
David Käbisch*

Transnationale religiöse Praktiken in der Migrationsgesellschaft: historisch – soziologisch – unterrichtspraktisch

DOI 10.1515/zpt-2017-0007

Abstract: Most migrants are engaged in transnational social practices by travelling between countries, through social media as well as by transferring religious ideas and traditions. Consequently, from a transnational perspective it is insightful to focus on the connections and social spaces between 'here' and 'there'. With regard to the concepts of connected history and cultural transfer studies, the article provides an overview of transnational religious practices, as experienced by family groups and religious networks. Moreover, the article describes the effects of transnationality on Religious Education and school communities in Germany.

Zusammenfassung: Die meisten Migranten partizipieren an transnationalen sozialen Praktiken, indem sie zwischen dem Herkunfts- und Zielland hin- und herreisen, über soziale Medien miteinander kommunizieren sowie religiöse Ideen und Traditionen transferieren. In einer transnationalen Forschungsperspektive ist es daher folgerichtig, die vielfältigen Beziehungen und Sozialräume zwischen ‚hier‘ und ‚dort‘ zu untersuchen. Mit Bezug auf den Ansatz der Beziehungsgeschichte und Kulturtransferforschung bietet der Artikel einen Überblick über transnationale religiöse Praktiken, wie sie in Migrationsfamilien und -gemeinden zu finden sind. Darüber hinaus skizziert der Beitrag Konsequenzen, die sich aus der transnationalen Perspektive für den Religionsunterricht ergeben.

Keywords: migration, Religious Education, „post-migrant“ society, social space, connected history, cultural transfer studies

Schlagworte: Migration, Religionspädagogik, postmigrantische Gesellschaft, Sozialraum, Beziehungsgeschichte, Kulturtransferforschung

Vorbemerkung: Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ an der Goethe-Universität Frankfurt.

*Kontakt: Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Evangelische Theologie, Universität Frankfurt am Main, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main, DE, E-Mail: Kaebisch@em.uni-frankfurt.de

Die vielfältigen Formen der freiwilligen und erzwungenen Migration sind die wohl wichtigste gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Ein Blick in die Geschichte der Moderne zeigt jedoch schnell, dass Migrationsbewegungen und ihre disparaten Folgen keine neue Erscheinung sind. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beschäftigen sich schon seit längerem mit den Arbeits- und Siedlungswanderungen im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert sowie der Flucht, Vertreibung und Deportation von Menschen aus ihren angestammten Wohngebieten im Verlauf des Ersten und Zweiten Weltkriegs. Auch die enormen Kriegsfolgewarderungen nach 1945 und die bis heute anhaltende Arbeitsmigration aus Süd- und Osteuropa haben das Interesse der historischen Migrationsforschung gefunden. Im Zentrum steht dabei u. a. die Frage, inwieweit das mit der Migration einhergehende Gefühl der Entfremdung und Verunsicherung das Vertrauen in die Demokratie (etwa während der Zeit der Weimarer Republik) untergraben und das Entstehen von Diktaturen (etwa den Nationalsozialismus) begünstigt hat.¹

Auch die soziologische Migrationsforschung beschäftigt sich mit diesen Fragen und bezieht diese auf die Gegenwart. Mit der Historiographie teilen die Analysen der „postmigrantischen Gesellschaft“ nicht nur das Interesse an den Integrations- und Identitätskonflikten nach bereits erfolgten Migrationen.² Sie teilen auch ein gemeinsames Interesse an transnationalen Beziehungen, Transfers und Verflechtungen zwischen den Herkunfts- und Zielländern von Migranten und den so neu entstehenden sozialen Zwischen- und Grensräumen.³ Im Zentrum stehen darüber hinaus die sich verändernden sozialen Praktiken in Kleingruppen (z. B. die Heiratspraxis in muslimischen Familien), im Wirtschaftsleben (z. B. Handelsnetzwerke im Teppichgewerbe) und in transnationalen Gemeinschaften, ganz gleich, ob sich diese religiös, ethnisch oder anders definieren (z. B. Juden, Armenier, Palästinenser, Kurden).⁴ Diese Forschungsfelder bieten vielfältige An-

¹ Vgl. Jochen Oltmer, *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. München 2016.

² Zu dieser Forschungsperspektive siehe Henrik Simojoki, Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft, in diesem ZPT-Themenheft, mit Bezug auf Naika Foroutan, Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz U. Brinkmann/Martina Sauer (Hg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden (Springer VS) 2016, 227–254, 232.

³ Vgl. Simojoki, Im Dazwischen, mit Bezug auf Homi Bhabha, Culture's In-Between. In: Stuart Hall/Paul Du Gay (Hg.), *Questions of Cultural Identity*. London (Sage) 1996, 53–60.

⁴ Vgl. Margit Fauser/Thomas Faist/Eveline Reisenauer, *Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung*. Weinheim/Basel (Beltz Juventa) 2014, 64, und Eveline Reisenauer, *Transnationale persönliche Beziehungen in der Migration. Soziale Nähe bei physischer Distanz*. Wiesbaden (Springer VS) 2017.

schlussmöglichkeiten für die transnationale Religions- und Bildungsforschung im Bereich der Religionspädagogik.⁵

Ausgehend von vorhandenen Unterrichtsmaterialien zum Thema Flucht und Migration wagt der folgende Beitrag daher den Versuch, transnationale Zwischenräume und grenzüberschreitende religiöse Praktiken in Familien, Gemeinden und Schulen als Unterrichtsthema zu erschließen.

1. Flucht und Migration als Unterrichtsthema: Aufgabenbeispiele im Horizont einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Überblickt man die wachsende Zahl an Materialien zum Thema Flucht und Migration, so fällt auf, dass Religion oft reduktionistisch oder „schillernd“ thematisiert wird.⁶ Arbeitshilfen wie die von Dietmar Peter herausgegebenen Bausteine für die Sekundarstufe I bieten in der Regel *problemorientierte Zugänge* zum Thema, indem Schülerinnen und Schüler eigene Vorurteile gegenüber Fremden reflektieren sollen,⁷ Situationen des eigenen Fremdseins (z. B. in einer neuen Klasse) diskutieren,⁸ mit Sachinformationen über das deutsche Asylverfahren die Thematik vertiefen⁹ sowie die oft sehr bewegenden Schicksale einzelner Flüchtlinge

5 Vgl. Johannes Wischmeyer, ‚Transnationale Bildungsräume‘ – methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik. In: Antje Roggenkamp/Michael Wermke (Hg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*. Leipzig 2014, 317–329, und David Käbisch, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 275–285, ferner David Käbisch, Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz. In: Philippe Buettgen/Antje Roggenkamp/Thomas Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie – Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung [in Deutschland, Frankreich und der Schweiz]*, Leipzig (EVA) 2017, 45–65.

6 So auch die Einschätzung von Henrik Simojoki, Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. In: *Loccum Pelikan* 3/2016, 111–115, hier 111.

7 Vgl. Dietmar Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht. Bausteine für die Sekundarstufe I*. Rehbürg-Loccum (Religionspädagogisches Institut Loccum) 2016, 12–22.

8 Vgl. Peter, *Menschen auf der Flucht*, 24–40.

9 Vgl. Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 42–52.

kennenlernen,¹⁰ um anschließend Fluchterzählungen in der Bibel zu erarbeiten (Ruth, Abraham, Mose etc.),¹¹ die dort genannten Fluchtursachen zu differenzieren (Krieg, Dürre, Verheißung eines gelobten Landes etc.)¹² und das in der Bibel geforderte Verhalten gegenüber Flüchtlingen (5. Mose 19,33 f; Mt 25,35 etc.) als eine Handlungsoption heute zu reflektieren.¹³ Diese und andere Formen problemorientierten Lernens können leicht, wie Martina Kumlehn zeigt, mit *Formen des diakonischen Lernens* verbunden werden, indem Schülerinnen und Schüler Hilfsangebote im Rahmen der Diakonie und Gemeindefarbeit kennenlernen oder selbst – so der wünschenswerte Idealfall – im Rahmen eines Praktikums oder Projektes in diakonischen oder gemeindlichen Einrichtungen mitarbeiten.¹⁴

Neben problemorientierten und diakonischen Zugängen bieten sich zum Thema auch Aufgaben und Anforderungssituationen an, die sich einer *Didaktik des Perspektivenwechsels* verpflichtet fühlen. Dieser geht es nicht nur (mit Bernhard Dressler) um die Unterscheidung zwischen der Partizipation an einer religiösen Praxis und deren Reflexion,¹⁵ sondern um die zu erlernende Fähigkeit, Flüchtlinge „in ihrem Denken, Fühlen und Handeln genauer wahrzunehmen und ohne Vereinnahmung so weit wie möglich zu verstehen als auch durch veränderte Blickwinkel die Selbstwahrnehmung zu differenzieren und damit die Kompetenz der Selbstreflexion zu stärken.“¹⁶ Gegenüber problemorientierten Zugängen bietet

10 Vgl. Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 54–91, ferner Frank Bolz, Den eigenen Sozialraum erkunden. Wie Flüchtlinge in meiner Umgebung leben. In: *Religion 5–10. Themen – Unterrichtsideen – Materialien 4/2016*, 17–19, und Uwe Schäfer/Gudrun Neebe, Eine Heimat braucht jeder. Perspektivenwechsel ermöglichen neue Einsichten. In: *Religion 5–10. Themen – Unterrichtsideen – Materialien 4/2016*, 28–31.

11 Als Unterrichtsbeispiel zum Buch Ruth vgl. Harmjan Dam/Bettina Michel, Der Andere bin ich. Der Umgang mit dem Fremden in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft. In: *Religion 5–10. Themen – Unterrichtsideen – Materialien 2/2013*, 8–11, sowie Peter Kirsten, Schutz unter den Flügeln Gottes Wie Ruth vor der Not flieht, neue Freunde findet und dabei Gott kennenlernt. In: *Religion 5–10. Themen – Unterrichtsideen – Materialien 4/2016*, 8–12.

12 Vgl. Imke Heidemann/Joana Hieret, Flucht und Zuflucht. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I. In: *Loccumer Pelikan 3/2016*, 137–140.

13 Vgl. Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 94–106, und als weiteres Beispiel Sabine Schwab/Ulrich Schwab, *Paulus, ein Brückenbauer*. Die Areopag-Rede als Zugang zum Thema „Umgang mit Fremden“. In: *Religion 5–10. Themen – Unterrichtsideen – Materialien 2/2013*, 18–20.

14 So auch Martina Kumlehn, Perspektivenwechsel und narrative Verdichtung: Hermeneutische Zugänge zum Thema Flucht im Religionsunterricht, in diesem ZPT-Themenheft.

15 Bernhard Dressler, „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart (Kohlhammer) 2012, 68–78.

16 Vgl. Kumlehn, *Perspektivenwechsel*, sowie David Käbisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit*. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen (Mohr Siebeck) 2014, 201–251.

diese Didaktik den Vorteil, dass religiöse Traditionen nicht auf ihr Antwort- und Problemlösungspotential reduziert werden, sondern religiöse Praktiken in ihrer (auch verstörend fremden) Eigenart thematisiert werden; gegenüber Formen des diakonischen Lernens zeichnet sich eine Didaktik des Perspektivenwechsels schließlich dadurch aus, dass sie Aufgabenformate und Anforderungssituationen entwickelt, die im zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmen einer Unterrichtsstunde realisiert werden können.

In den eingangs genannten Materialien finden sich zahlreiche Aufgaben, die den didaktischen Prinzipien der Perspektivübernahme und des Perspektivenwechsels verpflichtet sind. Dabei geht es nicht, wie der Begriff der *Perspektivübernahme* missverständlich suggeriert, um die Übernahme, d. h. Aneignung einer bestimmten Perspektive, sei es, dass ein bestimmtes Denken oder Fühlen geteilt oder ein (erwünschtes) Verhalten oder Handeln nachgeahmt werden soll; gerade im Blick auf die von Verzweigung, Angst und Traumata geprägten Fluchterfahrungen ist dies weder entwicklungspsychologisch denkbar noch pädagogisch wünschenswert. Empathie und Mitgefühl laufen – als operationalisierbares Unterrichtsziel missverstanden – entweder auf eine Banalisierung der Gefühlslage der Flüchtlinge oder eine emotionale Überforderung der Schülerinnen und Schüler hinaus.¹⁷

Die einfache Perspektivübernahme ist (im Unterschied zu Empathie und Mitgefühl) als ein rein kognitiver Akt zu verstehen, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen vorstellen sollen. Diese für alle Bildungsprozesse unerlässliche *Imaginationsfähigkeit* wird u. a. mit der folgenden Anforderungssituation erweitert:

„Stellt euch vor, ihr wärt Mitarbeiter/innen von UNHCR. Die folgenden Personen kommen zu euch und bitten um Schutz. Ihr müsst entscheiden, ob sie Flüchtlinge sind oder nicht. Eure Entscheidung wird dafür maßgeblich sein, ob ihnen Asyl gewährt wird oder sie in ihr Herkunftsland zurückkehren müssen. Begründet eure Entscheidung mit Bezug auf Artikel 1, Absatz A und F, der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951. Berücksichtigt auch Artikel 14 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.“¹⁸

Auf *Gefühle und ambivalente Gefühlslagen* Fremden gegenüber (und das daraus resultierende Verhalten) zielt demgegenüber die folgende Anforderungssituation, die am Ende einer Unterrichtseinheit zu Vorurteilen steht und die Fähigkeit zur selbstreflexiven Perspektivübernahme erweitern kann:

¹⁷ Zu der hier vorausgesetzten Unterscheidung zwischen Perspektivübernahme, Empathie und Mitgefühl vgl. Kabisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit*, 231.

¹⁸ Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 50.

„Seit einigen Monaten ist ein neuer Mitschüler aus dem Irak in eurer Klasse. Er spricht Englisch und lädt dich zu sich nach Hause ein. Wie verhältst du dich? A Du erfindest eine Ausrede, denn du hast Angst davor, was dich dort erwartet. B Du sagst zu und freust dich, die Familie und das Zuhause kennenzulernen. C Du fragst, ob du noch eine Freundin/einen Freund mitbringen kannst.“¹⁹

Stärker auf *Handlungen und Handlungsoptionen* in einer Konfliktsituation in der eigenen Klasse bezieht sich demgegenüber die folgende Aufgabe, bei der sich die Schülerinnen und Schüler ebenfalls begründet positionieren sollen:

„In eurer Klasse wird eine Mitschülerin aus Syrien dauernd vom Klassenbesten geärgert. Er sagt zu ihr, dass sie wieder nach Hause fahren soll, weil sie sowieso kein Deutsch spricht. Wie verhältst du dich? A Du sagst nichts, weil du keinen Ärger mit dem Mitschüler bekommen willst. B Du berichtest dem Klassenlehrer davon. C Du sprichst den Mitschüler darauf an und sagst ihm, dass er das lassen soll.“²⁰

Die wechselseitige Perspektivübernahme steht auch bei der folgenden anspruchsvollen Aufgabe im Zentrum, um das Denken, Fühlen und Handeln von Flüchtlingen besser verstehen zu können. Die auf die Emotionalität der Schülerinnen und Schüler zielende direkte Ansprache ließe sich dabei leicht durch eine Umformulierung in die 3. Person vermeiden:

„Stell dir vor, dass in Deutschland ein Bürgerkrieg ausgebrochen ist. Das Leben deiner Eltern und deiner Geschwister ist in Gefahr und ihr entschließt euch, Deutschland zu verlassen und nach Ägypten zu fliehen. Dort soll es sicher sein. Alles, was du mitnehmen kannst, muss in einen Rucksack passen, den du die ganze Zeit tragen musst. Notiere, was du einpacken würdest. Vergleiche deine Ergebnisse mit denen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler.“²¹

Die mit den Aufgaben eingeübte Fähigkeit zur Perspektivübernahme wird dann zu einem bewusst vollzogen Perspektivenwechsel, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch darüber nachdenken, was sich an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus einer Außenperspektive beobachtet oder aus einer Innenperspektive erlebt wird. Eine Didaktik des Perspektivenwechsels zielt damit darauf, die „eigene und fremde Wirklichkeit neu und anders sehen zu lernen – nicht zuletzt, um das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen zu entdecken.“²²

¹⁹ Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 81.

²⁰ Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 79.

²¹ Peter (Hg.), *Menschen auf der Flucht*, 88.

²² Vgl. Kumlehn, *Perspektivenwechsel*, sowie ausführlich Martina Kumlehn, Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus. In: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2012, 45–60, insb. 57 f.

Auch wenn sich in den ausgewerteten Unterrichtsmaterialien eine Reihe an Aufgaben finden, die einer Didaktik des Perspektivenwechsels verpflichtet sind, bleibt in ihnen die religiöse Dimension des Themas unterbestimmt. Sie befördern damit faktisch, wenn auch ungewollt einen reduktionistischen Religionsunterricht: Entweder kommen biblische Erzählungen als (historische bzw. narrativ verarbeitete) Fallbeispiele für Migrations- und Fluchterfahrungen in den Blick, oder religiöse Traditionen werden auf ihr Antwort- und Problemlösungspotential hin befragt. Die in der historischen und soziologischen Migrationsforschung leitende Frage, wie sich religiöse Praktiken in der Migrationsgesellschaft verändern und neue transnationale Praktiken entstehen, spielt in den untersuchten Materialien bislang keine Rolle.

2. Transnationale Sozial- und Resonanzräume: Thematische Anregungen für eine resonanzsensible Religionsdidaktik

In Migrationsgesellschaften leben nicht nur Einwanderer mit einem Gefühl der Entfremdung und Heimatlosigkeit; auch bei Einheimischen kann die Präsenz von Fremden zu einem solchen Gefühl führen. Die Zustimmungsrate zu der Aussage, dass „ich mich manchmal fremd im eigenen Land“ fühle, wird dabei in der Politik, aber auch in der Wissenschaft nicht selten als ein Indikator impliziter oder expliziter Fremdenfeindlichkeit diskutiert.²³ Hartmut Rosa macht demgegenüber im Rahmen seiner Theorie der sozialen Beschleunigung darauf aufmerksam, dass das Gefühl der Entfremdung vielfältige Ursachen neben der Migration haben kann:

„Die Beschleunigung des sozialen Wandels führt dazu, dass sich nicht nur ältere Menschen schnell anachronistisch, veraltet fühlen in einer neuen Welt: Wer nach zehn Jahren an einen ehemaligen Lebensort zurückkehrt, der macht schnell die Feststellung, dass das nicht mehr ‚seine Welt‘ ist, die vertraute, angestammte Heimat. Diese Entwicklung hat mit Migration allerdings gar nichts zu tun, selbst wenn die Wahrnehmung von Einwanderern zum Katalysator für diese Fremdheitserfahrung werden kann.“²⁴

Neben der Beschleunigung des sozialen Wandels macht Rosa zudem ein unerfülltes Resonanzverlangen für das oft diffuse Gefühl der Entfremdung und Heimatlosigkeit verantwortlich; darunter versteht er die Sehnsucht von Menschen,

²³ Vgl. Hartmut Rosa, *Fremd im eigenen Land?*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Ausgabe vom 20. April 2015, Nr. 91, 6.

²⁴ Vgl. Rosa, *Fremd im eigenen Land?*, 6.

das eigene Leben im Einklang mit sich und ihrem Körper, im Einklang mit Verwandten, Freunden und Kollegen, aber auch im Einklang mit den allgemeinen moralischen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen einer Gesellschaft führen zu können.²⁵ Gerade im Alltag werden Begegnungen mit Fremden daher nicht von allen als eine Bereicherung des eigenen Lebens empfunden.

Auch die in der Migrationsforschung beschriebenen transnationalen Sozialräume lassen sich resonanztheoretisch interpretieren. In ihnen manifestiert sich der Wunsch, zumindest für eine begrenzte Zeit das eigene Leben mit Menschen zu verbringen, die dieselbe Sprache sprechen, dieselben Feste feiern und dieselben Wertvorstellungen teilen. Transnationale Sozialräume lassen sich zunächst im Bereich der *Familie* beschreiben. So hat Stefanie Theis in ihrer Untersuchung zu russlanddeutschen Migranten in Gießen herausgestellt, wie das in der Erinnerung an Russland und im Kreis der Familie gefeierte Weihnachtsfest zu einem Stück Heimat in der Fremde werden kann.²⁶ Auf der Grundlage des von ihr erhobenen Datenmaterials zu transnationalen Familien in der Türkei und Deutschland hebt Barbara Pusch ebenfalls die grenzüberschreitende Verbundenheit durch religiöse Feste hervor:

Nicht „nur in Notfällen sind Mitglieder von transnationalen Familien füreinander da. Man nimmt auch an wichtigen Ereignissen wie Geburt, Hochzeit und Tod Anteil. In Telefon- und Skypegesprächen ebenso wie in Mails werden Neuigkeiten ausgetauscht, nachgefragt, wird gratuliert und Beileid ausgedrückt. Oft reisen einzelne Familienmitglieder auch zu entsprechenden Anlässen an und verbinden ihre Jahresurlaube mit wichtigen Familienereignissen.“²⁷

Am Beispiel Frankfurt am Main lassen sich ferner zahlreiche transnationale soziale Praktiken in *Kirchen- und Moscheegemeinden* identifizieren, darunter allein 24 Gemeinden von Katholiken mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Hier können u. a. Arbeitsmigranten aus Polen, Spanien und Italien Gottesdienste in ihrer Muttersprache feiern, familiäre Netzwerke pflegen und an Geburtstags-, Hochzeits- und Trauerfeiern in der eigenen grenzüberschreitenden Community

25 Vgl. Hartmut Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin (Suhrkamp) 2016, 281–298.

26 Stefanie Theis, *Religiosität von Russlanddeutschen*, Stuttgart (Kohlhammer) 2006, 163–167. Dazu auch Ludmila Wunder, *Weihnachten bei Spätaussiedlern*. Familienrituale im Wandel und im Kontext der Migration. Saarbrücken (VDM Verlag) 2007.

27 Barbara Pusch, Transnationale Familienkontexte von MigrantInnen in der Türkei. In: Christine Hunner-Kreisel/Manja Stephan (Hg.), *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden (Springer VS) 2013, 89–106, hier 100.

Anteil nehmen.²⁸ Die Frage der Konstitution und Konstruktion religiöser Zugehörigkeit in Migrationsprozessen lässt sich auch auf das vitale religiöse Leben in Frankfurter Synagogen- und Moscheegemeinden beziehen.²⁹

Die religiösen Weltbeziehungen eines Menschen werden nicht nur in und durch Familien und Gemeinden, sondern auch in *Schulen* geformt. Bezogen auf die in Deutschland diskutierten Modelle eines konfessionell-getrennten, konfessionell-kooperativen, multikonfessionellen, überkonfessionellen oder ganz nicht-konfessionellen Religionsunterrichts lassen sich die bekannten rechtlichen, theologischen und pädagogischen Pro- und Kontraargumente also um eine resonanztheoretische Perspektive ergänzen: Welches Modell ist in der Migrationsgesellschaft am ehesten geeignet, das Resonanzverlangen der Religionslehrerinnen und -lehrer, aber auch das Resonanzbedürfnis der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen?

Der Muttersprache kommt bei dieser Frage eine zentrale Bedeutung zu. In der Regel wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht in deutscher Sprache eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Integration ist. Im Rahmen ihrer Theorie transnationaler Bildungsräume weist demgegenüber Almut Küppers darauf hin, dass auch ein Unterricht in der Migrantensprache eine integrative Kraft haben kann.³⁰ Von Interesse sind dabei auch die transnationalen sozialen Praktiken, die über die beschriebenen grenzüberschreitenden Beziehungen in christlichen oder muslimischen Familien und Gemeinden hinausgehen. Zu denken ist hier u. a. an Auslandsaufenthalte, Schulpartnerschaften und Begegnungen. Diese zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Ländern miteinander ins Gespräch kommen und für eine begrenzte Zeit am Schulleben eines anderen Landes teilnehmen.³¹

28 Brigata Sassin, Gemeinden von Katholiken anderer Muttersprache in Frankfurt. Entwicklungen in den letzten fünf Jahren. In: Mechthild M. Jansen u. a. (Hg.), *Religion, Migration und Gesellschaft*. Bad Homburg (VAS) 2010, 105–115.

29 Zu dieser Forschungsperspektive vgl. Minna-Kristiina Ruokonen-Engler, Transnational positioniert und transkulturell verflochten. Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen. In: Kerstin Kazzazi/Angela Treiber/Tim Wätzold (Hg.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*. Wiesbaden (Springer VS) 2016, 243–261.

30 Vgl. Almut Küppers, Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 340–352, sowie umfassend Almut Küppers/Barbara Pusch/Pınar Uyan Semerci (Hg.), *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden (VS Springer) 2016.

31 Vgl. Wolfgang Ilg, Internationale Begegnungen im Kontext der Jugendarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 312–326.

Stärker als Familien und Gemeinden bieten Schulen als Lebensraum die Möglichkeit, transnationale Bildungsräume unter didaktischen Gesichtspunkten zu gestalten. So geht beispielsweise das Projekt „schools500reformation“ der Frage nach, wie Evangelische Schulen in einer von Migration und Globalisierung geprägten Gesellschaft als transnationale Bildungsräume profiliert werden können. Dafür zeigen Henrik Simojoki, Annette Scheunpflug und Simone Kohlmann zahlreiche kommunikative und interaktive Wege auf, um eine transnationale Kommunikation des Evangeliums (im Bereich des grenzüberschreitenden gemeinsamen Feierns, Helfens und Lernens) über das Internet anzubahnen und im Religionsunterricht zu thematisieren.³²

3. Zusammenfassung

Die ausgewerteten Unterrichtsmaterialien zum Thema Flucht und Migration verbleiben in der Regel im binären Modell von „Einwanderungsland“ und „Herkunftsland“, von „Emigration“ und „Immigration“, „das“ Eigene und „das“ Fremde“ sowie „push“- und „pull“-Faktoren bei der Systematisierung von Fluchtursachen. Die neuere historische und soziologische Migrationsforschung sucht demgegenüber diese Dichotomie zu überwinden, indem sie auf Zwischenräume und länderübergreifende soziale Praktiken aufmerksam macht.³³ Der Leitbegriff der Transnationalität hat dabei eine doppelte Stoßrichtung: In Ergänzung zu der an staatlichen Akteuren und zwischenstaatlichen Beziehungen orientierten Forschung (*International Affairs*, z. B. Außenpolitik) bezieht sich die transnationale Forschung auf nichtstaatliche Akteure und Netzwerke (Migranten, Familien, Gemeinden, konfessionelle Schulen, Bildungsreisende etc.), und über den (statischen) Vergleich nationaler Rechts-, Religions- und Bildungssysteme in der Komparatistik hinaus werden auch die (dynamischen) Beziehungen, Transfers und Verflechtungen zwischen Ländern, Religionen und Konfessionen untersucht.

Von Interesse sind für die Religionspädagogik insbesondere die transnationalen religiösen Praktiken in Familien, Gemeinden und Schulen. Durch diese entstehen in der Migrationsgesellschaft Zwischenräume, die im Religionsunterricht thematisiert und im Rahmen einer resonanzsensiblen Schulkultur auch ge-

³² Vgl. Henrik Simojoki/Annette Scheunpflug/Simone Kohlmann, Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts „schools500reformation“. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 327–339.

³³ Vgl. dazu zusammenfassend Barbara Lüthi, *Transnationale Migration – Eine vielversprechende Perspektive?*. In: *Connections. A Journal for Historians and Area Specialists*, online unter www.connections.clio-online.net/article/id/artikel-627, Lesedatum: 9. Dezember 2016.

staltet werden sollten. Insbesondere die Sprache und Religion von Migranten dürften sich dabei als wichtige Faktoren für Resonanz Erfahrungen erweisen.

		Merkmale	Typische Beispiele
Transnationale religiöse Praktiken in ...	Familien	Reziprozität der Beziehung und Aufrechterhaltung der sozialen Normen; Ermöglichung von Resonanzräumen	Religiöse Feste im Jahres- und Lebenslauf; Reisen in die ‚alte‘ Heimat; Anteilnahme mittels sozialer Netzwerke
	Gemeinden/ Gemein-schaften	Solidarität und Mobilisierung kollektiver Repräsentationen innerhalb (abstrakter) symbolischer Verbindungen (z. B. Religion, Nationalität, Ethnizität); Ermöglichung von Resonanzräumen	religiös, ethnisch oder anders definierte Gemeinden/Gemeinschaften in der Diaspora (z. B. Juden, Armenier, Palästinenser und Kurden); Gottesdienste in einer anderen Muttersprache als Deutsch
	Schulen	Unterricht als Ort der Imagination und des Probedandels; Ermöglichung von Resonanzräumen in Unterricht und Schulleben	Transnationale religiöse Praktiken in Familien und Gemeinden als Unterrichtsthema; Schulpartnerschaften und Begegnungen als transnationale Praxis; Transnationale Mobilität der Schülerinnen und Schüler; Unterricht in einer anderen Sprache als Deutsch

Abb. 1: Transnationale religiöse Praktiken in Anlehnung an Faist/Fauser/Reisenauer 2014, 64.

Transnationale religiöse Praktiken in Familien, Gemeinden und Schulen sind auch ein aufschlussreiches Thema im Religionsunterricht. Im Unterschied zu Unterrichtsmaterialien, die einem problemorientierten Ansatz verpflichtet sind, kommen auf diese Weise die sich wandelnden religiösen Praxen und die Entstehung transnationaler Sozialräume in den Blick. Diese Perspektive schließt nicht aus, transnationale Praktiken auch auf ihr Problemlösungspotential für heutige gesellschaftliche Herausforderungen hin zu befragen; stärker, als dies in problemorientierten Ansätzen der Fall ist, sollten diese jedoch in ihrer Eigenlogik (im Unterschied zum ethischen, politischen und sozialpädagogischen Engagement) zum Tragen kommen. Als aufschlussreich erwies sich in diesem Zusammenhang auch eine resonanztheoretische Perspektive, die danach fragt, wie transnationale religiöse Praktiken in Familien, Gemeinden und Schulen Räume eröffnen können, in denen sich Migranten – wenn auch nur zeitlich befristet – zu Hause fühlen können.