Gegen-Wir« zu anderen gesellschaftlichen Wirs. Beziehungen zu diesen Wirs werden – wenn auch nicht reflexiv – gesucht und auch die Bezugnahme zum Islam erfolgt lediglich über seine Oberflächenstruktur. Die »Abgleiche« bzw. Aushandlungsprozesse mit anderen gesellschaftlichen Wirs laufen über den Maßstab der Anerkennung. Wird diese versagt bzw. nicht gefunden, löst das unterschiedliche Reaktionen aus, die von radikaler Abkapselung über Resignation bis hin zu oberflächlichen und damit auch fragilen Bezügen sowohl zum Islam als auch zur Mehrheitsgesellschaft reichen.

1.2 Religionsbezogene Merkmale, die für die Identitätskonstruktionen von radikalisierten muslimischen Jugendlichen eine Rolle spielen

Konzentrierten sich die Studien Khorchides auf jugendliche Muslim/-innen, die in der zweiten Generation in Österreich leben, fokussierte die Studie des Deutschen Jugendinstituts unter der Ägide von Maruta Herding auf Jugendliche, die sich radikalislamischen Ideologien verschrieben haben.¹¹ Das ist in

¹¹ Vgl. Herding, Maruta, Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte.

mehrfacher Hinsicht ein Unterschied: Erstens gibt es auch (christlich-)deutsche Jugendliche, die zum Islam konvertieren, um sich radikalislamischen Gruppen anzuschließen. Und zweitens gilt es, unbedingt auf eine klare Unterscheidung zwischen den Gehalten des Islams und seinen radikalislamischen Zerrbildern zu achten und diese in den Debatten präsent zu halten, auch wenn diese Differenzierungen populistisch immer wieder verwaschen werden. Wenn im nächsten Abschnitt über die Möglichkeiten von Wertebildung als Instrument zur Integration von Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrungen diskutiert wird, dann müssen beide Gruppen im Blick sein und zugleich in ihrer Unterschiedenheit berücksichtigt werden.

In den Untersuchungen zu radikalislamistischen Jugendlichen konnten ähnlich wie bei Khorchides Studie das Zugehörigkeitsgefühl und die erlebte bzw. verweigerete Anerkennung als entscheidende Faktoren identifiziert werden, die für die Identitätskonstruktionen der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen.

Gibt muslimischen Jugendlichen die Zugehörigkeit zum Islam so etwas wie eine kollektive Identität und definieren sie Zugehörigkeit sowohl als Zugehörigkeit nach innen (zum Islam) als auch nach außen (zur Mehrheitsgesellschaft), zielen radikalislamistische Gruppen dagegen auf die Erzeugung eines »Wir-Gefühls«, das lediglich nach innen hin funktioniert und die totale Abkapselung nach außen hin, zur Mehrheitsgesellschaft, fordert.

Dies fällt besonders stark bei salafistischen Gruppen auf.¹² Deren Attraktivität besteht u. a. darin, dass sie die Zugehörigkeit nach innen nicht von der ethnischen Herkunft abhängig machen. Auch Konvertit/-innen gelten als gleichberechtigte Mitglieder. Studien zeigten, dass es sich bei diesen besonders oft um Jugendliche mit Migrationshintergrund, z. B. aus Osteuropa, handelt, die mit muslimischen Jugendlichen die Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit teilen. Von der Mehrheitsgesellschaft grenzen sie sich rigide und total ab. Die Meinung, dass sie nicht zu Deutschland gehören, dass sie sowieso als Mus-

¹² Vgl. Herding, Maruta, Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter, 8.

lim/-in keine Chance haben, verwenden die Salafisten als bewusste Konstruktion, um ihre eigene Fremdheit positiv umzudeuten. Ihr Anderssein gegenüber der Mehrheitsgesellschaft definieren sie als religiöse und moralische Überlegenheit, die es ihnen erlaubt, andere gesellschaftliche und religiöse Wirs abzuwerten und sogar zu diskriminieren.

Indem sich Jugendliche islamistischen Gruppierungen wie den Salafisten anschließen, erwerben sie sich nicht nur ein Zugehörigkeitsgefühl, sondern – und das ist ein zweiter Aspekt – auch Aufmerksamkeit vonseiten der Medien, der Politik und Gesellschaft. Man ist jemand, wenn man von sich sagen kann, Salafist zu sein. Die eigene Identität wird formulierbar, die Sinnfrage des Lebens mit der Gruppenzugehörigkeit beantwortet und es erfüllt mit Stolz, zu einer solchen Vereinigung zu gehören, die sich nicht scheut, dem Staat die Meinung zu sagen und sich vor der Mehrheitsgesellschaft selbstbewusst zu zeigen.¹³ Auch wenn evtl. noch das Gefühl da ist, einsamer Mahner zu sein, so ist diese »splendid isolation« so attraktiv und die versprochene Zugehörigkeit so verlockend, dass der Zulauf zu den Salafisten nach wie vor erschreckend hoch ist und sogar ansteigt.¹⁴

Insgesamt lässt sich so auch für radikalislamistische Jugendliche festhalten, dass Zugehörigkeitsgefühl und Anerkennung Maßstab ihrer Identitätskonstruktionen sind und über die Art und Weise ihrer (Nicht-)Verortung in der Mehrheitsgesellschaft entscheiden. Anders als bei der ersten Gruppe wird Zugehörigkeit nur nach innen hin gelebt, also in Bezug auf die religiös radikalisierte Gruppe, und in strenger Abgrenzung zu allen anderen Wirs, auch den gemäßigt muslimischen. Anerkennung ist so nur auf die Anerkennung innerhalb der Gruppe begrenzt und wächst in dem Maß, in dem man sich selbst von anderen gesellschaftlichen Wirs absetzt. Für die meisten, auch Salafisten, manifestiert sich diese Weise von Zugehörigkeit und Anerkennung

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. Bundesministerium des Innern (Hg.), Verfassungsschutzbericht 2015, 20.

auf der Einstellungs- und Handlungsebene und in nicht gewaltbereiten Formen – bei einem kleinen, aber gefährlichen Anteil aber auch über letztere.¹⁵

1.3 Religionsbezogene Merkmale, die für die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen eine Rolle spielen

Was Jugendliche mit jüngsten Fluchterfahrungen umtreibt, welche Rolle Religion in ihren Identitätskonstruktionen spielt, wissen wir zurzeit nicht genau.¹⁶ Erst sehr anfänglich werden diese Fragen erforscht, um dann passgenaue bildungspolitische wie religionspädagogische Konsequenzen zu ziehen. Auch das Forschungsprojekt »Tell me your story« steht erst an den Anfängen.¹⁷ Der Fokus liegt dabei auf zwei Fragestellungen, nämlich erstens, welche Rolle jugendliche Flüchtlinge der Religion in ihren Fluchtgeschichten zuschreiben und zweitens, welche Rolle Religion in ihrem Leben hier in Deutschland spielt. Dazu wurden halboffene, leitfadengestützte Interviews geführt, durch soziodemografische Daten ergänzt und eine Fragebatterie zur Einschätzung der eigenen Religiosität erweitert. Auch wenn die Auswertung noch nicht typisiert werden konnte, weisen die Interviews folgende Auffälligkeiten in Bezug auf die Einschätzung von Religion für die Identitätskonstruktion der befragten Jugendlichen auf:¹⁸

¹⁵ Vgl. Herding, Maruta, Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter, 4.

¹⁶ Vgl. dazu die Ergebnisse der im Januar 2016 erschienenen Studie der Robert Bosch Stiftung »Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen«, (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration).

¹⁷ Für die finanzielle Anschubfinanzierung danke ich an dieser Stelle der Caritasstiftung Würzburg und für die Unterstützung bei der Durchführung der empirischen Studie sehr herzlich dem Direktor der beruflichen Schulen Don Bosco, Dr. Harald Ebert.

¹⁸ Vgl. Schambeck, Mirjam, Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt, 55f.

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

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

Auffälligkeit 3: Religion als Ort des Wir-Gefühls inmitten anderer gleichberechtigter Wirs. Wieder anders ist es bei Obaida (21 Jahre). Schon bei der Zwischenstation in Kairo, wo er mit seiner Familie zwei Jahre auf der Flucht verbrachte, hat er die Moscheegemeinde als Ort erlebt, an dem er und seine Familie neue Bekannte fanden. Einige wurden sogar Freunde. Auf jeden Fall konnte die Familie davon profitieren, dass andere Moscheeangehörige ihnen halfen. Dieselben Erfahrungen machte Obaida in Deutschland. In der Moschee konnte er Kontakte knüpfen

und dort kann er jetzt auch selbst Neuankommenden helfen. Weil inzwischen die Schule ein wichtiger Ort geworden ist, Freunde zu finden und mit Freunden etwas zu unternehmen, sind die Moscheegemeinde und das Wir-Gefühl dort weniger alltagswirksam. Es gibt andere Wirs, die genauso wichtig sind.

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

So wenig gesättigt diese Auffälligkeiten sind, so deuten sie doch schon unterschiedliche Schritte und Tendenzen an, den Faktor Religion in den Biografien jugendlicher Flüchtlinge einzuschätzen und entsprechende religionspädagogische und bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen. Auch für diese Jugendlichen mit Fluchterfahrungen, ob muslimisch oder christlich, spielt die Frage eine Rolle, wer sie in diesem neuen Land Deutschland sind, wo sie dazugehören, wo sie Freunde finden und Kontakt zu dem halten können, was ihnen bislang im Leben wichtig war. Die Beziehung zum Heimatland, zur zurückgelassenen Familie bzw. Verwandtschaft und der Religion, die in den Fluchtländern eine wichtige und öffentliche Rolle spielte, ist ausdrücklich oder implizit eine Frage. Zugehörigkeit wird über Religion gelebt – und zwar sowohl als Zugehörigkeit zu den in der Heimat Zurückgelassenen (Exils-Wir) als auch als Zugehörigkeit zu den Mitgläubigen in Deutschland. Zugleich

fallen erste, sehr diskrete Distanzierungen von Religion auf (Auffälligkeit 1 und 3). Es wird zu beobachten sein, wie diese Jugendlichen im Laufe der Zeit die Anerkennung finden und erleben, die sie brauchen, und ob und wie der Bezug auf Religion dafür eine Rolle spielt.

1.4 Zugehörigkeit und Anerkennung werden nicht ohne Religionsbezug geklärt

So unterschiedlich also die Zugriffe auf Religion in den einzelnen Gruppen erfolgen, so kristallisiert sich heraus, dass

- (1) Religion überhaupt eine Rolle spielt für die Identitätskonstruktionen dieser Jugendlichen,
- (2) die Frage nach Zugehörigkeit und Anerkennung für alle Gruppen entscheidend ist und
- (3) diese Zugehörigkeits- und Anerkennungsfrage auch mit der Frage nach Religion zusammenhängt.

Wenn also Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen begleitet werden wollen, dann – so die sehr einfache, aber gewichtige Schlussfolgerung – kann dies nicht ohne Bezugnahme auf Religion geschehen. Mit anderen Worten müssen Integrationsbemühungen und bildungspolitische Maßnahmen dafür Sorge tragen, dass Jugendliche ihre Position zu Religion klären können. Spätestens hier ist die Religionspädagogik gefragt. Es steht dringend an, religionspädagogisch verantwortete Bildungsprogramme zu entwickeln, die passgenau auf diese Jugendlichen abgestimmt sind und sie in ihren schwierigen Aushandlungsprozessen mit den Wertvorstellungen, Priorisierungen und Normen der Mehrheitsgesellschaft begleiten, und zwar ohne einen radikalen Bruch zu ihren Herkunftstraditionen vollziehen zu müssen. Denn anders als die Elterngeneration, die Integration als Assimilation oder Ghettoisierung leben musste, und der nur in den seltensten Fällen eine konstruktive Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht wurde,¹⁹ muss es heute darum gehen,

¹⁹ Vgl. dazu das Integrationsmodell von Hannibal G. Duncan, der öko-

die aktive und produktive Teilhabe der Migrant/-innen und Geflüchteten an der Zivilgesellschaft und dem Glaubensleben der Religionsgemeinschaften voranzutreiben.

Weil also Religion für Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine Rolle spielt und weil für muslimische Jugendliche Religion als wichtiges Handlungsmovens und als nach wie vor prägende Quelle für Wertorientierungen und -entscheidungen gilt, soll im Folgenden genau dieser Aspekt in den Mittelpunkt gerückt werden. Welchen Beitrag kann eine religiös fundierte und verantwortete Wertebildung für die Integration von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrungen leisten? Diese Überlegungen sind als Gesprächsangebot aus der christlichen Religionspädagogik für die islamische gedacht – nicht um aus der Position des Wissenden zu sprechen, sondern aus der Verbundenheit der Religionen heraus, miteinander das zu teilen, was an eigenen Schätzen vorhanden ist.

2. Dimensionen und Ziele einer christlich verantworteten Wertebildung im Kontext Integration

Auch wenn Religion nicht auf Ethik zu reduzieren ist und religiöse Bildung zu kurz gefasst wird, wenn sie mit Wertebildung in eins gesetzt wird,²⁰ verspricht eine passgenaue Wertebildung,²¹ entscheidende Impulse für die Integration von Jugendlichen zu geben – gerade im Blick auf muslimische Jugendliche, für die Religion eine stark praktische Rolle spielt. Entsprechend der empirischen Vergewisserungen entscheidet sich diese Passgenauigkeit von Wertebildung daran, inwieweit sie die Jugendlichen befähigt, Zugehörigkeit und Anerkennung zu finden, und zwar in

nomische Assimilation und zugleich kulturelle Ghettoisierung als charakteristisch für die erste Generation von Zuwanderern ausweist. Vgl. Han, Petrus, *Soziologie der Migration*, 45.

²⁰ Vgl. Lindner, Konstantin, *Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?*, 135–137.

²¹ Vgl. dazu grundlegend: Ders., *Wertebildung im Religionsunterricht*; ders., *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont*, 5–17.

Offenheit für die Mehrheitsgesellschaft und möglichst als reflexive und eigenverantwortete Durchdringung der Abgleiche zwischen dem eigenen Wir und den anderen gesellschaftlichen Wirs. Im Folgenden geht es darum, dieses Desiderat nicht unbearbeitet zu belassen, sondern einen religionspädagogisch verantworteten Vorschlag für eine inhaltlich vielgestaltige Wertebildung zu skizzieren.

2.1 Dimensionen und materiale Vielfalt von Wertebildung

Dieser Vorschlag baut auf einem differenzierten Verständnis von Wertebildung auf, das drei Dimensionen von Wertebildungsprozessen unterscheidet:

1. Die *diskursiv-informative* Dimension
2. Die *existentiell-vertiefende* Dimension
3. Die *orientierend-interaktive* Dimension

Materialiter, also inhaltlich, bezieht sich die Auseinandersetzung mit Wertefragen in allen drei Dimensionen der Wertebildungsprozesse auf die subjektiven und objektiven Wertegerüste. Damit ist gemeint, dass sowohl die Wertvorstellungen, Wertekonzepte, Werteeinstellungen, Werthaltungen und Wertpraktiken zu bearbeiten sind, wie sie von den Subjekten gepflegt und im persönlichen Wertekosmos konstruiert werden. Es geht aber genauso um die objektiven Wertevorstellungen, Wertekonzepte etc., wie sie in Normen²² oder auch in moralischen Verhaltensmaßstäben einen Niederschlag gefunden haben.²³ Näherhin heißt das, dass in Wertebildungsprozessen sowohl die subjektiven und objektiven Vorstellungen (Vorstel-

²² Vgl. dazu das Plädoyer von Rudolf Englert, Wertebildung lediglich als Teilaspekt ethischen Lernens zu begreifen, weil die Auseinandersetzung mit Normen und Haltungen im Sinne von Tugenden damit nicht erfasst sei. Ders., Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel, 112–114.

²³ Damit sind auch die instrumentellen Werte gemeint, wie sie Milton Rokeach, The nature of human values, 8, referiert.

lungen) der Lernenden und der Traditionen eine Rolle spielen als auch inhaltliche Aspekte (Konzepte). Außerdem werden in Wertebildungsprozessen Werteinstellungen und -haltungen thematisiert, also wie sich Wertvorstellungen, Wertkonzepte und -praktiken im eigenen Lebensstil und im gesellschaftlichen Miteinander auswirken (Haltungen bzw. Signifikanz). Und schließlich gilt es zu fragen, welche Bedeutung sittlich-moralisches Tun hat (moralische Praxis und Signifikanz). Erst alle Aspekte zusammen machen das Wertegerüst einer einzelnen Person, Gesellschaft oder auch eines Diskurssystems, einer Religion oder Weltanschauung aus. Und obwohl bei der Bearbeitung der Wertegerüste – je nachdem, welche Dimension gerade im Vordergrund steht – unterschiedliche materiale Aspekte im Fokus sind, ist deren Vielfalt zu berücksichtigen.²⁴

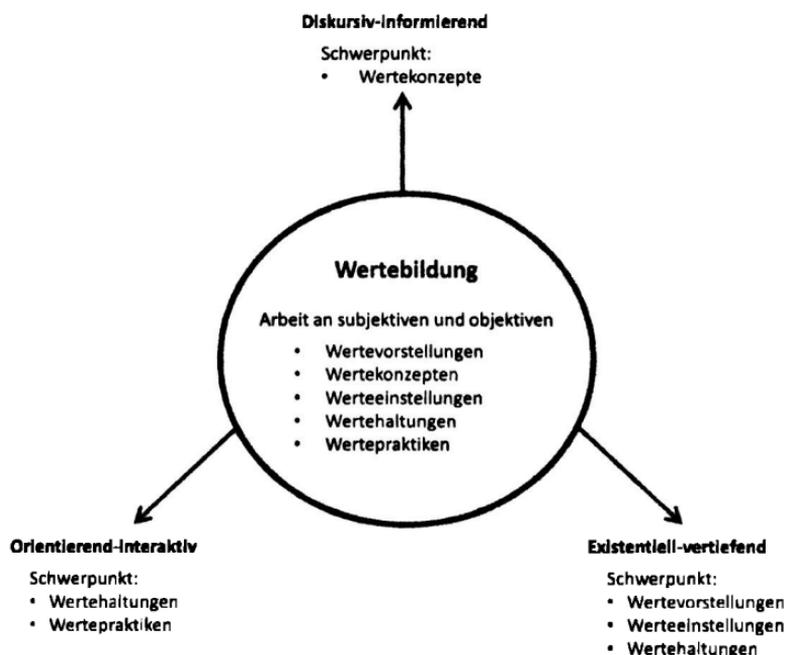


Abb. 1: Dimensionen und materiale Vielfalt von Wertebildung

²⁴ Für die Frage der Universalisierbarkeit von Werten: vgl. dazu einschlägig: Lindner, Konstantin, Wertebildung im Religionsunterricht.

2.1.1 Diskursiv-informativ dimensionierte Wertebildung

In der diskursiv-informativen Dimension von Wertebildung konzentrieren sich Bildungsangebote auf die intellektuelle Durchdringung und diskursive Auseinandersetzung mit Normen und Werten. Das heißt, dass hier die subjektiven und objektiven Wertekonzepte im Vordergrund stehen. Es geht darum, Wertefragen zu thematisieren, unterschiedliche ethisch-philosophische und ethisch-theologische Traditionen materialiter vorzustellen, Argumentationen auf diese Weise zu schärfen und in einen Abgleich mit subjektiven Wertekonzepten zu bringen.

Konkret z. B. bedeutet das einerseits, die unterschiedlichen islamischen Schulen zum Verständnis der Geschlechterrollen zu hören, näher zu fragen, was das Verbot, Frauen die Hand zu schütteln, bedeutet, wie es dazu kam, was damit ausgesagt werden sollte, was dies für den westeuropäischen Kontext heute heißt und wie es hier auszulegen ist. Andererseits spielen in der diskursiv-informativen Dimension von Wertebildungsprozessen die subjektiven Wertekonzepte eine Rolle. Es geht in Lernprozessen also darum, tradierte Normen mit subjektiven Bezugssystemen der Lernenden in einen (korrelativen) Abgleich zu bringen.

Damit ist auch eine Hermeneutik des Islam gefragt. Diese hat im Islam eine lange Tradition, auch wenn manche heutige Strömungen dies zu bestreiten versuchen. Selbst das islamische Recht, das Grundlage für viele konkrete Handlungsanweisungen ist, hat sich nach und nach über viele Jahrhunderte in unterschiedlichen Ländern entwickelt, ist von diesen Kontexten und Kulturen geprägt²⁵ und auf eine Auslegung und nicht Eins-zu-eins-Anwendung angewiesen. Viele Konflikte dürften sich entschärfen, wenn das entsprechende Wissen um die eigenen ethisch-moralischen Traditionen und Gehalte vorhanden ist und auch Kenntnisse über die Wertegehalte des Christentums und Judentums zur Verfügung stehen. Die diskursiv-informativ dimensionierte Wertebildung für Jugendliche mit Migrations-

²⁵ Vgl. Rohe, Mathias, Das islamische Recht, 15.

und Fluchterfahrungen muss also nicht nur Sorge tragen, die muslimischen Wertetraditionen zu klären, sondern auch die in der Mehrheitsgesellschaft praktizierten Werte und Normen zu thematisieren. Es muss eine diskursive Auseinandersetzung angestoßen werden, die zeigt, was die ethisch-moralischen Gehalte der jeweiligen Religionen und Weltanschauungen ausmacht, was sie angesichts der je anderen bedeuten und was dies für die Wertekonzepte der Jugendlichen austrägt.

2.1.2 Existentiell-vertiefende Dimension von Wertebildung

Weil Religion nicht nur ein Diskurssystem ist, sondern auch eine Lebensüberzeugung, gehört die existentielle Dimension maßgeblich zu Religion. Mit anderen Worten wird Religion dort nur »halb« (Th. W. Adorno) thematisiert, wo Schüler/-innen nicht auch die Erfahrungsdimension von Religion kennenlernen, also was Religion für die Menschen bedeutet, die sich ihr zugehörig wissen. Das gilt auch für Wertebildung, und zwar in einem doppelten Sinn. Zum einen geht es in der existentiell-vertiefenden Dimension von Wertebildung darum, die erfahrungsbezogenen Aspekte der Wertegehalte des Islam und des Christentums sowie von anderen in Deutschland existierenden Weltanschauungen und Religionen kennenzulernen und daraufhin zu befragen, was sie für die eigenen Wertegerüste austragen. Zum anderen zielt die existentiell-vertiefende Dimension von Wertebildung darauf, den Schüler/-innen Räume und Zeiten zu eröffnen, mit ihren eigenen Wertegerüsten in Kontakt zu kommen. Das meint, dass Schüler/-innen sich ihrer eigenen Wertevorstellungen, -konzepte, -einstellungen, -haltungen und -praktiken bewusst werden, diese klären und in einen intersubjektiven Austausch mit Wertegerüsten anderer bringen, sei es aus der Klasse, der Gesellschaft bzw. auch den religiösen Traditionen und Weltanschauungen. Der Schwerpunkt dieser Dimension liegt materialiter auf den Wertevorstellungen, -einstellungen und -haltungen, lässt aber die anderen Aspekte nicht aus den Augen.

Gerade diese Dimension ist für die Wertebildung von Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrungen besonders wich-

tig. Auf der Suche nach ihrer eigenen Identität merken sie noch mehr als andere Jugendliche, dass sie »anders« sind, weil sie »anderes« – meist Schwieriges oder sogar Schlimmes – mitgemacht haben. Zu erleben, dass ihre Erfahrungen und Wertpriorisierungen zählen, dass es wichtig ist, was sie denken und fühlen, dass sie dabei nicht alleine sind, stärkt emotional und hilft, Anerkennung zu finden. Zugleich ermöglicht diese emotionale, soziale und intellektuelle Stärkung, sich auch für anderes und andere zu öffnen. Der Austausch mit anderen Wertgerüsten ist dann einfacher und die Lern- und Veränderungsbereitschaft ist dort größer, wo die Begegnung mit Differentem als Öffnung und Weitung und nicht als Destruktion des eigenen Ichs wahrgenommen wird.

2.1.3 Orientierend-interaktive Dimension von Wertebildung

Der intersubjektive Austausch mit anderen und deren Wertegerüsten, die argumentativ und vernunftbasierte Begründung eigener Wertevorstellungen, -konzepte, -einstellungen, -haltungen und -praktiken ist Ziel und Inhalt der orientierend-interaktiven Dimension von Wertebildung. Hier geht es darum, sich angesichts anderer Wertetraditionen einen eigenen und verantworteten Standpunkt in Bezug auf Werte und Normen zu erarbeiten und so Orientierung zu finden. Die Interaktion mit anderen meint dabei sowohl den Austausch mit anderen aus der peer-group, der Familie und der Gesellschaft als auch die Auseinandersetzung mit tradierten Wertegerüsten aus der eigenen Religion und aus anderen Religionen und Weltanschauungen. Der Schwerpunkt dieser Dimension liegt also auf den Werthaltungen und -praktiken.

Wie schon deutlich wurde, ist diese orientierend-interaktive Dimension nicht nur eine kognitive Anstrengung, sondern fußt entscheidend auf der emotionalen Verfasstheit und damit auch Offenheit oder Verslossenheit der Lernenden. Gerade in der Arbeit mit Geflüchteten, aber auch mit Jugendlichen mit Migrationserfahrungen und aus den sog. prekären Milieus ist es besonders wichtig, Anerkennung erfahrbar zu machen. Nicht

nur für sie gilt, dass diejenigen, die sich angenommen und anerkannt wissen, es auch vertragen, dass Meinungen kritisch angefragt werden.

2.2 Ziele von Wertebildung im Kontext von Integration

Als Ziel von Wertebildung im Kontext von Integration kann also zusammenfassend ausgewiesen werden, die Lernenden zu befähigen, sich einen eigenen und zwar reflexiv verantworteten Standpunkt zu erarbeiten. Dieser bezieht sich sowohl darauf, welche Wertvorstellungen, -konzepte, -einstellungen, -haltungen und -praktiken die Lernenden als dienlich – weil vernunftgemäß – erachten, als auch was gesellschaftlich an Wertegerüsten vorgehalten wird.

Kriterium für den intersubjektiven Austausch über die Wertegerüste zwischen den unterschiedlichen Wirs ist zum einen, Zugehörigkeit und Anerkennung zu finden, und zum anderen, Pluralitätsfähigkeit und Offenheit auszubilden. Vor diesem Hintergrund heißt das, dass sich Wertebildungsprozesse mit Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrungen nicht total unterscheiden von anderen Jugendlichen. Der jeweilige Schwerpunkt der Wertebildungsprozesse hängt allerdings davon ab, was die Jugendlichen bewegt.

Insofern wird die Wertebildungsarbeit mit radikalisierten Jugendlichen anders ausfallen als mit Jugendlichen aus der zweiten Einwanderergeneration oder mit denjenigen mit Fluchterfahrungen. Je weniger anerkannt sich Jugendliche fühlen, je stärker sich diese fehlende Anerkennung in Abkapselung oder sogar rigider Abgrenzung ausdrückt, desto intensiver ist Sorge für die konstruktive Ich-Stärkung der Jugendlichen zu tragen. Die existentiell-vertiefende Beschäftigung mit Wertefragen wird deshalb bei Letzteren wohl eine bedeutende Rolle spielen und zumindest für eine gewisse Zeit wichtiger sein als die diskursiv-informative Bearbeitung von Wertefragen. Dort, wo es möglich geworden ist, radikalisierte Jugendliche wieder zurückzugewinnen, dort ist es zuvor geglückt, Beziehungen auf-

zubauen und den Jugendlichen dadurch zu zeigen, dass sie anerkannt sind und die Flucht in radikale Ideologien nicht nötig haben, um sich ihrer selbst zu vergewissern.

3. Die Religionen als Transporteure von Zugehörigkeit, Anerkennung und Ich-Stärke – eine ambivalente Rolle, die der Aufklärung bedarf

Zugehörigkeit und Anerkennung zu finden, um die eigene Ich-Stärke zu wissen und Pluralität als Bereicherung und nicht als Bedrohung zu empfinden, wurden im Laufe dieses Beitrags als entscheidende Faktoren herausgearbeitet, die in Identitätskonstruktionsprozessen von Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund von Bedeutung sind. Dass die Wertebildung in diesem Kontext ein entscheidender und nicht zu vernachlässigender Teil ist, wenn Gesellschaften diese Jugendlichen nicht verlieren wollen – und das können und dürfen sie nicht – liegt auf der Hand. Zugleich erweisen sich die Religionen gerade in Bezug auf die Bereitstellung von Zugehörigkeit, Anerkennung und Ich-Stärke als doppelt-funktionale Systeme. Zum einen werden die Religionen – und hier v. a. der Islam – von Jugendlichen als »Codes« gebraucht, um Zugehörigkeit, Anerkennung und Ich-Stärke in Abgrenzung zu anderen gesellschaftlichen Wirs zu finden. Zum anderen und eigentlich sind die Religionen – und auch der Islam – wichtige Reservoirs, um den Einzelnen gerade dadurch freizusetzen, dass sie ihm zusichern, dass jede und jeder wichtig und unersetzbar ist, dass er dazugehört und anerkannt ist. Um diese Ambivalenz nicht in Richtung einer Verkürzung aufzulösen und der Abkapselung von Religionen-Wirs zuzuarbeiten, müssen die Religionen selbst aktiv werden und dürfen diesen Aufklärungsprozess nicht nur gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen überlassen.

Mit anderen Worten steht es dringend an, dass die Religionsgemeinschaften – und zwar nicht nur die muslimischen, sondern auch die christlichen Kirchen – aktiv Sorge dafür tragen und sich öffentlichkeitswirksam dafür einsetzen, dass Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen die Möglichkeit

haben, sich diskursiv-informativ, existentiell-vertiefend und orientierend-interaktiv mit den Religionen als Transporteuren von Zugehörigkeit, Anerkennung und Ich-Stärke auseinanderzusetzen. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts ist dafür ein wichtiger Weg, die Etablierung einer wissenschaftlichen islamischen Theologie an staatlichen Universitäten²⁶ und die Akademisierung der Imame auch. Es ist von daher höchste Zeit, dass die islamischen Verbände ihr Verhältnis zum Grundgesetz und ihre Repräsentanzfunktion von muslimischen Gläubigen klären, um als verlässlicher Kooperationspartner in den »res-mixtae-Angelegenheiten« zu fungieren. Das wird heißen, sich von Einflüssen loszusagen, die mit dem Grundgesetz nicht verträglich sind. Aber das dürfte auch für die islamischen Gemeinden in Deutschland nur von Vorteil sein.

Literaturverzeichnis

- Abdallah, Mahmoud, Geschichte der Akademisierung der Islamischen Theologie, in: Ceylan, Rauf/Sajak, Clauß Peter (Hg.), Freiheit der Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017, 69–90.
- Aslan, Ednan/Kolb, Jonas/Yildiz, Erol, Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich, Wiesbaden 2017.
- Bundesministerium des Innern (Hg.), Verfassungsschutzbericht 2015. Fakten und Tendenzen. Kurzzusammenfassung, Berlin 2015, in: <https://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2015-kurzzusammenfassung.pdf>.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga u. a., Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Berlin 2016.
- Englert, Rudolf, Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung, in: Ders./Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.), Ethisches Lernen (= JRP 31), Neukirchen-Vluyn 2015, 108–118.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.), Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flücht-

²⁶ Vgl. zur reichen akademischen Tradition des Islam: Abdallah, Mahmoud, Geschichte der Akademisierung der Islamischen Theologie.

- lingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs, Berlin 2015.
- Hamdan, Hussein/Schmid, Hansjörg, Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit, Weinheim/Basel 2014.
- Han, Petrus, Soziologie der Migration, Stuttgart 2005².
- Herdling, Maruta (Hg.), Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte, München 2013.
- , Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter, in: Dies. (Hg.), Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte, München 2013, 21–39.
- Khorchide, Mouhanad, Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation, in: Weiss, Hilde (Hg.), Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden 2007, 217–244.
- , Die Dialektik von Religiosität und Gesellschaft. Zur Identitätskonstruktion junger Muslime in Deutschland, in: Uçar, Bülent (Hg.), Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien 2), Frankfurt a. M./Berlin/Bern u. a. 2010, 365–386.
- Kolb, Jonas, Religiöse Praxisformen junger MuslimInnen in Österreich im Alltag. Virtualisierungstendenzen, religiöse bricolage und der Prozesscharakter des religiösen Lebens, in: ÖRF 25 (2017) H. 1, 74–87.
- Lindner, Konstantin, Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 131–146.
- , Wertebildung im religionspädagogischen Horizont, in: RpB 68/2012, 5–17.
- , Wertebildung im Religionsunterricht: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (= RPG 21), Paderborn 2017.
- Rohe, Mathias, Das islamische Recht. Eine Einführung, München 2013.
- Rokeach, Milton, The nature of human values, New York 1973.
- Schambeck, Mirjam, Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte, in: ÖRF 24 (2016) H. 2, 51–60.

Alle Internetseiten wurden zuletzt im Juni 2017 überprüft.