

Bildung von Flüchtlingen: interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen praktischer Theologie und sozialer Arbeit

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2017. "Bildung von Flüchtlingen: interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen praktischer Theologie und sozialer Arbeit." ET Studies: Journal of the European Society for Catholic Theology 8 (1): 139–59.
<https://doi.org/10.2143/ETS.8.1.3206576>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

CC-BY-NC-ND 4.0: Creative Commons: Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitung
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>



MANFRED RIEGGER

Bildung von Flüchtlingen

Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit

Abstract (Deutsch) – Bildung von Flüchtlingen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit. Anstoß für die Überlegungen waren die Flüchtlingsthematik im Allgemeinen und der Wunsch von Papst Franziskus nach einer armen Kirche für die Armen. Weil es die wissenschaftliche Disziplin Soziale Arbeit inter- und transdisziplinär häufig zuerst mit Armen und Armut zu tun bekommt, wird ein Gespräch zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit als hilfreich erachtet, um einen Baustein für eine Theologie mit der Option für die Armen zu entwickeln. Auf der Grundlage einer wechselseitigen Dialogizität werden religiöse Bildungsprozesse als kommunikatives Symbolhandeln verstanden, um die notwendige Bildung von Flüchtlingen voran zu treiben (1.). Auf der Basis offengelegter Strukturähnlichkeiten zwischen beiden Disziplinen (2.) wird die Komplexität der Problemlagen dadurch reduziert, dass Konkretisierungen für die Bildungsarbeit mit Flüchtlingen als Perspektiven für den Umgang mit christlichen Flüchtlingen erfolgen, und zwar in konzeptioneller Hinsicht (3.1), als Grundlagen für den Lernort katholischer Religionsunterricht zum Thema Vaterunser (3.2) und als beispielhafte Verdeutlichung von Zugangs- und Aneignungsweisen (3.3).
Schlagerworte: Flüchtlinge, Praktische Theologie, Soziale Arbeit, Religionspädagogik, Bildung

Abstract (English) – The Education of refugees. Interdisciplinary collaboration between Practical Theology and Social Work. The impetus for the following reflections was the general problem of migration and the demand of Pope Francis that the church should be a poor church for the poor. A dialogue between Practical Theology and Social Work is regarded as helpful for developing an element for such a theology with an option for the poor. The reason for this is that the academic discipline Social Work has mainly to do with the poor and with poverty in an inter- and transdisciplinary way. On the basis of reciprocal dialogue between the two disciplines religious education is understood as communicative symbolic action aiming at the necessary education of refugees (1.). Having explained structural similarities between both disciplines (2.), the complexity of the problems with the education of refugees in general is reduced by talking about concrete education programmes for Christian refugees. While doing so, I present central concepts (3.1), some basic

elements for religious learning about the theme of the Lord's Prayer (3.2) and exemplary illustrations for approaches and appropriations of it (3.3).

Abstract (Français) – L'éducation des réfugiés. Collaboration interdisciplinaire entre la théologie pratique et le travail social. Le problème général des migrations et la demande du pape François que l'Église soit une Église pauvre pour les pauvres ont motivé les réflexions qui suivent. Un dialogue entre la théologie pratique et le travail social est considéré comme utile pour l'élaboration d'une théologie qui comporte une option pour les pauvres. La raison en est que la discipline académique du travail social a principalement à faire avec les pauvres et la pauvreté d'une manière inter- et transdisciplinaire. Sur la base d'un dialogue entre les deux disciplines, l'éducation religieuse se comprend comme une action symbolique de communication visant à la nécessaire éducation des réfugiés (1.). Une fois expliquées les similitudes structurelles entre les deux disciplines (2.), la complexité des problèmes de l'éducation des réfugiés en général est diminuée par le fait de parler de programmes d'éducation concrets pour des réfugiés chrétiens. Ce faisant, je présente des concepts centraux (3.1), des éléments fondamentaux pour l'enseignement religieux sur le thème du Notre Père (3.2) et des exemples illustrant la manière de l'approcher et de se l'approprier (3.3).

„Papst Franziskus hat Gläubige in ganz Europa aufgerufen, Flüchtlingen Schutz vor Krieg und Hunger zu gewähren“ (Franziskus 2015). Sind Flüchtlinge jene Armen, um die sich „eine arme Kirche für die Armen“ (Franziskus 2014) kümmern soll? Sicher sind die Flüchtlinge, die es zu uns geschafft haben, nicht die Ärmsten der Flüchtlinge. Sicher ist ebenso, dass in Deutschland Flüchtlinge zu den relativ Armen gehören, weil ihnen – im Vergleich zum Durchschnitt des Nettoäquivalenzeinkommens der sie umgebenden Menschen – relativ wenig Einkommen zur Verfügung steht. Doch gerade jüngere Flüchtlinge sind nicht nur ökonomisch arm, sondern oft handelt es sich auch um bildungsarme Kinder und Jugendliche. Weil die Soziale Arbeit inter- und transdisziplinär häufig zuerst mit Armen zu tun hat, könnte ein Gespräch zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit ein Baustein für eine Theologie mit einer Option für die Armen sein.

1. Grundtypen der Wechselbeziehung von Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit

Die Wechselbeziehung von Praktischer Theologie als Sammelbezeichnung für mögliche praktische Fächer der Theologie und Sozialer Arbeit ist ein spezifisches Verhältnis der generellen Relation von Theologie und Sozial- bzw. Erziehungs-

wissenschaften. Als Anwendungsfall dieser Wechselbeziehung könnte das Verhältnis der Religionspädagogik zur Sozialen Arbeit angesehen werden. Nach heutigem Verständnis bezieht sie sich in Forschung und Lehre „auf alle Bereiche der religiösen Erziehung, Bildung, Entwicklung und Sozialisation in Schule, Kirche (Religionsgemeinschaften) und Gesellschaft beziehungsweise in globalen Zusammenhängen“ (Schweitzer 2015, 1). „Grundlegend für die Religionspädagogik ist die pädagogisch-theologische Perspektive, der zufolge die Vermittlung und Aneignung der religiösen Tradition als ein Bildungsprozess ausgelegt werden kann, der auch den Kriterien der modernen Erziehungswissenschaft gerecht wird“ (ebd.). Während man in gängigen Vermittlungsversuchen vom theologischen und religionspädagogischen bzw. -didaktischen Bezug zur Pädagogik bzw. Didaktik oder zu den Sozialwissenschaften ausgeht (vgl. Lämmermann 1998, 77-89) und damit standortbezogen argumentiert, wird hier konsequent auf die Wechselseitigkeit von Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit abgehoben. Die Wechselbeziehung ist m. E. in vier Grundtypen beschreibbar, die so zustande kommen, dass Praktische Theologie und Soziale Arbeit auf zwei Fragen je unterschiedlich antworten. Die Fragen lauten:

1. Gibt es ein positives Interesse am Erhalt praktisch-theologischer und sozialarbeiterischer Identität?
2. Gibt es ein positives Interesse an der Begegnung mit der je anderen Disziplin?

Beide Fragen zielen auf eine Entscheidung: Ja oder Nein! Kombiniert man die beiden Entscheidungsfragen mit den Entscheidungen, so gelangt man zu vier möglichen Strategien. Im Überblick sieht es folgendermaßen aus:

<i>Strategien im Umgang von Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit</i>		<i>1. Frage:</i> Gibt es ein positives Interesse am Erhalt praktisch-theologischer und sozialarbeiterischer Identität?	
		Antwort: <i>Ja!</i>	Antwort: <i>Nein!</i>
<i>2. Frage:</i> Gibt es ein positives Interesse an der Begegnung mit der je anderen Disziplin?	Antwort: <i>Ja!</i>	wechselseitige Dialogizität	einseitige Dominanz
	Antwort: <i>Nein!</i>	(auf)geteilte Diskursivität	Verabsolutierung einer Disziplin

Abbildung: Grundtypen der Wechselbeziehung von Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit

1.1 *Verabsolutierung einer Disziplin*

Hier dreht sich alles ausschließlich um die Praktische Theologie oder um die Soziale Arbeit. Von einer Disziplin aus wird auf alles eine Antwort gegeben. Es kommt zu einer Art Allmächtigkeit oder Allzuständigkeit. Diese kann auf der praktischen Ebene zu Grenzüberschreitungen führen, welche den Wirklichkeiten nicht gerecht werden können. Ein Beispiel: Barmherzigkeit ist nicht erst seit dem von Papst Franziskus ausgerufenen Heiligen Jahr der Barmherzigkeit ein zentraler (praktisch-)theologischer Begriff, sondern schon bereits zuvor im Christentum (vgl. z. B. Kardinal Kasper 2015), wie auch in anderen Religionen (vgl. z.B. Khorchide 2016). Vom Alltagsgebrauch unterschieden, sind seine Bedeutungsfacetten mannigfaltig: Sie reichen mindestens von alt- und neutestamentlichen über theologiegeschichtliche bis zu kirchenrechtlichen und lehramtlichen Bezügen (vgl. Bopp 1998, bes. 93-199). In der Sozialen Arbeit existiert Barmherzigkeit als Fachbegriff nicht. Beharrt Soziale Arbeit auf ihrer Fachsprache, ist ein Dialog der beiden Disziplinen kaum möglich. Soziale Arbeit und Praktische Theologie können also Immunisierungs- bzw. Verdrängungsstrategien ausbilden, die (neue) Möglichkeiten der Bestimmung einer Wechselbeziehung nicht nur ausschließen, sondern nicht einmal in den Blick nehmen lassen. Erst wenn dieser Absolutheitsanspruch aufgegeben wird, öffnet sich der Blick auf die je andere Disziplin. Dies könnte im vorliegenden Fall beispielsweise mit Begriffen wie prosoziales Verhalten, soziale Hilfeleistung, Altruismus, Sympathie oder Empathie versuchsweise erfolgen. Von Seiten der Sozialen Arbeit könnte dann auch Kritik gegenüber Verhaltensweisen und Motiven geäußert werden, welche mit der Sache der Barmherzigkeit in Verbindung gebracht werden können, z. B. in Bezug auf möglicherweise vorhandene Helfersyndrome, verdeckte Machtausübung oder kaschierten genetischen Egoismus (vgl. Bopp 1998, bes. 93-100). Da diese Kritiken sich nicht direkt auf den Begriff Barmherzigkeit beziehen, könnte Praktische Theologie solche Sichtweisen als Grenzüberschreitung verstehen und das Gespräch beenden, bevor es richtig begonnen hat.

1.2 *(Auf)geteilte Diskursivität*

Soziale Arbeit und Praktische Theologie kennen sich zwar, aber diskutiert wird nur unter ihresgleichen. Ein Gespräch zwischen beiden Disziplinen erfolgt hier (noch) nicht. Diskursivität ereignet sich nur innerhalb einer Disziplin. In bestimmten Bereichen können sie sich auch als Konkurrenten gegenüberstehen (z. B. bei der Mittelverteilung). Die jeweiligen Zuständigkeiten sind jedoch klar abgegrenzt. Kommen auf der praktischen Ebene Aspekte in den Blick, welche die je andere Disziplin betreffen könnten, können diese als Privatsache der Klienten bzw. Teilnehmenden angesehen werden oder es kommt zu An- bzw.

Überweisungen in den Zuständigkeitsbereich der je anderen Disziplin. Beispielsweise motiviert der Praktische Theologe einen Alkoholkranken sich in Therapie zu begeben und die Sozialarbeiterin motiviert den in Therapie befindlichen Alkoholiker, sich der vorhandenen, in die absolute Transzendenz reichenden, Sinnproblematik zu stellen. Auf institutioneller Ebene wird beispielsweise die katholische Jugendsozialarbeit von der Praktischen Theologie für bedürftige Jugendliche oft als notwendig und sinnvoll angesehen, aber die möglichen Potenziale für die Pastoral kommen kaum in den Blick (vgl. Höring 2015).

1.3 *Einseitige Dominanz*

Eine Disziplin übernimmt – zuweilen unabhängig vom Kontext und der Angemessenheit – die ‘Leitsicht’. Die je andere Disziplin wird nicht nur wahrgenommen, sondern auch als gleichwertig anerkannt. Wenn beispielsweise in der Sozialpädagogik an Universitäten in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und an staatlichen Fachhochschulen für Soziale Arbeit Theologie keine Rolle spielt, so wird die Bedeutung der Theologie an Fachhochschulen für Soziale Arbeit in kirchlicher Trägerschaft prinzipiell anerkannt, jedoch lediglich in ihrer Rolle als eine Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit. Eine so entwickelte “Theologie in der Sozialen Arbeit” (Lechner 2000, vgl. Krokauer u. a. 2006) ist sicher lohnenswert, steht aber deutlich unter der Dominanz, vielleicht sogar unter dem Verwertungszwang der Sozialen Arbeit. Umgekehrt kann aus der Sicht theologischer Einzeldisziplinen Soziale Arbeit auch bedeutungsvoll werden. Je nach Leitdisziplin kann sie dann als Caritas- bzw. Diakoniewissenschaft, Sozialethik, Anthropologie u.a. (vgl. z. B. Baumann 2014) ausgearbeitet sein. So verdienstvoll solche Perspektiven auch sind, kann kaum übersehen werden, dass diese innerhalb der Theologie eher eine randständige Stellung einnehmen. Ebenso marginalisiert erscheint die Theologie in der Sozialen Arbeit. In der Realisierung einer solchen Sicht des Dialogs können hier beispielsweise einerseits Bausteine einer “spirituellen Fundierung sozialberuflicher Professionalität” (Lechner 2000, 280) ebenso herausgearbeitet werden, wie andererseits der Beitrag von Spiritualität zur Heilung von Krankheiten empirisch zu ermitteln versucht wird.

1.4 *Wechselseitige Dialogizität*

In diesem Fall geht es um ein gleichberechtigtes Zu- und Miteinander, das in einem diskursiven Prozess unter wechselseitiger Anerkennung auszuhandeln ist. Die jeweiligen Leitperspektiven werden offengelegt und ins Gespräch gebracht, sodass praktisch-theologische wie sozialarbeiterische Qualifizierungen von Sichtweisen erfolgen können. Diese wechselseitige Dialogizität ist nicht sozusagen „gratis“ zu haben, indem man sich einfach aus dem „Werkzeugkasten“ einer

Disziplin bedient. Vielmehr muss der Preis einer inhaltlichen Diskussion entrichtet werden. Übereinstimmungen und Widersprüche sind so herauszuarbeiten, dass praktisch-theologische Aussagen sozialarbeiterisch und Aussagen der Sozialen Arbeit mit praktisch-theologischen Theorien qualifiziert und hinterfragt werden. Aussagen beider sind so miteinander in Beziehung zu bringen, dass sich Einigkeit ohne Vermischung einstellt, sowie eine Unterscheidung ohne Trennung aufrechterhalten wird. Mit dieser Dialektik von unvermischt und ungetrennt wird eine Verbindung beider als Einheit möglich, die weder das Wesen der einen noch das der anderen unterläuft.

Für einen produktiven Dialog zwischen verschiedenen Wissenschaften wird dem Konvergenzmodell nach wie vor eine maßgebliche Bedeutung beigemessen (vgl. Nipkow 1975, bes. 173-177/211ff.; Mette/Steinkamp 1983, 170ff.), obwohl Weiterentwicklungen in Richtung Differenz versucht wurden (vgl. z. B. Rothgangel 2014, bes. 267.284). Insgesamt handelt es sich um ein Modell zur inter- und transdisziplinären gemeinsamen Ermittlung von Ähnlichkeiten und Vergleichbarkeiten von einer metatheoretischen Ebene aus. In unserem Zusammenhang müssen Ansätze aus Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit inhaltlich so aufeinander bezogen werden, dass Übereinstimmungen (konvergierende Optionen) und Widersprüche (Divergenzen) sichtbar werden. Konvergieren die jeweiligen vorrangigen Optionen und zentralen Argumentationsstränge in Bezug auf eine Fragestellung überwiegend, so kommt es zu einer wechselseitigen Stärkung. Ohne diese Stärkung in Abrede zu stellen, sind in einer dialogischen Vermittlung ebenso theoretisch nicht auflösbare Widersprüche zu klären, weil es ansonsten leicht zu einer Auflösung der Eigenständigkeit der jeweiligen Disziplin kommen könnte. Notwendig ist also neben den Konvergenzen auch das sensible Anerkennen der jeweiligen Divergenzen, sodass auch in der Praxis der Umgang damit erprobt, eingeübt und anerkannt werden kann.

Religiöse Bildungsprozesse als kommunikatives Symbolhandeln

Versucht man die grundlegenden Aufgaben und die gegenwärtige Situation der Religionspädagogik aus der Sicht der Symboltheorie (vgl. zuletzt Wahl 2008, sowie mit etwas anderer Akzentsetzung Meyer-Blanck 2002/2012) als grundlegende Referenztheorie zu re-konstruieren, gelangt man auf der Linie einer Handlungstheorie (vgl. Fürst 2002; Altmeyer 2006; Mette 2002/2005) zu einer symbolisch-kritischen Religionspädagogik (vgl. Riegger 2002 und 2008, bes. 7f). Auf der Basis von *Immanuel Kants* Begriff der Urteilskraft entwickelt *Walter Fürst* den Begriff der "praktisch-theologischen Urteilskraft", der "communional" und "dialogisch" konstituiert ist (Fürst 1986, bes. 1-32). Diese schließt die genuin ästhetische Dimension des pastoralen Handelns im Allgemeinen und des Handelns in auf Religion bezogenen Bildungsprozessen im Besonderen mit ein und vermag

dieses Handeln auch zu beurteilen, weil die Urteilskraft auf Geschmack als Gemeinsinn gründendes Vermögen zum situativ stiftenden Weltbezug angesehen werden kann. Der Gebrauch des Geschmackssinns erfolgt *symbolisch*, d. h. durch indirekte Verknüpfung des konkret Sinnlichen mit dem Übersinnlichen (vgl. Fürst 2001, 494). Damit ergeben sich für unseren Zusammenhang folgende Aufgaben: Zunächst geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit und den jeweiligen kulturellen Symbolzusammenhängen sowie den zugrundeliegenden Interessen und Intentionen bestehen. Sodann geht es um ein Praktisch-Werden solcher Bildungsprozesse, die geeignet sind, selbst Symbol des christlichen Hoffnungsgutes zu werden. Es handelt sich also um eine „wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist“, ohne aus dem Blick zu verlieren, dass Religionspädagogik immer Theorie der Praxis bleibt und „nicht schon gewissermaßen die Praxis selbst im Sinne einer ‚Anwendungswissenschaft‘“ (Mette 2004, 373) ist. In diesem Prozess sind immer empirische Kenntnisse und normative Setzungen ineinander verschränkt.

Ein Aufgabenfeld einer so verstandenen symbolisch-kritischen Religionspädagogik umfasst dann Wahrnehmung und Gestaltung – was jeweils Akte der Beurteilung beinhaltet – der faktischen Ausdrucksgestalt von religiös relevanten Kommunikationssituationen. Von der konkreten Analyse der Praxis solcher Situationen kann sich „eine Dimension aufweisen, die für die menschliche und zwischenmenschliche Existenz konstitutiv, aber der menschlichen Verfügbarkeit entzogen ist, ihr vielmehr voraus liegt“ (Mette 2005, 18). Dass dieses Vorausliegende „keine bloße Idee ist, sondern sich von Gott her, der sich als Schöpfer des Himmels und der Erde offenbart hat, bewahrheitet, ist die zentrale Glaubensaussage der Bibel (und auch des Korans)“ (ebd., 19). Das heißt: „Durch Gott ist der menschlichen Existenz von ihrem Ursprung her ein kommunikativer Raum eröffnet, in dem sie angesprochen und somit unbedingt in die Situation des Antwortenden versetzt ist“ (ebd.).

Auf diesem Hintergrund dürfte es einleuchtend sein, dass es hier v. a. um die Analyse religiös und kulturell relevanter kommunikativer Handlungsgestalten und Handlungsformen geht, anhand derer mögliche Gründe des Misslingens wie Dimensionen immer besser gelingender Kommunikation aufgezeigt werden können. Bevor wir dies anhand der konkreten Flüchtlingsthematik umsetzen, ist nach Strukturähnlichkeiten zwischen beiden Disziplinen Ausschau zu halten.

2. Strukturähnlichkeit von Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit?

Soziale Arbeit ist ein relativ neuer Begriff für eine wissenschaftliche Disziplin, welche mindestens zwei Traditionslinien entspringt: Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Der Begriff „*Sozialpädagogik*“ geht auf Paul Natrop zurück und wird im

Kern bestimmt durch das Verhältnis zwischen Gemeinschaft und Individuum bzw. dem Wechselverhältnis zwischen 'Erziehung' und 'Gemeinschaft'. Bildung wird hier zur sozialen Bildung erweitert und bezieht sich auf die Gestaltung des sozialen Miteinanders (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015, 1746). *Sozialarbeit* ist jene fürsorgewissenschaftliche Tradition, welche sich im Anschluss an die Armenfürsorge ebenso wie das anglo-amerikanische Verständnis von social work, die Settlementbewegung und die Methodendiskussion entwickelte (vgl. ebd.). Die Annäherung beider Traditionen kommt im Begriff *Soziale Arbeit* zum Ausdruck. In ihr „verbinden sich im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen Aufgaben der Unterstützung und Förderung in belasteten Konstellationen mit den Lern- und Bewältigungsaufgaben im Lebenslauf.“ (ebd., 1747) Damit bekommt sie es sowohl mit den Rändern und den dort vorfindlichen sozialen Problemen zu tun, wie sie auch ein Regelangebot darstellt, um das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu begleiten. Soziale Arbeit hilft also soziale Desintegrationsprozesse und individuumbezogene Exklusionen zu thematisieren und lebensweltlich zu bearbeiten (vgl. ebd., 1741).

Im Anschluss an Helmut Peukert (1984, 77-79) können dann Anforderungen formuliert werden, die sowohl von theologischer wie von sozialarbeiterischer Seite einzulösen wären:

1. Beide können „sich nicht bloß auf ein Segment oder eine Region menschlicher Praxis beziehen.“ (Mette 2005, 39) Vielmehr müssen sie die „bedrängenden Fragen menschlicher Praxis überhaupt im Blick haben.“ (ebd.) Sie haben sich den entscheidenden Fragen anzunehmen, nämlich „wie Menschen miteinander umgehen und zu sich selbst kommen sollen und wollen“ (ebd.). Innerhalb dieses Unterfangens muss Praktische Theologie die Substanz religiöser und insbesondere christlicher Überlieferung so übersetzen und in individuellen und gesellschaftlichen Krisen als Angebot bereitstellen, dass deren verändernde Kraft befreiend zum Tragen kommen kann.
2. Praktische Theologie wie Soziale Arbeit muss „konsequent von jeglicher Form machtförmigen Denkens Abschied nehmen.“ (ebd.) Es gilt die „ethische Grundnorm, die Freiheit des anderen anzuerkennen“ (ebd.). Diese Grundnorm wird durch Glaube – verstanden als „kommunikative Praxis“ (ebd.) – nicht außer Kraft gesetzt, sondern radikalisiert, „weil (...) die befreiende und Lebenschenkende Macht Gottes für den anderen in der Struktur ihres Handelns zu bezeugen und zu bewahren“ (ebd., 40) ist.
3. Praktische Theologie wie Soziale Arbeit haben zu beurteilen, ob Lebens- und Organisationsformen – nichtreligiöse wie religiöse – lebensförderlich sind oder nicht, damit sich nicht die „Pathologien der Gesellschaft in den Pathologien der religiösen Systeme verdoppeln und zusätzlich verschärfen“ (ebd.).
4. Beide Disziplinen haben sich zu fragen, ob ihre Bestimmung von Handeln „den Anforderungen jenes Praxisbegriffs entspricht, der sich in den letzten

zweihundert Jahren herausgebildet hat, dem Begriff einer Praxis, in der es um gemeinsames, befreiendes, innovatorisches, zu gemeinsamer Selbstbestimmung befähigendes und dabei systemische Widerstände und Widersprüche überwindendes Handeln geht” (ebd.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Praktische Theologie und Soziale Arbeit in modernen Gesellschaften vergleichbare Strukturen aufweisen. Beide antworten auf gefühlte Herausforderungen der Existenz im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen in Form von ethischen, politischen, strukturellen, kommunikativen u. a. Veränderungen. Dass die Praktische Theologie dies primär aus theologischen Motiven heraus unternimmt, entspricht dem hier vertretenen Verständnis.

3. Konkretisierungen am Beispiel der Flüchtlingsthematik

Spätestens seit August 2015 kamen viele Flüchtlinge nach Europa. Der Reflektions- und Handlungsbedarf ist groß. Auf der dargestellten Grundlage konkretisiere ich Bildungsmöglichkeiten für Flüchtlinge.

3.1 Perspektiven für den Umgang mit christlichen Flüchtlingen

Sprachsensibilisierung

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist *Flüchtling* zunächst eine Person, die sich auf der Flucht befindet. Wird sie von Staats wegen anerkannt, handelt es sich um einen anerkannten Asylbewerber oder eine anerkannte Asylbewerberin. Asylant wird im Sprachgebrauch oft abwertend verwendet. Ähnlich verhält es sich mit Flüchtling, dem Wort des Jahres 2015 (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. 2015), weshalb zuweilen von *Geflüchteten* gesprochen wird. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Terminologie durchsetzen wird. „Vor allem mögen wir es nicht, wenn man uns ‚Flüchtlinge‘ nennt“ (zitiert nach Geisel 2015), schreibt Hannah Arendt im Sommer 1943 in New York, knapp den Nationalsozialisten entronnen. Und weiter schreibt sie: „Wir selbst bezeichnen uns als ‚Neuankömmlinge‘ oder als ‚Einwanderer‘“ (ebd.).

Wenn im Folgenden vereinfachend von Flüchtlingen gesprochen wird, sind notwendige Differenzierungen immer mitzudenken. Im konkreten Umgang sind sicher andere Begriffe zu erproben, vielleicht *Schutzbedürftige*, *Neuankömmlinge* oder *Gäste*, wobei Gäste eine Rückkehr implizieren würde. Am besten dürfte im konkreten Umgang miteinander die Ansprache mit den wirklichen Namen sein.

Interkulturelle religiöse Bildung.

Mit dem Präfix „inter“ (lat. *zwischen*) wird der Gedanke des Austausches und der Begegnung „zwischen“ Menschen betont. Bezieht man „inter“ auf andere

Kulturen und ggf. andere christliche Konfessionen, wäre wohl das Präfix „trans“ (lat. *über, hinüber*) angebracht, weil dies den Aspekt des Überschreitens deutlicher veranschaulichen würde (Kalloch u. a. 2014, 256). Christliche Religion und Kultur sind auf das Engste miteinander verbunden, ohne dass Religion in Kultur aufgehen kann. Das Wort Bildung lässt sich bis in die spätmittelalterliche Mystik hinein zurückverfolgen und meint heute eine „differenzierte, gedankliche und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt“ (Dörpinghaus u. a. 2008, 10). Damit geht es um die Wirklichkeit, der eine religiöse Dimension innewohnt, im dreifachen Verhältnis zu sich selbst, zum Fremden und zur Welt. Während eine Öffnung der Katechese in Richtung Interkulturalität theoretisch vorbereitet und in der Durchführung gut möglich erscheint (vgl. Scheidler u.a. 2010), sind in Bezug auf religiöse Bildung mit Flüchtlingen im schulischen Kontext über unterschiedliche Kulturen hinweg sicher weitere Klärungen notwendig: Wo liegen Hindernisse und mögliche Missverständnisse? Wie werden Glaubenspraxis und Kultur des Fremden verstanden (vgl. Riegger 2013; Gärtner 2015)? Wird kulturell geprägter und gelebter Glaube anerkannt oder löst er Angst aus? Solche Fragen sind zu klären, damit die Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen immer besser gelingenden Kommunikationsprozess zwischen Christen mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen bezüglich eines christlichen Kulturgutes ermöglichen.

Komparative religiöse Bildung

In einer pluralen Welt sind immer auch andere Religionen präsent, zumindest medial. Dabei laufen ständig – mehr oder weniger bewusst – Prozesse des Vergleichens ab. Wissenschaftlich reflektiert können solche Prozesse innerhalb einer komparativen Theologie durchgeführt werden. Geflüchtete mit unterschiedlichen Religionen entwickeln zuweilen Angst vor religiöser Vielfalt (vgl. z. B. Stosch 2012), weshalb innerhalb der religiösen Bildung sicher eine Hilfestellung für Vergleichsprozesse sinnvoll wäre. In Bezug auf das Vaterunser und ‚den‘ Islam liegen zwar bereits Beispiele vor (vgl. Behr 2011; Barth 2016), die hier aber nicht vertieft werden können, weil die komparative Dimension religiöser Bildung gesondert in den Blick zu nehmen und zu professionalisieren wäre (vgl. dazu z. B. Riegger 2015, bes. 65f).

Ein-, Zwei und Mehrsprachigkeit

Im deutschen Schulsystem kommt die sprachliche Heterogenität der Lerngruppen erst langsam in den Blick. Lernen und Bildung waren allein am monolingualen Habitus ausgerichtet (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, bes. 165-171).

Diese Feststellung gilt auch für die Didaktik des Religionsunterrichts. Notwendig ist allerdings, dass die Schule den Prozess von Zwei- oder Mehrsprachigkeit professionell begleiten kann. Ein mögliches Modell für die Umsetzung berücksichtigt, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern konkret dabei helfen, den Schritt von der Alltags- in die Bildungssprache parallel in zwei Sprachen zu gehen, indem sie diese sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache unterrichten (vgl. Gogolin 2011, 14f/8-23). Dazu ist es notwendig, dass Lehrpersonen einschätzen können, was es bedeutet, sich in einer Zweitsprache zu bewegen. Nicht zuletzt kann mit Wortfeldern, also mit einer Gruppe von Wörtern, die eine ähnliche Bedeutung haben, für die Mehrdeutigkeit der Sprache sensibilisiert werden.

Anforderungssituationen

Geflüchtete mussten fast alles zurücklassen, außer ihrer Erinnerung und ihrer gelebten Religion. Zwar sind nicht alle Geflüchtete religiös, doch im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung sind es recht viele. Nicht selten entstehen hier Probleme, denn nicht wenige Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind weder in einer Religion und Konfession beheimatet, noch kennen sie andere Religionen und Konfessionen, um religions- und konfessionssensibel agieren zu können. Doch selbst wenn diese Fachkräfte sich als christlich oder muslimisch verstehen, bereitet die Verschiedenheit der auch kulturell geprägten Religionen und Konfessionen Schwierigkeiten, da christliche Geflüchtete oft orthodox oder orientalistisch geprägt sind und sich auch unter Muslimen Gebetspraktiken innerhalb einer Konfession kulturell verschieden entwickelten.

Der Kontext von Migration, Flucht und Religion lässt sich nicht nur aus soziologisch, sondern auch aus praktisch-theologischer Sicht empirisch nachzeichnen (vgl. z. B. Polak 2016). Geflüchtete scheinen drei Thematiken mitzubringen, die sozialarbeiterisch und praktisch-theologisch bearbeitet werden müssen: In ihren Heimatländern erlebten viele Krieg, Terror, ethnische und religiöse Verfolgung. Auch auf der Flucht blieben viele nicht vor Schrecken und Todesängsten verschont. Auf diesem Erfahrungshintergrund muss mit fremder und ggf. mit eigener Schuld umgegangen werden. Ist hier Aus- und Versöhnung überhaupt möglich? Nicht zuletzt stellt sich wohl für viele die Sinnfrage: Kann man angesichts dieser Erfahrungen ein sinnerfülltes Leben führen, im Angesicht Gottes sinnerfüllt leben – gar zu Gott sprechen? Mit diesen drei Aspekten bekommen es Soziale Arbeit und Praktische Theologie zu tun. Inhaltlich finden sich die genannten Aspekte auch im Vaterunser:¹ „Erlöse uns von dem Bösen“,

¹ So von Regina Polak im Vortrag „Phänomen Migration. Herausforderungen angesichts sich verändernder (religiöser) Realitäten“ auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik/Katechetik am 09.09.2016 benannt.

„Vergib uns unsere Schuld“ und „Geheiligt werde dein Name“. Damit zeichnen sich für den bildenden Umgang mit dem Vaterunser im Kontext der Flüchtlingsthematik mindestens mit christlichen Flüchtlingen Konvergenzen ab, die religionspädagogisch mit dem Ziel einer bildenden Hoffnung im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts als Lernort aufgegriffen werden können.

Zusammenfassend stellen sich als Anforderungssituationen mit möglichen Wegen des Umgangs heraus:

- Geflüchtete bringen Fluchterfahrungen mit, die nicht selten als traumatisch bezeichnet werden können. Deshalb ist es sicher notwendig, den Flüchtlingen eine Hoffnungsperspektive aufzuzeigen. Weil aber weder Soziale Arbeit noch religiöse Bildung im Allgemeinen und Religionsunterricht im Besonderen eine – im klinischen Sinne – Therapieveranstaltung ist, scheint es wenig hilfreich, direkt Traumata zu thematisieren. Im Zentrum steht deshalb die Hoffnungsperspektive, und zwar so, dass Geflüchtete aus freien Stücken ihre Fluchterfahrungen mit dem Vaterunser in Verbindung bringen können. Treten traumatische Reaktionen auf, sind die Schülerinnen und Schüler an die jetzige, sichere Umgebung des Religionsunterrichts zu erinnern.
- Christliche Flüchtlinge bringen häufig (nicht immer!) kulturell geprägte religiöse Praktiken aus ihren Herkunftsländern mit, die teilweise im bundesrepublikanischen Kontext nicht unproblematisch sind. Trotzdem scheint es notwendig, auch in der Sozialen Arbeit solche Praktiken grundsätzlich zu respektieren und religionspädagogisch an solche Praktiken anzuknüpfen. Eine bildende Begleitung soll ebenso erfolgen wie v. a. sprachliche Transformationsangebote, sodass eine Sensibilität für religiöse deutsche Alltagssprache ebenso entwickelt wird wie für eine religiöse Bildungssprache.
- Geflüchtete müssen sich im Alltag verständigen können, weshalb der Sprach- und Schrifterwerb im Deutschen unerlässlich ist. Soziale Arbeit wie religiöse Bildung muss deshalb an den sprachlichen Kompetenzen mitarbeiten, die für Bildungsprozesse unerlässlich sind. Hierzu ist eine Zusammenarbeit mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) angezeigt.

Im Rahmen des von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projektes „Religiöse und kulturelle Bildung im Kontext der Flüchtlingsfrage“ von Lehrerbildung@LMU (vgl. Riegger 2016), wurde Unterricht in enger Abstimmung mit Sprachlernprozessen entwickelt, im Religionsunterricht einer Übergangsklasse erprobt und verbessert.

Zusammenfassend können mindestens folgende Felder ausgemacht werden, an denen weitergearbeitet werden sollte:

- 1) Fremde Christen fühlen sich im konfessionellen Religionsunterricht empfangen, wenn ihnen Strukturen der Vertrautheit geboten werden, wie dies

z. B. beim Vaterunser der Fall ist. Hier könnten sicher weitere Handlungsfelder, z. B. Symbole, erprobt werden.

- 2) Für die Bewältigung der Aufgabe scheint der Umgang der Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern sowie untereinander wesentlich zu sein. Inwiefern können die für ein eigenes Meistern solcher Aufgaben notwendigen Kompetenzen in Fortbildungen erlernt werden?
- 3) Nicht zuletzt dürfte es notwendig sein, dass Dialogmöglichkeiten zwischen Lehrenden und unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden. Doch wie führt man Dialoge, wenn viele der möglichen Teilnehmenden der Dialogsprache kaum mächtig sind? Hier scheinen ebenfalls Fortbildungen angezeigt, um Lehrpersonen zu sensibilisieren.

3.2 Grundlegungen für katholischen Religionsunterricht mit Flüchtlingen und Migrant*innen zum Thema Vaterunser

Inklusive Bildung wird in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt in der Pädagogik (vgl. allgemein z. B. Bogner u. a. 2014; Schnell 2015; kritisch Ahrbeck 2014) und in der Religionspädagogik (vgl. Comenius-Institut 2014; Pemsel-Maier u. a. 2014; Pithan 2015) diskutiert, bisher jedoch kaum in Bezug auf Geflüchtete im Allgemeinen und nicht in Bezug auf Religionsunterricht mit Geflüchteten im Besonderen. Gegenüber einem auf Behinderung fokussierten Inklusionsverständnis geht es – in einem weiten Verständnis – um den Abbau unterschiedlichster „Barrieren“, um Teilhabe an Bildung und um Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation. Fünf Standards (vgl. Reich 2014, 31-36; ausführlich ders. 2012, 48-90) gelten gegenwärtig als wegweisend:

- ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken,
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen,
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen auch in den sexuellen Orientierungen verhindern,
- sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern,
- Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen herstellen.

Für die inklusive Schulentwicklung konzentrieren wir uns auf die Dimension C des Index für Inklusion: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln (vgl. Hinz 2014, 33-39). Geflüchteten soll Zugehörigkeit über das Verstehen eines religiösen Grundtextes eröffnet und ein (neuer) sprachlicher Zugang zu einer Quelle der Spiritualität angeboten werden. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen sind dabei verschiedenste Möglichkeiten zu erschließen: fachliche, kognitive, kommunikative, soziale, emotionale, senso-motorische und sprachliche (vgl. Kahlert 2014, 131).

Lernlandschaft „Vaterunser“

Damit der Unterricht aber nicht mit dieser heterogenen Schülerschaft in eine „Arbeitsblatt-Didaktik ausartet, in der jede/r Schüler/in ihrem/seinem individualisierten Arbeitsmaterial nachgeht, ohne mit anderen Schülerinnen und Schülern in einen Austausch zu treten“ (Siedenbeidel 2014, 12), gestalteten wir das Material an der thematischen Lernlandschaft „Vaterunser“ orientiert, zeitlich mehrere Unterrichtsstunden umfassend, interdisziplinär (v. a. DaZ) und ausdifferenziert (zwar Basisqualifikationen anstrebend, aber leichtere und schwierigere bis sehr schwierige Varianten einbeziehend) (vgl. dazu Reich 2014, 332-340). Die Ideen und das entwickelte Material umfassen knapp 50 Kopiervorlagen (vgl. Riegger 2016), welche nicht nur mit Flüchtlingen, sondern auch in vielfältigen weiteren Kontexten (Menschen mit Migrationshintergrund, Förderschule, Haupt- bzw. Mittelschule, aber auch in der Erwachsenenbildung) einsetzbar sind. Weiterhin bietet der Band 25 ausgearbeitete Bausteine mit 24 Varianten und unterschiedlichen Unterrichtsmethoden.²

Über Gott und /oder zu Gott reden im Religionsunterricht?

In Bezug auf den Religionsunterricht wird gefragt: „Darf an der öffentlichen Schule das Vaterunser überhaupt gebetet werden?“ Die Antwort auf diese Frage fällt in der Religionspädagogik durchaus unterschiedlich aus: Während manche dem Gebet im schulischen Religionsunterricht kritisch gegenüberstehen, sehen andere Möglichkeiten für das Beten, solange mindestens die Freiheit der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewährleistet wird (vgl. Mendl 2013, 168f.) und das Gepräge von Unterricht als „Ineinander von Reflexion und Erleben“ (Mendl 2011, 182) sichergestellt ist.

In Bezug auf die Flüchtlingsthematik scheint sich die Fragestellung zuzuspitzen. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Deutsch sind die Reflexionsmöglichkeiten sicher eingeschränkt. Andererseits dürften mögliche vorhandene Gebetspraktiken nicht nur vielfach vorhanden, sondern auch eine der wenigen Elemente sein, welche die Flucht überlebten, vielleicht sogar Kraft und Identität vermitteln. Deshalb müssen, neben äußerlichen Grenzziehungen, Wege gesucht werden, wie das Bewusstsein einer Differenz bei den Beteiligten selbst angebahnt werden kann. Um dieses Differenzbewusstsein in pädagogischen und religionsdidaktischen Kontexten zu sichern und so vor Vereinnahmung und Übergriffen zu schützen, könnten folgende „Grenzmarker“ (adaptiert werden hier Überlegungen in Bezug auf interreligiöses Lernen von Meyer 2013, 167) hilfreich sein:

² Eine Leseprobe mit drei Kopiervorlagen findet sich unter: <http://www.katecheten-verein.de/shop/leseprobe/74499.pdf>

- „reflexiv rahmende Erklärungen“ (ebd.),
- „*pädagogisch* (!) konnotierte Rituale“ (ebd.),
- „Ausstiegsoptionen“ (ebd.),
- „der explizite Verzicht auf das Nachsprechen konfessorischer Formeln“ (ebd.).

Das Differenzbewusstsein könnte auch gefördert werden durch „alternative Identifikationsangebote“ (ebd., 173) und das „Hineindenken in grundlegende existentielle Fragen, denen sich Gläubige stellen, nicht in dem Bestreben, dies wie die jeweiligen Gläubigen zu tun, sondern mit dem Ziel, diese Fragen als Impulse zu sehen, sich auch in den eigenen Zusammenhängen in entsprechende Themenkreise einzudenken“ (ebd.).

Konkret werden könnte die dargestellte Verhältnisbestimmung mit folgenden Hinweisen der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler:

- (1) In einem offenen Kommunikationsprozess wird in der Lerngruppe erörtert, ob im Unterricht selbst gebetet werden soll. Zwar ist Unterricht auf Praxis angewiesen, doch müssen mögliche Gebetspraxen im Unterricht einer öffentlichen Schule immer freiwillig erfolgen.
- (2) Ist die Lerngruppe übereingekommen, dass sie das Vaterunser gemeinsam betet, sollte die Lehrperson zuvor nochmals sicherstellen, dass niemand zum Beten gezwungen wird. Sie weist explizit darauf hin, dass diejenigen, die nicht beten möchten, dies auch nicht müssen. Diese Schülerinnen und Schüler sollten allerdings – aus Respekt vor dem Gebet der anderen und ähnlich wie es bei einer Gedenkminute erfolgt – während des Gebetes schweigend verharren.
- (3) Auch den einzelnen Schülerinnen und Schülern muss freigestellt bleiben, ob sie vorbeten wollen oder nicht. Entscheiden sich Schülerinnen und Schüler dagegen, können diese z.B. das Vaterunser in ihrer Muttersprache – ähnlich wie ein Gedicht – vortragen.

Der Forschungsbedarf ist in diesem Bereich immens. Unsere Unterrichtsbau-
steine verstehen sich als Möglichkeit, auch empirisch verifizierbar Forschungs-
ergebnissen zu erzielen.

Religiöse Alltags- und religiöse Bildungssprache lernen

Zweifelsohne ist das Erlernen des Deutschen für Flüchtlinge ein Schlüssel zur Integration. Wie verhält es sich aber zwischen vorhandenen muttersprachlichen religiösen alltäglichen Gebetspraktiken und deutscher religiöser Bildungssprache? Welche Auswirkungen könnte das Erlernen einer neuen Alltags- und Bildungssprache auf die mitgebrachte religiöse Sprache im Allgemeinen bzw. das Erlernen der neuen religiösen Bildungssprache im Besonderen haben? Diese Beziehung

ist wichtig, weil es sich beim Erlernen des Deutschen nicht nur um eine einheitliche Sprache handelt. Vielmehr hat jedes Wissensgebiet und jede Lebenspraxis selbst nochmals seine/ihre eigene Sprache. Damit scheint es nicht unwesentlich, die religiöse Alltags- und Bildungssprache besonders ins Auge zu fassen. Bedeutsam ist auch, dass religiöse Bildungssprache, als Reden über Gott, der alltäglichen Gebetssprache, als Reden zu Gott, entstammt. Beten lässt sich aber nicht abseits vom Gebet verdeutlichen. Es lässt sich nur an der spezifischen Weise des Sprechens ablesen, durch die sich das Beten auszeichnet, nämlich in eine wechselseitige Beziehung zwischen Sprecher/in und Gott einzutreten. Dazu ist es nicht ausreichend, nur „nachzusprechen, was uns vorgesprochen worden ist“ (Schäffler 1988, 14). Über ein wörtliches Nachsprechen hinaus, geht es um eine Aneignung als eigenes aktives Verstehen (vgl. ebd., 13. vgl. zum Ganzen: Altmeier/Boschki 2006). Bei gewissen Gelegenheiten kann man dann mit eigenen Worten beten. Diese lebensweltlich verorteten Alltagsgebete können dann wieder in die religiöse Bildungssprache eingebracht werden.

3.3 *Vier Zugangs- und Aneignungsweisen zum Vaterunser mit Flüchtlingen*

Menschen eignen sich ihre Welt unterschiedlich an. Für inklusiven Unterricht hat sich die Unterscheidung von vier Zugangs- und Aneignungsweisen bewährt. Im Folgenden werden diese knapp erläutert und mit einem Beispiel zum Vaterunser verdeutlicht.

Basal-perzeptiv

Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: fühlen, schmecken, sehen, riechen und hören (vgl. Schweiker 2012, 41). Es geht um die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt. Dazu gehört auch die aktive Bewegung.

Beispiel: Die Lehrperson bringt Steine mit. Die Lernenden fühlen die Steine, suchen Adjektive. Die Lernenden bringen Schuld mit den Adjektiven zum Stein in Verbindung (z. B. schwer, hart, usw.). Die Lernenden überlegen sich eine Schuld und schreiben sie auf einen Stein. Die Steine werden in die Mitte des Sitzkreises gelegt (vgl. ausführlich Riegger 2016, 55).

Anschaulich-modellhaft

Die anschaulich-modellhafte Aneignung ereignet sich, wenn sich Schülerinnen und Schüler ein Bild, eine Vorstellung von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurecht zu kommen. Das „sich ein Bild machen“ schließt auch die Meinungs-Bildung ein (vgl. Schweiker 2012, 43).

Beispiel: Gemeinsam betrachten die Lernenden die Steine in der Mitte: Jede/r nimmt sich irgendeinen Stein heraus. Nacheinander legen die Lernenden den herausgenommenen Stein wieder in die Mitte. Dabei sprechen sie die Vaterunser-Bitte „Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern“ (vgl. dazu ausführlich Riegger 2016, 55).

Konkret-handelnd

Hier geht es um die konkret-handelnde Aneignung, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Es geht um handelnde, erkundende und forschende Tätigkeiten, die auf etwas Bestimmtes in der Welt bezogen sind (vgl. Schweiker 2012, 43).

Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler, die ihren Stein bereits abgelegt haben, begleiten den Vers mit einer Gebetsgeste, z.B. Hände falten bei „Und vergib uns unsere Schuld“ und einander die Hände geben bei „wie auch wir vergeben unseren Schuldigern“ (vgl. ausführlich Riegger 2016, 55).

Abstrakt-begrifflich

Abstrakt-begriffliche Aneignung abstrahiert von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung. Im Extremfall ist es die Erkenntnis durch das Denken, zum Beispiel ohne bewusste Sinneswahrnehmung, mit gebundenen Armen und geschlossenen Augen. Dieses Denken setzt Begriffe und innere Bilder voraus. Es erfordert, dass ein Mensch Informationen und Objekte mit Symbolen und Zeichen aufnehmen und verarbeiten kann (vgl. Schweiker 2012, 44).

Beispiel: Die Geflüchteten lernen das Wort Schuld in verschiedenen Kontexten kennen, indem sie vorgegebene Sätze mit Lücken und vorgegebenen Wörtern vervollständigen (z.B. Ich trage schwer an meiner Schuld.).

4. Schluss

Was bringt der bildende Umgang mit dem Vaterunser in christlichen Flüchtlingskontexten? Es ist ein kleiner Beitrag, der nicht nur eine religionspädagogisch verantwortete Umsetzung der Anregungen von Papst Franziskus sein kann. Ebenso kann es ein Baustein für eine Theologie mit der Option für die Armen sein, welche auf der Basis einer wechselseitigen Dialogizität zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit vorangetrieben werden kann. Und nicht zuletzt kann Hoffnung gestiftet werden.

Literatur

- AHRBECK, B. (2014): *Inklusion. Eine Kritik*. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.
- ALTMAYER, S. (2006): *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*. Stuttgart, Kohlhammer 2006.
- ALTMAYER, S. / BOSCHKI, R. u.a. (Hrsg.) (2006): *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- BARTH, H.-M. (2016): *Das Vaterunser. Inspiration zwischen Religionen und säkularer Welt*. Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus.
- BAUMANN, K. (2014): Caritas – Mehr als Sozialarbeit? Theologie und Proprium kirchlicher Caritas. In: Dal Toso, G. / Schallenberg, P. (Hrsg.): *Nächstenliebe oder Gerechtigkeit? Zum Verhältnis von Caritastheologie und Christlicher Sozialethik*. Paderborn, Schöningh, 103-118.
- BEHR, H. H. (2011): Mit dem Vaterunser in den Islamunterricht. In: van der Velden, F. (Hrsg.): *Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen*. Göttingen, V&R unipress, 83-101.
- BOGNAR, D. / MARING, B. (Hrsg.) (2014): *Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen*. Köln, Carl Link.
- BOPP, K. (1998): *Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis*. München, Don Bosco.
- COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.) (2014): *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine*. Münster, Comenius-Institut.
- DEUTSCHER CARITASVERBAND, REFERAT MIGRATION UND INTEGRATION (Hrsg.) (2014): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Rechtliche Vorgaben und deren Umsetzung*. Freiburg i. B., Lambertus.
- DÖRPINGHAUS, A. / POENITSCH, A. / WIGGER, L. (2008): *Einführung in die Theorie der Bildung*. 2. Aufl. Darmstadt, wbg.
- FRANZISKUS (2014): Ansprach bei der Audienz für die Medienvertreter am 16.03.2013. In: Laubach, T. / Wahl, S. (Hrsg.): *Arme Kirche? Die Botschaft des Papstes in der Diskussion*. Freiburg i.B., Herder, 13.
- FRANZISKUS (2015): *Papst öffnet Kirchentüren Flüchtlinge*. Apell am 06.09.2015. In: Tagesschau.de <http://www.tagesschau.de/ausland/papst-fluechtlinge-105.html>. (letzter Zugriff: 25.09.2015)
- FÜRST, W. (1986): *Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie*. Zürich u. a., Benziger.
- FÜRST, W. (2001): Urteilskraft II. Praktisch-theologisch. In: *LThK*³, Bd. 10, 494.
- FÜRST, W. (Hrsg.) (2002): *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*. Questiones Disputatae 199. Freiburg i. B., Herder.
- FÜSSENHÄUSER, C. (2015): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-W. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit*. 5., erw. Aufl. München, Reinhardt, 1755-1769.
- FÜSSENHÄUSER, C. / TIERSCH, H. (2015). *Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit*. In: Otto, H.-W. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit*. 5., erw. Aufl. München, Reinhardt, 1741-1754.

- GÄRTNER, C. (2015): Hermeneutik des Fremden. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/> (letzter Zugriff: 28.09.2016).
- GEISEL, S. (2015): Begriffe drücken Einstellungen aus. Beitrag vom 10.09.2015. In: *Deutschlandradio Kultur*. http://www.deutschlandradiokultur.de/gefluechtete-versus-asyllanten-begriffe-druecken.1005.de.html?dram:article_id=330623 (letzter Zugriff: 28.09.2016).
- GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE E.V. (2015): *Wort des Jahres 2015*. <http://gfd.s.de/wort-des-jahres-2015/> (letzter Zugriff: 28.02.2016).
- GOGOLIN, I. /KRÜGER-POTRATZ, M. (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchges. Aufl. Opladen u.a., Barbara Budrich u.a.
- GOGOLIN, I. U.A. (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u.a., Waxmann. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf> (letzter Zugang: 28.0.2016).
- HINZ, A. (2014): Der Index für Inklusion – Eine Hilfe für inklusive Schulentwicklung. In: Bogner, D. /Maring, B. (Hrsg.): *Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen*. Köln, Carl Link. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Letzter Zugriff: 28.09.2016).
- HÖRING, P. (2015): Hand Gottes und Stimme der Notleidenden. Katholische Jugendsozialarbeit im Schnittpunkt von Pastoral und Sozialer Arbeit. In: *Stimmen der Zeit* 140, 255-264.
- KAHLERT, J. (2014): Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, S. / Schambeck, M. (Hrsg.) (2014): *Inklusion!? Religionspädagogische Entwürfe*. Freiburg i. B., Herder, 123-141.
- KALLOCH, C. /LEIMGRUBER, S. /SCHWAB, U. (2014): *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 3., überarb. Aufl. Freiburg i. B., Herder.
- KARDINAL KASPER, W. (2015): *Barmherzigkeit. Grundbegriff des Evangeliums – Schlüssel christlichen Lebens*. 5., ern. durchges. Aufl. Freiburg i.B., Herder.
- KHORCHIDE, M. (2016): *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder.
- KROCKAUER, R. /BOHLEN, S. /LEHNER, M. (Hrsg.) (2006): *Theologie und Soziale Arbeit. Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf*. München, Kösel.
- LÄMMERMANN, G. (1998): *Grundriss der Religionsdidaktik*. 2., durchges. u. erg. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.
- LAUBACH, T. /WAHL, S. (Hrsg.) (2014): *Arme Kirche? Die Botschaft des Papstes in der Diskussion*. Freiburg i.B., Herder.
- LECHNER, M. (2000): *Theologie in der Sozialen Arbeit. Begründung und Konzeption einer Theologie an Fachhochschulen für Soziale Arbeit*. München, Don Bosco.
- MENDL, H. (2011): *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München, Kösel.
- MENDL, H. (2013): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. 2. Aufl. München, Kösel.

- METTE, N. (2002): Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie. In: *Pastoraltheologische Informationen* 22 (1-2), 28-31.
- METTE, N. (2004): „... dass Gott ein Tätigkeitswort werde“. In: *Katechetische Blätter* (KatBl) 129, 368-375.
- METTE, N. (2005): *Einführung in die katholische Praktische Theologie*. Darmstadt, wbg.
- METTE, N. /STEINKAMP, H. (1983): *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*. Düsseldorf, Patmos.
- MEYER, K. (2013): Methodische Überlegungen zur Einfühlung in fremde religiöse Traditionen – Chancen, Probleme und angemessene Wege. In: Stettberger, H. / Bernlochner, M. (Hrsg.): *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht*. Münster u.a., LIT, 155-173.
- MEYER-BLANCK, M. (2002): *Vom Zom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. 2. Aufl. Hannover, Rheinbach.
- MEYER-BLANCK, M. (2012): Symbolisierungs- und Zeichendidaktik. In: Grümme, B. / Lenhard, H. / Pirner, M. L. (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart, Kohlhammer, 43-54.
- NIPKOW, K. E. (1975): *Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh, Gütersloher.
- PEMSEL-MAIER, S. /SCHAMBECK, M. (Hrsg.) (2014): *Inklusion!? Religionspädagogische Entwürfe*. Freiburg i. B., Herder.
- PEUKERT, H. (1984): Was ist eine praktische Wissenschaft? In: Fuchs, O. (Hrsg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*. Düsseldorf, Patmos, 64-79.
- PITHAN, A. (2015): *Inklusion*. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex). <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100019/> (letzter Zugriff: 28.09.2016).
- POLAK, R. (2016): *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-Theologische Beiträge*. Ostfildern, Grünewald.
- REICH, K. (Hrsg.) (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim u.a., Beltz.
- REICH, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim / Basel, Beltz.
- RIEGGER, M. (2002): *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen*. Stuttgart u.a., Kohlhammer.
- RIEGGER, M. (2008): *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*. Benediktbeurer Hochschulschriften 23. München, Don Bosco.
- RIEGGER, M. (2013): Empathie und Wahrnehmung. In: Stettberger, H. / Bernlochner, M. (Hrsg.): *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht*. Berlin u.a., LIT, 37-61.
- RIEGGER, M. (2015): Religionspädagogische Ethnografie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien. In: Burrichter, R. / Langenhorst, G. / von Stosch, K. (Hrsg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 49-69.

- RIEGGER, M. (2016): *Unterwegs mit dem Vaterunser. Mit Flüchtlingen und Einheimischen das Gebet sprechen und verstehen lernen*. München, dkv.
- ROTHGANGEL, M. (2014): *Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge*, Bd. 1 (Religionspädagogik innovativ 3). Stuttgart, Kohlhammer.
- SCHÄFFLER, R. (1988): *Kleine Sprachlehre des Gebetes*. Einsiedeln /Trier, Johannes.
- SCHEIDLER, M. /HOFRICHTER, C. /KIEFER, T. (Hrsg.) (2010): *Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis*. München, dkv.
- SCHNELL, I. (Hrsg.) (2015): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- SCHWEIKER, W. (2012): *Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*. Stuttgart, Calwer.
- SCHWEITZER, F. (2015): Religionspädagogik. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> (letzter Zugriff: 28.09.2016).
- SIEDENBEIDEL, C. (2014): Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: *Schulpädagogik heute* 5/10, 1-17. http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01_Basisartikel/01_05.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2016).
- VON STOSCH, K. (2012): *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- WAHL, H. (2008): *LebensZeichen von Gott – für uns. Analysen und Impulse für eine zeitgemäße Sakramentenpastoral*. Kommunikative Theologie – interdisziplinär 9. Berlin, LIT.

Autor

Manfred Riegger, geb. 1967, Professor an der katholisch-theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München. Er studierte Theologie und Soziale Arbeit in Tübingen, Berkeley (CA) und Benediktbeuern, arbeitet als Lehrer für Religionspädagogik und lehrte an den Universitäten Augsburg, Eichstätt-Ingolstadt sowie an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Benediktbeuern. Neueste Publikationen: *Unterwegs mit dem Vaterunser. Mit Flüchtlingen und Einheimischen das Gebet sprechen und verstehen lernen*. München 2016; Erfahrung. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2015 (WiReLex). <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> (letzter Zugriff: 28.09.2016); *Formen didaktischen und methodischen Handelns. Lehrbrief 5 des Religionspädagogischen Kurses von Theologie im Fernkurs*, hg. von der Katholischen Akademie Domschule. 2. Aufl. Würzburg 2015. Adresse: Katholisch-Theologische Fakultät der LMU München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, Deutschland. Email: Manfred.Riegger@kaththeol.uni-muenchen.de.