

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 14

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Barbara Nusser

„Kebab und Folklore reichen nicht“

Interkulturelle Pädagogik und Interreligiöse Ansätze der
Theologie/Religionspädagogik im Umgang mit der
pluriformen Gesellschaft Deutschlands



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Vielen Dank an die Bremer Landesbank, die diese Veröffentlichung finanziell unterstützt hat

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0940-0

Inhalt

Vorwort	7	
1	Entwicklung der Fragestellung und theoretische Grundlagen	13
1.1	Entwicklung der Fragestellung	13
1.2	Theoretische Grundlagen	18
1.2.1	Zum Kultur- und Religionsbegriff	18
1.2.2	(Formalisierter) Dialog als Kommunikations- und Interaktionsform	26
2	Gesellschaftliche Entwicklungen in globalen und lokalen Kontexten als Hintergrund Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik	33
2.1	Interkulturelle Pädagogik und der Blick auf (unbewusste) Aus- und Abgrenzungen	37
2.2	Religionen und religiöse Orientierungen in der Gesellschaft Deutschlands aus theologischer/religionspädagogischer Sicht	41
3	Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik – Grundzüge und aktuelle Debatten	47
3.1	Interkulturelle Pädagogik	48
3.1.1	Leitmotive, konzeptionelle Schwerpunkte und Zielsetzungen	48
3.1.2	Ausgewählte Aspekte im kritischen Blick der neueren Debatten	52

3.1.3	Zusammenfassende Forderungen an formalisierten Dialog aus interkulturell pädagogischer Sicht	59
3.2	Interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik	63
3.2.1	Pluralistische Theologie und Interreligiöser Dialog	63
3.2.2	Ausgewählte Aspekte interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik	68
3.2.3	Das <i>Projekt Weltethos</i> als Anknüpfungspunkt Interreligiösen Dialogs	74
3.2.4	Forderungen an formalisierten Dialog aus der Sicht interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik	78
4	Perspektiven inhaltlicher und praktischer Zusammenarbeit	85
4.1	Rückblick, Schlussfolgerungen und Hinführung zur Weiterführung	85
4.2	Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Hinblick auf eine interkulturell und interreligiös ausgerichtete Pädagogik	90
4.3	Öffentlichkeitsarbeit als Arbeitsfeld Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik	95
4.4	Schwierigkeiten und offene Fragen an interkulturell und interreligiös ausgerichtete Ansätze und Konzepte	101
	Fazit	107
	Literatur- und Quellenverzeichnis	111

Vorwort

Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Version meiner Diplomarbeit im Fach Interkulturelle Pädagogik. Er ist das Resultat eines Prozesses, in dem ich aus dem Interesse heraus, nach dem Faktor Religion in der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland zu forschen, ein für mich relativ neues Gelände erkundet habe. Schon zu Anfang dieses Prozesses stellte ich fest, dass dieser Themenbereich bislang verhältnismäßig wenig bearbeitet wurde, und so entschloss ich mich bei der Planung, diese Arbeit auch als Einführung für Interkulturelle Pädagogik in zentrale Punkte der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik und umgekehrt als Einführung für die interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik in zentrale Aspekte der Interkulturellen Pädagogik zu konzipieren. Somit eröffnet die vorliegende Arbeit (auch für mich) einen Einstieg in einen Bereich, bei dem die Materiallage der bisher selten kombinierten Disziplinen unterschiedliche Herangehensweisen erforderlich macht und in dem zahlreiche Aspekte vertieft untersucht werden müssen.

In Bezug auf die von mir rezipierte Literatur sind einige Anmerkungen zu machen: Die Literatur, auf die ich mich bei Ausführungen zur Interkulturellen Pädagogik beziehe, ist zu großen Teilen den Fachdebatten zuzuordnen, in denen in Bezug auf Kulturalisierungen eine kritische Position bezogen wird. Diese Literatur macht somit einen Teil der Interkulturellen Pädagogik aus, kann jedoch nicht als repräsentativ für die gesamte Disziplin gesehen werden. Von daher möchte ich die LeserInnen darauf hinweisen, dass ich zwar in Teilen der vorliegenden Arbeit versuche, die Interkulturelle Pädagogik zu charakterisieren, dass jedoch aus anderen Perspektiven wahrscheinlich andere Schwerpunkte gesetzt würden. Hinsichtlich der Literatur, die ich aus der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik hinzugezogen habe, ist zu beachten, dass der größte Teil davon von christlichen Autoren (kaum Autorinnen) aus Deutschland verfasst wurde. Insofern würden gewisse Aussagen anders klingen oder anders gewichtet werden, wenn sie beispielsweise aus der Perspektive einer Frau, eines Menschen, der nicht in Deutschland oder in Europa lebt

oder der sich einer anderen als der katholischen oder evangelischen Konfession zugehörig fühlt, gemacht würden. Hinzuzufügen ist zudem der Aspekt, dass die von mir rezipierten AutorInnen mit ihren Ansichten nicht unbedingt dem ‚Mainstream‘ ihrer eigenen Konfessionen entsprechen, dass ihre Aussagen beispielsweise nicht mit denen offizieller kirchlicher Seiten korrespondieren. Auch meine eigene Perspektive sollte in diesem Vorwort nicht unter den Tisch fallen: als Frau, Studentin, säkular erzogene Tochter von zwei berufstätigen Eltern etc. bewege ich mich selbst in einem gewissen Rahmen von Möglichkeiten und Schranken, wähle ich eine oder mehrere von vielen möglichen Herangehens- und Betrachtungsweisen der Thematiken dieser Arbeit, andere Herangehens- und Betrachtungsweisen hingegen nicht. LeserInnen sollten sich also bewusst sein, dass die vorliegende Arbeit nur einen Blickwinkel von vielen möglichen auf das Thema darstellt.

Zwei Anliegen möchte ich noch einfügen: Erstens bin ich von den beiden Tagungen in Frankfurt am Main (*Die multireligiöse Stadt. Religion, Migration und urbane Identität* am 06.05. 2004) und in Berlin (*Auftaktveranstaltung zur Netzwerkgründung ‚Religion – Migration – Integration‘ in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft* am 22.04. 2004) motiviert und mit Ideen und Anregungen zurückgekehrt. Zweitens, und das ist der wichtigste Punkt, will ich einigen Personen, die mich während der Diplomarbeitsphase unterstützt haben, danken. An erster Stelle ist mein Betreuer PD Dr. Rudolf Leiprecht zu nennen, der von Anfang an mit Rat und Tat zur Seite stand und bereit war, sämtliche Fragen zu beantworten, diffuse Gedanken in konkretere Bahnen zu lenken und ausführliche Rückmeldung zu schon Geschriebenem zu geben. Mein Zweitprüfer, der Theologe Prof. Dr. Jürgen Heumann half mir mit vielen Hinweisen im weiten und für mich zu Anfang weitgehend unbekanntem Feld der Theologie und Religionspädagogik weiter. Allen FreundInnen, die mich korrekturlesend sowie mit konstruktiven und kritischen Gesprächen begleiteten, möchte ich dafür danken. Zu guter Letzt richte ich meinen Dank an meine Eltern für ihre Unterstützung, die mir schon immer und eben auch während der letzten Monate in emotionaler, materieller und anderer Form zugute kam.

Einleitung

„Kebab und Folklore reichen nicht.“

Dieses Zitat (Bery 1992, zit. in: Rolf Schieder 2000, S. 194) steht an erster Stelle im Titel der vorliegenden Arbeit. Was soll damit – vor dem Hintergrund einer real existierenden pluriformen Gesellschaft¹ in Deutschland ausgesagt werden? Auf welche Absicht deutet dann die ‚Interkulturelle Pädagogik‘ hin und wo kommen ‚interreligiös ausgerichtete Ansätze der Theologie und Religionspädagogik‘ ins Spiel?

In Bezug auf mein Arbeitsvorhaben soll der erste Teil des Titels als Synonym für Kritik an Ansätzen, Konzeptionen und Debatten der Interkulturellen Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/ Religionspädagogik stehen. Er soll die Kritik an einem Multikulturalismus ausdrücken, der, so Bernd Dewe et al., „Kulturvielfalt als ‚heile Welt‘“ propagiert (Dewe et al. 2001, S. 189). Dieser Multikulturalismus mag in einer „kulinarischen Variante“ – „Döner Kebab, Zaziki, Köfte, Pluderhosen, Volkstanz und Volksmusik“ – in Erscheinung treten gemäß dem Motto „Migrationskultur ist beautiful“ (ebd. S. 190). Oder aber er idealisiert Gemeinschaft in Reaktion auf gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und Pluriformisierung (vgl. ebd.). Auch „pädagogisch-programmatisch(e)“ Formen kann dieser Multikulturalismus laut Dewe et al. annehmen, wobei Toleranz und Verständigung als allzeit bereite Helfer mobilisiert werden (ebd.). Auf diese Weise soll ‚uns‘ (der Mehrheitsgesellschaft) die Bereicherung, die Deutschland mit der Zuwanderung erfährt, schmackhaft gemacht werden. So

1 Die aus dem Niederländischen stammenden Begriffe ‚pluriform‘, ‚Pluriformität‘, ‚Pluriformisierung‘ weisen im Gegensatz zu den öfter gebrauchten Begriffen ‚plural‘, ‚Pluralität‘, ‚Pluralisierung‘ nicht auf eine Vielfalt bestimmter Systeme (beispielsweise Religionsgemeinschaften) hin, sondern auf eine generelle Vielfalt, die auch innerhalb solcher Systeme gegeben ist (beispielsweise säkular orientierte oder schrifttreue Angehörige einer Religion). Mit dem Gebrauch dieser Begriffe soll vermieden werden, Homogenität von Systemen zu implizieren, wo diese nicht gegeben ist. Im Folgenden werde ich deshalb dem Begriffsfeld um ‚Pluriformität‘ den Vorzug geben – wenn ich dennoch an einigen Stellen von ‚Pluralität‘ spreche, so geschieht das in Bezug auf Systeme oder um in den Begrifflichkeiten bestimmter AutorInnen zu bleiben.

sollen beispielsweise rassistische Tendenzen ‚behandelt‘ und aufgelöst werden oder es wird eine pauschalisierte und unhinterfragte Zuneigung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (das heißt Zuneigung aufgrund des Migrationshintergrundes) angestrebt.

Dass solches Vorgehen oft nicht die gewünschten Früchte trägt, wurde und wird unter anderem von WissenschaftlerInnen der Interkulturellen Pädagogik und zwar speziell von denen, die Kulturalisierungen kritisch gegenüberstehen, sowohl aufgezeigt als auch begründet. Im Rückgriff auf die von Robert Jackson zusammengefasste Kritik solch multikulturell ausgerichteter Ansätze möchte ich an dieser Stelle folgende Aspekte herausgreifen: Kritisiert wird das oft statische Verständnis von Kultur, mit dem in der Euphorie des Multikulturalismus die Mechanismen von Stereotypen und Rassismen nicht außer Kraft gesetzt, sondern reproduziert werden. Keine Beachtung finden im Allgemeinen Machtstrukturen, die einerseits innerhalb der als kulturell oder religiös homogen wahrgenommenen Gruppen wirken und andererseits auch das Verhältnis der Gruppen untereinander bestimmen, wobei hier zumeist ein Machtgefälle von Mehrheit zu Minderheiten herrscht (vgl. Jackson 1996, S. 12f).

In diesem Zusammenhang kommen interreligiös ausgerichtete Theologie und Religionspädagogik dann ins Spiel, wenn darauf Bezug genommen wird, dass auch im religiösen Bereich eine Pluriformisierung der Gesellschaft Deutschlands zu beobachten ist. So finden sich auch in der Theologie/Religionspädagogik Ansätze, auf Prozesse der Pluriformisierung einzugehen. Wie bei den Entwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik sind in der Theologie/Religionspädagogik ähnliche Vorstellungen zu kritisieren, aber auch hier gibt es Tendenzen, neue und andere Wege zu gehen.

Da in der bisherigen Literatur der Interkulturellen Pädagogik die Thematik der Religion so gut wie gar nicht aufgegriffen wird, möchte ich in dieser Arbeit auf Überlegungen der Interkulturellen Pädagogik und der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik zurückgreifen und diese hinsichtlich ihres Beitrags zum ‚Mehr als Kebab und Folklore‘ untersuchen. Dabei verfolge ich mehrere Stränge:

Neben einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der beiden Fachrichtungen und in die Hintergründe ihrer Diskurse sollen wesentliche Merkmale der beiden Disziplinen kurz charakterisiert und ihre aktuellen Debatten und Desiderate dargestellt werden. Diese Desiderate werden am Beispiel des Dialogs verdeutlicht. Darauf aufbauend können dann Überlegungen in Bezug auf gegenseitige Lernfelder der beiden Fachrichtungen ansetzen, es können potentielle gemeinsame Einsatzbereiche aufgezeigt werden sowie weiterführende Desiderate an die beiden Disziplinen im Hinblick auf ihre gemeinsamen Forderungen und Interessen formuliert werden. Die Gliederung der vorliegenden Arbeit gestaltet sich daher folgendermaßen: Im ersten Kapitel sollen die Fundamente, auf denen ich meine Arbeit aufbaue, gelegt werden. Hierzu gehört in einem ersten Schritt die Entwicklung der Fragestellungen (1.1) und in einem zweiten die Darstellung der in dieser Arbeit maßgeblichen Grundannahmen bezüglich des Kultur- und Religionsverständnisses (1.2.1) sowie des (formalisierten) Dialogs (1.2.2).

Im zweiten Kapitel stehen die Hintergründe, vor denen die Diskurse der beiden Fachrichtungen geführt werden, im Mittelpunkt. Es soll verdeutlicht werden, wie die gegenwärtige Situation in globalen und lokalen Kontexten wahrgenommen wird und welche Prozesse von den beiden Disziplinen als charakteristisch für den lokalen Kontext angesehen werden.

Im dritten Kapitel werde ich dann die Konsequenzen, die in den jeweiligen Fachrichtungen hinsichtlich der zuvor dargestellten Entwicklungen gezogen werden, schildern. Dazu möchte ich im ersten Teilkapitel auf die Interkulturelle Pädagogik eingehen, indem zunächst einige allgemeine Charakteristika und Ziele diese Disziplin vorgestellt werden (3.1.1). Anschließend sollen ausgewählte Überlegungen und Forderungen der neueren Debatten dargelegt werden (3.1.2), welche ich als Kriterienkatalog für formalisierten Dialog zusammenfassen werde (3.1.3).

Im zweiten Teilkapitel folgen Ausführungen zu interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik. Ich werde diesen Teil mit der Frage nach den Akteuren interreligiöser Vorgänge beginnen. Dem folgt sowohl der Blick auf Theologien, die im interreligiösen Kontext eine Rolle spielen, als auch der Versuch, näher auf die Spezifika des

interreligiösen Dialogs und seine Ziele einzugehen (3.2.1). Im anschließenden Abschnitt werden ausgewählte Aspekte und Desiderate dieser Fachrichtung thematisiert (3.2.2). Als bislang einzigartiges Projekt des Dialogs und der Verständigung wird dann das *Projekt Weltethos* von Hans Küng vorgestellt (3.2.3). Auch in diesem Teilkapitel soll versucht werden, die behandelten Aspekte und Forderungen am Beispiel eines formalisierten interreligiösen Dialogs zusammenfassend zu verdeutlichen (3.2.4).

Im vierten Kapitel möchte ich die Aussichten interdisziplinärer Ansätze und Konzeptionen diskutieren. Dazu werden in einem kurzen Rückblick auf die vorangehenden Kapitel die wichtigsten Aspekte zusammengefasst. Aufbauend auf den Überlegungen des dritten Kapitels versuche ich dann, die wichtigsten Forderungen zu extrahieren und so zu formulieren, dass die jeweiligen Lernfelder für und von Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik erkennbar werden (4.1). Ein weiterer Abschnitt wird exemplarisch Felder aufzeigen, in denen eine Kooperation der beiden Fachrichtungen möglich und angemessen erscheint (4.2). Bevor ich dann auf Schwierigkeiten und offene Fragen zu sprechen komme (4.4), möchte ich eine Weiterführung der Thematik und interdisziplinären Arbeit hin zu Öffentlichkeitsarbeit anregen (4.3).

Im Fazit werde ich dann in einem Gesamtblick auf die vorliegende Arbeit und im Blick auf weiter anstehende Desiderate an die Theorie und Praxis von Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik ein abschließendes Resümee ziehen.

1 Entwicklung der Fragestellung und theoretische Grundlagen

1.1 Entwicklung der Fragestellung

Um zunächst die Frage nach meiner Motivation für die Bearbeitung der Thematik der vorliegenden Arbeit zu beantworten, gilt es, den Blick auf verschiedene Sachverhalte zu lenken. Fällt dieser Blick auf die Gesellschaft in Deutschland, so scheint er zu bestätigen, was beispielsweise die Angaben von Olaf Beuchling bezüglich der Religionszugehörigkeit der Bevölkerung Deutschlands oder auch der Prospekt des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main *Religionen der Welt. Gemeinden und Aktivitäten in der Stadt Frankfurt am Main* aussagen: Die hiesige Gesellschaft ist eine pluriforme, und sie ist das nicht nur im Hinblick auf Menschen unterschiedlicher Herkunftsländer, sondern auch im Hinblick auf Religionsgemeinschaften. So teilte sich die Bevölkerung Deutschlands im Jahr 2002 in etwas über 80% Christen (zu ungefähr gleichen Teilen evangelischer und katholischer Konfession, sowie rund 600 000 Angehörige orthodoxer christlicher Glaubensgemeinschaften) und 2-3% Muslimen² (ca. 2,3 Millionen). Des weiteren wurden 100 000-500 000 Buddhisten, Hindus (ohne Zahlenangabe) sowie je ca. 20 000 Sikhs und Yeziden³ gezählt (Beuchling 2002, S. 65f).⁴ Der Prospekt des

-
- 2 Bezüglich der Zahlen von MuslimInnen ist jedoch zu beachten, dass die Schätzungen variieren. So geht beispielsweise Thomas Lemmen von mehr als 3 Millionen MuslimInnen in Deutschland im Jahre 2000 aus (vgl. Lemmen 2002, S. 20). Diese Differenzen lassen sich auf verschiedene Faktoren zurückführen, auf welche ich hier nicht näher zu sprechen komme (vergleiche dazu Lemmen 2002, S. 17ff). Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass MuslimInnen nicht gleich MuslimInnen sind, sondern sich zu einem großen Teil dem sunnitischen Islam und zu geringeren Teilen dem šiitischen und dem alevitischen Islam zugehörig fühlen (vgl. ebd. S. 20).
 - 3 Das Yezidentum ist eine kurdische Religion, deren Angehörige vor allem in den kurdischen Gebieten der Türkei, des Iraks, Syriens und des Irans als Glaubensminderheit leben. (vgl. www.yeziden.de/yeziden_in_de.0.html).
 - 4 Entsprechende Angaben für Deutschland, jedoch nach Region und Alter differenziert, finden sich bei Friedrich Schweitzer: „(...) Bei den Jugendlichen weichen die

Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main zeichnet ein ähnliches Bild. Es handelt sich hierbei um ein Falblatt für das unter demselben Titel erschienene Buch, das auf zwei eng bedruckten DIN-A4-Seiten die Namen der in Frankfurt aktiven Glaubensgemeinschaften auflistet. Diese sind nach Jüdischen Gemeinden, Christlichen Kirchen und Gemeinden, Orthodoxen Kirchen und Gemeinden, Islamischen Gemeinden, Buddhistischen Gemeinden, Hinduistischen Gemeinden, der Sikh-Gemeinde, der Bahá'i-Gemeinde, Verbänden und Gemeinden mit ökumenischer beziehungsweise interreligiöser Ausrichtung und Interkulturellen Gruppen mit kirchlichem Bezug aufgeteilt (Amt für multikulturelle Angelegenheiten [Hrsg.], ohne Jahreszahl).

Ein weiterer Blick fällt auf die Diskussionen um den Religionsunterricht – ob als ‚Religionsunterricht für alle‘, ‚Werte und Normen‘, konfessioneller Religionsunterricht oder ‚Islamkunde‘ – das Thema wird gerade in jüngster Zeit immer aktueller, da verstärkt Anspruch auf Religionsunterricht für muslimische SchülerInnen erhoben wird. Diese Diskussion wirft zudem die Frage um die rechtliche Stellung und Anerkennung muslimischer Gemeinden im Vergleich zu den christlichen Konfessionen in Deutschland auf.

Religion ist jedoch auch in der täglichen Berichterstattung der Medien als Thema öffentlicher Diskussionen präsent, wobei derzeit Beiträge über Islam dominieren. Um nur einen winzigen Einblick zu geben, seien einige Zeitungsartikel der letzten Monate (Ende 2003, Anfang 2004) aufgeführt: *Rau weiter unter Beschuss. Kritik am Kopftuch-Vergleich* (Badische Zeitung, 02.01. 2004); *Mutmachen in der Messehalle. 60 000 junge Pilger suchten in Hamburg das „Taizé-Gefühl“* (ebd.); *Bete und schächte* (Die ZEIT Nr. 6, 20.01. 2004 anlässlich des

Mitgliedschaftsverhältnisse etwas von (dem) Gesamtbild ab, wobei insbesondere der Anteil der Muslime höher veranschlagt werden muss. Die Shell-Studie ‚Jugend 2000‘ berichtet folgendes Ergebnis: ‚33% der Befragten sind katholisch, ebenso viele evangelisch, 6% gehören zur islamischen Religion, 3% gehören einer anderen, 25% gehören keiner Religionsgemeinschaft an (Fuchs-Heinritz 2000:157)‘ (Schweitzer 2003, S. 73). Regionale Unterschiede zeigen sich beispielsweise zwischen West- und Ostdeutschland (80% Kirchenmitgliedschaften in West-, 20% in Ostdeutschland) oder im Hinblick auf die Verhältnisse in Großstädten wie Hamburg, Berlin oder Frankfurt mit unterdurchschnittlichen Kirchenmitgliedschaften und einem überdurchschnittlich hohen muslimischen Bevölkerungsanteil (vgl. ebd.).

islamischen Opferfestes am 08.02. 2004); *Passfoto mit Kopftuch. Verwaltungsgericht billigt Muslimin züchtiges Passfoto zu. Stadt hatte Entfernung der Kopfbedeckung verlangt* (die tageszeitung, 05.02. 2004); *Ist der Islam einbürgerbar?* (ebd.); *Europas Einigung nicht ohne Gott. Werben für eine unumstößliche Garantie der Menschenrechte* (Allgäuer Zeitung, 09.03. 2004); *Das tragbare Heimatland. Das Judentum stellte als erste Religion einen einzigen Gott ins Zentrum des Glaubens* (Berliner Zeitung, 24.11. 2003); oder ganz aktuell nach der Antrittsrede des neuen Bundespräsidenten Horst Köhler *Gott als Motor für lahme Wirtschaft* (die tageszeitung, 25.05. 2004); „*Gott segne unser Land*“, *sagt der frisch gewählte Bundespräsident Horst Köhler. Haben wir das nötig? Neun Antworten* (ebd.).

In diesem Zusammenhang sind mit Sicherheit genauere und kritische Betrachtungen der Rolle von Religion als solcher, ihrer Instrumentalisierung, der Konstruktion und Reproduktion von Bildern über ‚den Islam‘ und über ‚uns‘ (als ‚Angehörige der christlich-abendländischen Kultur‘, als ‚Westen‘) sowie der Funktionen solcher Konstrukte anzustellen. Zur Frage nach der Rolle der Religion als solcher scheinen die Beobachtungen verschiedener Untersuchungen vor allem eine Aussage zu treffen: Religion beziehungsweise religiöse Orientierung ist nicht ‚out‘, unterliegt aber einem Wandel. So konstatieren Untersuchungen zur Religiosität Jugendlicher, wie die von Fred-Ole Sandt, nicht einen Bedeutungsabfall von Religiosität, sondern eine sich verändernde religiöse Lage, die vor allem durch eine Distanzierung von traditioneller kirchlich geprägter Religiosität charakterisiert zu sein scheint. An die Stelle dieser Religiosität tritt ein „Prozess religiöser Neuorientierung“, der gekennzeichnet ist,

„(durch) die Zunahme der Menschen, die sich expliziter religiöser Bedeutungen nicht mehr bedienen, (durch) die Entstehung der sogenannten ‚neuen religiösen Spiritualität‘ sowie, bedingt durch die Immigration vor allem von Menschen aus der Türkei in die Bundesrepublik, (durch) das Auftauchen muslimischer Religiosität“ (Sandt 1999, S. 33).

Sandt stellt zudem fest, dass religiöse Orientierungen Jugendlichen Ressourcen an die Hand geben, die ihnen ermöglichen, ihre lebensweltlichen Probleme zu bewältigen und sich auf diese Weise als Indi-

viduen entfalten zu können (vgl. ebd. S. 53). Eine weitere Untersuchung von Hasan Alacacioglu zu *Glaube und Glaubenspraxis von Jugendlichen in modernen Gesellschaften* kommt zu dem Ergebnis,

„dass das Thema Religion, Glaube und religiöse Institutionen immer noch präsent ist“ und dass „der Glaube und die Orientierung an einer Religion bei den Jugendlichen nicht verloren gegangen (sind). Obwohl die Jugendlichen überwiegend nicht ihre Religion praktizieren (Beten, Fasten), spielt die Religion für ihre Lebensführung eine Rolle“ (Alacacioglu 2003, S. 113).⁵

Auch Hans-Günter Heimbrock macht ähnliche Beobachtungen. Er sieht in den als religiös qualifizierbaren Suchbewegungen der Menschen im Alltag, sprich in der Beschäftigung mit Religion auch außerhalb sonntäglicher, kirchlich normierter Religion, einen Hinweis auf das neue Verhältnis von Religion, Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit (vgl. Heimbrock 2001b, S. 284). In diesem Verhältnis nimmt die Bedeutung von „gelehrter Religion“ ab, wohingegen Religion als

5 Die Untersuchungen Alacacioglus bei 609 SchülerInnen der Jahrgangsstufen 8-13 christlicher, muslimischer und anderer Religionszugehörigkeit (vgl. Alacacioglu 2003, S. 96f) beleuchten die folgenden Aspekte: Selbstverortung zwischen individueller oder kollektiver sowie religiöser oder nationaler Identität; Grad der subjektiven Gläubigkeit; religiöse Praxis; Gemeinde- und Gebetsstättenbesuch; religiöses Wissen; Ansichten zur Funktion der Gemeinden; Einschätzung des schulischen Religionsunterrichts; religiöse Erziehungsvorstellungen für die eigenen Kinder (vgl. ebd. S. 95, 101).

Die Ergebnisse der Frage nach der subjektiven Gläubigkeit zeichnen folgendes Bild: 19,4% der Befragten beurteilen sich selbst als sehr gläubig, 27,8% als eher gläubig, 34,8% schätzen ihre Gläubigkeit ‚teils/teils‘ ein, 8,7% fühlen sich eher ungläubig, 4,8% machen keine Angabe und 4,6% bezeichnen sich als völlig ungläubig (ebd. S. 101f). Für immerhin knapp die Hälfte der SchülerInnen spielt Glaube auf der emotionalen Ebene also eine Rolle, wobei festzustellen ist, dass gerade für muslimische SchülerInnen die subjektive Gläubigkeit bedeutsamer ist, als für christliche Jugendliche (vgl. ebd. S. 113).

In dieser Hinsicht korrespondieren die Erkenntnisse Alacacioglus mit denen der Shell-Jugendstudie 2002. Für 54% der dort befragten Jugendlichen ist Gottesglaube ‚wichtig‘, beziehungsweise ‚sehr wichtig‘, für 46% spielt der Glaube keine Rolle. Hingewiesen wird in dieser Studie zudem auf den Unterschied zwischen allochthonen Jugendlichen (Glaube ist überdurchschnittlich wichtig) und autochthonen Jugendlichen (unterdurchschnittliche Wichtigkeit des Glaubens) sowie zwischen Jugendlichen der neuen (unterdurchschnittliche Wichtigkeit des Glaubens) und denen der alten Bundesländer (überdurchschnittliche Wichtigkeit des Glaubens) (vgl. Gensicke 2002, S. 143, 145). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ergibt die Untersuchung, dass Glaube bei Jugendlichen eine geringere Rolle spielt als bei älteren Menschen (vgl. ebd. S. 147).

„gelebte Religion“ im Alltag von Menschen als Verbindung zur Außeralltäglichkeit weiterhin bedeutsam ist (ebd.).⁶

Vor diesem Hintergrund – einer auch religiös pluriformen Gesellschaft, der Thematisierung von Religion in der öffentlichen Diskussion und der nicht zu unterschätzenden Rolle bestimmter Formen von Religion für den einzelnen Menschen – steht meine Verwunderung über die Fachliteratur der Interkulturellen Pädagogik, in der das Thema Religion bislang nur am Rande aufgenommen wurde, während die Lektüre entsprechender theologischer Beiträge zahlreiche Verweise zu interkulturellen Konzepten und Ansätzen enthält. Dabei scheint dieses Thema einiges von dem, was in den neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik diskutiert wird, zu berühren: Beispielhaft können hier die Entstehung und Funktion sozialer Konstrukte (vor

6 Mit ‚gelernter Religion‘ bezeichnet Heimbrock die Religion in ihrem Traditionsbestand, also in der Form, in der sie institutionell verkörpert und ‚gelernt‘ wird. ‚Gelebte Religion‘ hingegen kommt nach Heimbrock dem nahe, was beispielsweise der Theologe Jürgen Heumann als „neue postmoderne Formen von Religion“ (Heumann 2003, S. 118) oder die Psychologin Tatjana Schnell als „implizite Religiosität“ (Schnell 2004, S. 5) bezeichnen. Diese Formen von Religion stehen nicht in unbedingtem Zusammenhang zu einem Glauben an eine ‚letzte sinngebende Wahrheit‘ (beispielsweise Gott oder das Nirvana). Bedeutend bei ‚gelebter Religion‘ ist vielmehr das subjektive Verhalten von Individuen, mit dem sie den Alltag unterbrechen und überbieten, ihn transzendieren (vgl. Heimbrock 2001a, S. 221f). Heumann macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass beispielsweise Ausprägungen von Jugendkultur (Sport, Musik, Fantasy etc.) als ‚neue postmoderne Formen von Religion‘ zu begreifen sind, insofern diesen gelingt, „was etwa christlicher Spiritualität nur noch bedingt gelingt, nämlich die den Alltag transzendierenden Wünsche, mentalen und körperlichen Bedürfnisse, Sinnprojektionen und Lebensbilder symbolisch-mythisch so zu fassen, dass sie auf einer spirituellen Ebene artikuliert werden können und das ansonsten nicht Aussprechbare zur Sprache bringen. Insofern sind bei großen Popkonzerten die Lichter der Feuerzeuge, die ‚die dunkle Nacht des Daseins‘ erhellen, nicht nur als Sentiment oder plumpe Verbrüderung mit dem Protagonisten auf der Bühne zu werten, sondern auch Ausdruck aktuellen spirituellen Erlebens und Bedürfnisses“ (vgl. Heumann 2003, S. 115).

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Begriff der ‚Patchwork-Religion‘ oder, wie Schweitzer bevorzugt, der ‚religiösen Individualisierung‘ hinweisen. Diese Begriffe implizieren, dass sich Religion bei Jugendlichen nicht mehr als die Übernahme einer bestimmten Lehre zeigt, sondern durch persönliche Aneignung verschiedener Elemente; das heißt, dass gerade durch den subjektiven Zugang zu und Umgang mit Religion(en) eine religiöse Orientierung festzustellen ist, die sich auf verschiedene Referenzen (und nicht mehr nur eine Religion) bezieht (vgl. Schweitzer 2000, S. 3; vgl. Barz 1998, S. 9; 2001, S. 310f im Rückgriff auf Wippermann 1996, 1998).

allem hinsichtlich der oben angedeuteten Bilder über ‚den Islam‘ und ‚den Westen‘), die Frage von Dominanz innerhalb von sowie zwischen religiösen Gruppen und die Bedeutung des Faktors Religion für einzelne Menschen genannt werden.

Angesichts dieser Beobachtungen und Gedanken stellen sich mir folgende Fragen:

- Welche Forderungen formulieren Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik jeweils an Konzepte, und speziell an Dialogentwürfe, die vor dem Hintergrund einer pluriformen Gesellschaft entwickelt werden und wie lassen sich diese zusammenfassen?
- Inwieweit macht vor diesem Hintergrund eine gegenseitige Öffnung der Interkulturellen Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik Sinn: Was können die jeweiligen Disziplinen voneinander lernen und in welchen Kontexten scheint eine Kooperation der Fachrichtungen angebracht?

1.2 Theoretische Grundlagen

1.2.1 Zum Kultur- und Religionsbegriff

Der Begriff ‚Kultur‘ wird in der Interkulturellen Pädagogik viel diskutiert und ist im Alltagsverständnis oft problematisch, insofern Kultur unreflektiert als Erklärungsmuster für Probleme und Situationen herangezogen wird. Aus diesem Grunde scheint für die vorliegende Arbeit eine Begriffsklärung angebracht, die sich an die Definition der Wissenschaftler des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham anlehnt.

Generell ist zu betonen, dass Kulturen weder als einheitlich noch abgeschlossen, klar abgrenzbar oder als statisch zu betrachten sind, sondern als vielfältig und prozesshaft. Zentral ist hierbei die Bestimmung von Kultur als besondere Lebensweise sowie die Rolle der Macht im Verhältnis von Kulturen zueinander.

Nach Clarke et al. kann die Kultur einer Gruppe als ihre besondere Lebensweise charakterisiert werden. Unter dieser besonderen Lebensweise beziehungsweise unter der Kultur einer Gruppe verstehen Clarke et al.

„(...) die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet“ (Clarke et al. 1979, zit. in: Marianne Krüger-Potratz 1994, S. 55).

Sodann weisen Clarke et al. auf die Funktion von Orientierung und Strukturierung so verstandener Kultur hin:

„Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. (...) (Sie) ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden“ (ebd.).

Weiterhin stellen die Autoren fest, dass der geschichtliche und gesellschaftlich bestimmte Kontext von Kulturen bedeutend ist, welcher sich als ‚Feld der Möglichkeiten und Zwänge‘ konstituiert. Innerhalb dieses Feldes sind Kulturen dynamisch und wandelbar und werden von den Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Zwänge reproduziert:

„So bilden die bestehenden Muster eine Art historisches Reservoir – ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln“ (ebd.).

Kulturen im so beschriebenen Sinn gibt es – auch innerhalb einer als national definierten Gesellschaft – sehr verschiedene, wie beispielsweise durch die Existenz

„verschiedene(r) Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische(r) und bäuerliche(r) Kulturen usw.“ sichtbar wird (Rudolf Leiprecht 2003a, S. 1f im Rückgriff auf Hall 1994).

Eine Reduktion von Kultur auf Nationalkultur oder auch auf eine an einer bestimmten Religion festgemachten homogenen Kultur würde diesem Verständnis somit nicht gerecht werden (vgl. ebd.). Zudem sind Kulturgrenzen diffus und ein Mensch kann kaum eindeutig als zu dieser oder jener Kultur zugehörig eingeordnet werden. Jeder Mensch positioniert sich durch mehrere der Aspekte, durch die sich

Gruppen definieren, wie „Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Zugang zu Bildung, Migrationshintergrund, Alter, sexuelle Orientierung etc.“ (Annita Kalpaka 2004, S. 6).

Mit Rudolf Leiprecht möchte ich an dieser Stelle zusammenfassen:

„Die einzelnen Menschen sind durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext in ihrem Denken und Handeln *nicht* völlig festgelegt. Aber sie stehen in einem bestimmten *Verhältnis* zu diesem Kontext. Dieses spezifische Verhältnis darf *nicht* einfach aus der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe abgeleitet werden. (...) Es wäre völlig verfehlt, die einzelnen Menschen mit dem Bild, das man selbst über eine Kultur hat, festlegen zu wollen.“ (Leiprecht 2003a, S. 3; Hervorhebungen im Original)

An dieser Stelle soll Kultur als Medium von Macht und sozialer Unterdrückung als zu beachtender Aspekt im ‚Umgang mit Kultur(en)‘ hervorgehoben werden. Auch wenn mit dem oben dargestellten Verständnis keine Bewertung von Kulturen vorgenommen werden kann, sondern diese als gleichwertig anzusehen sind, zeigt sich in der Realität, im Alltag doch ein anderes Bild: Bestimmte Kulturen oder kulturelle Formen dominieren über andere, bestimmen beispielsweise, was als ‚normal‘ zu gelten hat. Die Frage der Macht spielt im Verhältnis von Kulturen zueinander eine zentrale Rolle:

„Die Definitionen der Welt, die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Lebenssituation jener Gruppen, die das Machtmonopol der Gesellschaft innehaben, zum Ausdruck bringen, besitzen das größte Gewicht und den meisten Einfluss, sie erzeugen die stärkste Legitimität“ (Clarke et al. 1979, zit. in: Kalpaka 2004, S. 5f).

Annita Kalpaka zieht vor diesem Hintergrund die Schlussfolgerung, dass diese Einsicht

„keine ‚multikulturelle Euphorie‘ aufkommen bzw. die bunte Vielfalt feiern (lässt), denn sie macht deutlich, dass die Beziehungen von Kulturen untereinander durch Dominanz- und Machtstrukturen geprägt sind“ (ebd., S. 6).

Dieser Machtaspekt wird von Georg Auernheimer konkretisiert:

„Macht ist zu definieren durch ein Mehr an Ressourcen und damit Handlungsmöglichkeiten aufgrund vielfältigerer oder besse-

rer sozialer Netzwerke, aufgrund von mehr Wissen oder besserem Zugang zu Informationen. (...) Bei vielen pädagogisch relevanten Beziehungen kommt zu der Machtasymmetrie zwischen Deutschen und Ausländern noch die institutionell bedingte Amtsautorität (...)” (Auernheimer 2003, S. 109).⁷

Im Hinblick auf meine Ausführungen in Kapitel 3 und 4 sollte aus diesem Abschnitt neben der eben erläuterten Rolle der Macht erkennbar werden: Eigentlich kann jede Begegnung zwischen Menschen als interkulturelle verstanden werden, auch wenn bei bestimmten Konstellationen Unterschiede in Bedeutungsmustern offensichtlicher scheinen als bei anderen. Bei als ‚interkulturell‘ ausgedruckten Begegnungen ist somit ein kritischer Blick angebracht, insofern sie anhand *eines* ‚kulturellen‘ Merkmals arrangiert werden: Wie erläutert wurde, trägt ein Mensch weder nur *ein* ‚kulturelles‘ Merkmal mit sich noch kann er/sie in seinem/ihrer besonderen subjektiven Verhältnis dazu ‚kulturell standardisiert‘ werden.

Nachdem nun geklärt wurde, welches Verständnis von Kultur in dieser Arbeit bestimmend ist, soll Entsprechendes mit dem Begriff der Religion geschehen. Wichtig ist mir die Unterscheidung zwischen bestimmten Symbolsystemen, wie dem Christentum, Hinduismus, Islam etc., die gemeinhin als Religion bezeichnet werden und sich selbst als solche sehen und zwischen dem persönlichen Zugang eines Subjekts zu einer Religion beziehungsweise zu einer „letzten sinngebenden Wahrheit“⁸ (Hans Zirker 2001, S. 1674), welchen ich im Folgenden als ‚religiöse Orientierung‘ bezeichnen möchte.

Ich beginne an dieser Stelle mit einer etymologischen Betrachtung des Begriffes Religion. Dieser weist einerseits in Ableitung des lateinischen Wortes ‚relegere‘ (sorgfältig wahrnehmen) auf die rituellen Verpflichtungen einer Religion hin. Andererseits erschließt die Rück-

7 In Bezug auf Kommunikation führt Auernheimer verschiedene Arten von Macht (diskursive Macht, Deutungsmacht, Urteilsmonopol, Privilegien und Paternalismus) an und zeigt auf, dass dadurch Unterlegene unmündig gemacht werden (s. Kapitel 1.2.2).

8 Als ‚letzte sinngebende Wahrheit‘ kann eine Deutung und Erklärung der Welt gefasst werden, wie sie beispielsweise in Religionen angeboten wird aber auch in politischen Ideologien, weltanschaulichen Positionen oder persönlichen Lebenseinstellungen (vgl. Zirker 2001, S. 1674).

führung auf das lateinische Verb ‚religare‘ (rückbinden) den Aspekt der Rückbindung des Menschen an einen Gott (oder an Götter) als transzendente Macht beziehungsweise an eine letzte sinngebende Wahrheit (vgl. Zirker 2001, S. 1674). Nun würde eine solch weite Definition (Rückbindung an eine letzte sinngebende Wahrheit) Überzeugungen als Religion begreifen, die üblicherweise nicht als solche gezählt werden beziehungsweise die eine solche Zuordnung selbst ablehnen würden, wie z.B. „bestimmte politische Ideologien, weltanschauliche Positionen, persönliche Lebenseinstellungen“ (ebd.). Ich möchte aus diesem Grunde, solange ich mich in der vorliegenden Arbeit auf Religionen als von Spiritualität, Dogmatik und Ritualen geprägte Systeme⁹ beziehe, Hans Zirkers pragmatischen Vorschlag annehmen, welcher sich

„der umgangssprachlichen Konvention (anschließt), nach der all diejenigen Orientierungssysteme und Gemeinschaften als Religion gelten, die sich selbst so bezeichnen und üblicherweise als solche benannt werden“ (ebd.).¹⁰

Wenn ich allerdings den einzelnen Menschen und sein besonderes Verhältnis zu einer oder keiner Religion im Blick habe, so ist dieser zwar Angehöriger einer oder keiner Religion, wird aber in der Hauptsache als eine Person wahrgenommen, die sich persönlich in Bezug

9 Ich lehne mich hier an eine Definition des Online-Lexikons [akademie.de](http://www.akademie.de) an, wo Spiritualität als geistiges Erleben, Dogmatik als festgesetzte Lehre der Religion und Rituale als die durch die Religion formalisierte Spiritualität definiert werden. (vgl. www.akademie.de/Religion.html, geöffnet am 08.02. 2004).

10 Damit bewegt sich der in dieser Arbeit leitende Religionsbegriff immer noch im Rahmen eines weiten Religionsverständnisses, da im Gegensatz zu engen Auffassungen nicht die Rückbindung explizit an Gott (als eine wesenhafte Transzendenz) als entscheidend gilt.

Dennoch sei darauf hingewiesen, dass in neuerer Zeit weitere Religionsbegriffe diskutiert werden, welche beispielsweise die ‚neue(n) postmoderne(n) Formen von Religion‘ einbeziehen (vgl. Kap. 1.1, Heumann 2003, Heimbrock 2001a, Heimbrock 2001b, Schnell 2004). Diese Formen von Religion werden jedoch in der vorliegenden Arbeit weniger berücksichtigt werden. Statt dessen werde ich mich bei der Bestimmung von Kriterien für interreligiöse Begegnungen zunächst auf das Verständnis von Religion berufen, in welchem die bewusste Rückbindung an eine Transzendenz bestimmend ist. Dennoch stellt eine Einbeziehung ‚postmoderner Formen von Religion‘ gerade in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen wichtigen Ansatzpunkt dar, wie beispielsweise aus dem Beitrag von Heiner Barz (1999) *Was Jugendlichen heilig ist!?* hervorgeht.

zu dieser Religion oder auch anderen Überzeugungen setzt. Diesen subjektiven Zugang zu und Umgang mit Religion möchte ich in Anlehnung an die ErziehungswissenschaftlerInnen Yasemin Karakaşoğlu (1999) und Hans-Joachim Roth (2003) als religiöse Orientierung bezeichnen.¹¹ Mit diesem Begriff lassen sich neben dem besonderen persönlichen Verhältnis vom Subjekt zur Religion beziehungsweise zu einer bestimmten Weltanschauung verschiedene Dinge vor Augen führen (vgl. Karakaşoğlu 1999, S. 122): Zum einen verdeutlicht diese Wortwahl die Prozesshaftigkeit einer religiösen Haltung – das Verhältnis eines Menschen zu einer Religion beziehungsweise Weltanschauung ist kein statisches oder festgelegtes und wird von ihm aktiv gestaltet. Zum anderen werden die Dimensionen der Orientierungsfunktion erkennbar: Religiöse Orientierung formuliert sich sowohl in der Orientierung auf Religion als auch in der Orientierung mit Hilfe von Religion und kann damit auch Element der Sinnstiftung im Leben eines Menschen sein; eine Aussage, die sich mit Johannes A. van der Ven auch von theologischer Seite unterlegen lässt. Dieser weist darauf hin, dass die kritische Kontingenzbewältigung angesichts der Brüchigkeit und Zufälligkeit des Lebens eine Funktion von Religion sein kann und so religiös orientierte Menschen mit Hilfe von Religion Halt und Orientierung finden können (vgl. van der Ven 1994, S. 19ff).¹²

11 Der Begriff der religiösen Orientierung entspricht im Rahmen dieser Arbeit dem, was Schweitzer als ‚offenen Religionsbegriff‘ charakterisiert (vgl. Schweitzer 2003, S. 104). Dieser Begriff impliziert nicht die Orientierung auf eine einzige bestimmte Religion, sondern er bezieht sich generell auf eine Orientierung auf Religion(en) als ‚letzte sinngebende Wahrheit‘, so dass religiöse Orientierung beispielsweise auch Formen von Patchwork-Religion beinhalten kann.

12 Bezüglich des Begriffes der Kontingenz und der Kontingenzbewältigung als Funktion von Religion sind einige weitergehende Ausführungen Van der Vens in Betracht zu ziehen. Dieser stellt zunächst fest, dass die eigentliche Funktion von Religion der „Umgang mit dem/der persönlichen oder unpersönlichen Transzendenten“ ist (Van der Ven 1994, S. 20). Erst auf die Frage nach den Bedingungen, in welchen Menschen sich religiös verhalten, kann der Blick auf den Faktor Kontingenz gelenkt werden. Dabei ist der Begriff der Kontingenz näher zu bestimmen. Van der Ven fasst die Überlegungen verschiedener WissenschaftlerInnen zusammen: „Kontingenz weist also darauf hin, dass die menschliche Existenz zufällig ist und möglicherweise auch anders gelebt werden könnte“ (ebd. S. 22). In diesem Zusammenhang bestimmt Van der Ven die kritische Kontingenzbewältigung – kritisch, um nicht ideologischer, rationalisierender und technokratischer Funktionalisierung der Kontingenzbewältigung zu erliegen – als „den aufrechten Gang, um das eigene gesellschaftliche Los auf die eigenen Schultern zu nehmen, es aktiv zu

An dieser Stelle möchte ich unter Rückgriff auf den Beitrag Zirkers den geschichtlich-sozialen Charakter von Religion betrachten. Religion ist nach Zirker nie nur die eines einzelnen Menschen, sondern sie ist als Teil von Kultur ein soziales Phänomen (vgl. ebd. S. 1678). So verstanden ist Religion demnach immer auch in Beziehung zu den je konkreten geschichtlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten zu sehen, was sich mit einem einfachen Beispiel verdeutlichen lässt: Das Christentum in Indien wird in anderer Form in Erscheinung treten, als es dies in Südafrika, Bolivien oder hierzulande tut, wobei eine christlich orientierte Frau in Indien sowohl gewisse Gemeinsamkeiten mit christlich orientierten Frauen in Deutschland haben wird als auch (andere) Gemeinsamkeiten mit buddhistisch oder muslimisch orientierten Frauen in Indien.¹³

Entsprechend meinen Ausführungen zum Dominanz- und Machtaspekt zwischen und in Kulturen ist auch auf diesen Aspekt in Bezug auf Religionen hinzuweisen. So finden sich innerhalb von Religionsgemeinschaften in der Regel Gruppen (Männer, Senioren, konfessionelle Strömungen etc.), die über ein Mehr an Macht verfügen und bestimmen können, was als richtig und normal oder was als falsch anzusehen ist. Solche Hierarchieverhältnisse, die im Übrigen je nach Kontext variieren, lassen sich auch zwischen Religionsgemeinschaften feststellen sowie zwischen Religionsgemeinschaften und nicht religiös orientierten Gruppen. Parallel zu meinen Schlussfolgerungen im Hinblick auf Kulturen sollte also auch eine ‚interreligiöse Euphorie‘ nur mit Vorsicht genossen werden und hinter der Analyse von Machtstrukturen des jeweiligen inner- beziehungsweise interreligiösen Zusammenhangs zurückstehen.

tragen und zumindest auf längere Sicht für sich selbst – oder für kommende Generationen – den einen oder anderen Schritt vorwärts zu setzen“ (ebd. S. 23). Damit erscheint die kritische Kontingenzbewältigung als *eine* Funktion von Religion.

- 13 Vergleiche auch Schweitzer: Den Blick auf die (auch inner-) religiöse Pluralität spricht er von vier kontextuellen und biographischen Differenzen: Kulturspezifik, Kohortenspezifik (epochale Muster), Geschlechtsspezifik, Persönlichkeitsspezifik (Schweitzer 2002, S. 27ff). Die Persönlichkeitsspezifik kann entsprechend des hier verwendeten Verständnisses der religiösen Orientierung gesehen werden, Kultur- und Kohortenspezifik fassen die geschichtlich-sozialen Bedingungen. Der Aspekt der Geschlechtsspezifik mag in dem Beispiel oben deutlich werden: Christlich orientierte Frauen in Indien und Deutschland mögen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihres Umgangs mit und Zugangs zu Religion haben, die sie mit christlich orientierten Männern nicht haben.

Zusammenfassend hoffe ich, ein Verständnis von Religion und religiöser Orientierung aufgezeigt zu haben, welches Folgendes verdeutlicht: Religiös orientierte Menschen sind nicht determiniert durch ihre Religion, sondern aktiv handelnde und ihre Religion im Rahmen der Möglichkeiten gestaltende Subjekte. Weder Religion an sich noch Religion in ihren besonderen Ausprägungen (z.B. in Form von Judentum, Buddhismus, Yezidentum) besteht als einheitliche Gestalt. Religion an sich und im Besonderen existiert stets in und durch die Vielfalt der religiösen Orientierungen ihrer Anhänger und in Beziehung zu den jeweils historischen, sozialen und kulturellen Einflüssen.

Zum Verhältnis von Religion und Kultur lassen sich nach den vorausgegangenen Überlegungen vor allem zwei Aspekte darlegen: Zum einen lässt sich Religion als eines der Elemente bestimmen, an denen sich Kulturen als besondere Lebensweisen herausbilden können. Als solche besondere Lebensweise und als Deutungsmuster bietet eine Religion religiös orientierten Menschen Mittel und Wege, sich in ihrem Leben zurechtzufinden, ihr Leben zu deuten, einen Sinn auszumachen. Sie kann so eine maßgebliche Rolle für individuelle Identitäten und die Lebensführung spielen. Allerdings kann Religion auch bei Konstrukten wie beispielsweise Kulturen Anlass oder Kriterium des Konstrukts sein. Solche umfassenden Konstrukte sind mit Vorsicht zu genießen, da gerade in diesen Fällen das eintritt, wovor Leiprecht warnt: Subjekte werden anhand *eines* kulturellen Merkmals zu einer Gruppe zugehörig oder von ihr ausgeschlossen definiert (vgl. Leiprecht 2003a, S. 3). Die Heterogenität der so konstruierten Gruppe wird nicht thematisiert. Das Gegenteil ist der Fall, wenn in Abgrenzung zu ‚den Anderen‘ eine vermeintliche Homogenität hergestellt und bestärkt wird. Aktuell kann solch ein Prozess an der öffentlichen Diskussion beobachtet werden, in der die Gegenüberstellungen der Konstrukte über ‚den Islam‘ und ‚Uns‘ die Akteure, eindeutig bestimmen und gegeneinander abgrenzen.

In diesem Zusammenhang der ausgrenzenden und unterdrückenden Praktiken und Konstruktionsprozessen mag die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Ideologie, wie er beispielsweise von Wolfgang

Fritz Haug bestimmt wurde, weiterführen.¹⁴ Nach Haugs Verständnis stellt sich Ideologie als ‚Fremdvergesellschaftung‘, als ‚Vergesellschaftung von oben‘ dar, die im Gegensatz zur ‚Selbstvergesellschaftung‘ steht (vgl. dazu bspw. Haug 1979, 1986a, 1986b). Damit können unterdrückende Aspekte von Religionen und Kulturen als ideologische Praktiken identifiziert werden, wobei gleichzeitig der Begriff der Selbstvergesellschaftung die Möglichkeit bietet, die solidarisierenden und befreienden Potentiale von Religionen und Kulturen zu fassen.

1.2.2 *(Formalisierter) Dialog als Kommunikations- und Interaktionsform*

Dialog als menschliche Interaktion und als Kommunikation kann Teil, Methode und Umgangsform pädagogischer Arbeit sein und zwar sowohl in seiner formalisierten, das heißt angeleiteten Form, als auch als (nicht formalisierte) Grundhaltung in der alltäglichen Interaktion.¹⁵

In der Interkulturellen Pädagogik tritt die Rolle von formalisiertem Dialog explizit bisher vor allem in der Theorie zu Tage: Die Befähigung zum (interkulturellen) Dialog zählt nach Auernheimer (2003) sowohl zu den vier Leitmotiven als auch zu den konzeptionellen Schwerpunkten der Interkulturellen Pädagogik. Hingegen finden sich in interreligiös ausgerichteten Ansätzen der Theologie/Religionspädagogik Konzeptionen formalisierten Dialogs nicht nur in ihrer theoretischen Version, sondern auch in der Praxis wieder.

Leider scheint nicht-formalisierter Dialog als Grundhaltung im Alltags Handeln von Menschen wenig verbreitet zu sein¹⁶. Jedoch erachte ich es für erstrebenswert, eine dialogisch orientierte Grundhaltung nicht nur im Kontext des formalisierten Dialogs oder in professionellen Be-

14 An dieser Stelle sei lediglich auf diesen Aspekt hingewiesen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Ideologie im Zusammenhang mit Religionen und Kulturen stellt meiner Ansicht nach ein eigenes Untersuchungsfeld dar und würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

15 Wenn ich im Folgenden von Dialog spreche, beziehe ich mich sowohl auf den formalisierten als auch auf den nicht-formalisierten oder alltäglichen Dialog. Wenn ich mich auf nur eine der beiden Formen beziehe, so wird diese explizit benannt.

16 Diese Beobachtung bezieht sich allerdings nur auf meine eigene Wahrnehmung der Interaktion zwischen Menschen – innerhalb von Familie, zwischen Nachbarn, in der Schule oder Universität – und des steigenden Angebots an Mediationen.

ziehungen zu etablieren, sondern in jeder zwischenmenschlichen Beziehung. Aus diesem Grunde ist es meiner Ansicht nach angebracht, die Kriterien und Fähigkeiten, die zentral für eine dialogische Kommunikation und Interaktion sind (wie z.B. Gesprächsführungsstrategien, Haltung von Anerkennung und Achtung der Anderen), zunächst in formalisierten Dialogen einzuüben, um von dort aus ein dialogisches Handeln als Umgangsform im Alltag etablieren können.

So konstatieren die beiden Theologen Mathias Vött und Hans-Georg Ziebertz, dass Dialog in seiner formalisierten Form und in der Übertragung auf alltägliche Begegnungen Potentiale enthält, welche die DialogpartnerInnen befähigen, sich in produktiver und aktiver Weise auf den Weg der Konvivenz¹⁷ zu begeben. Dieser Prozess wird dabei nicht nur durch Übereinkünfte, sondern vor allem durch Kontroversen gestützt. Gerade letztere fordern „zur Konvention‘ gewordene Überzeugungen mit Alternativen und zwingenden Argumenten zur Stellungnahme“ heraus, so dass die Potentiale von Dialogen vor allem in der Herausforderung, sich intensiv mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, liegen (Ziebertz 2002, S. 132; vgl. auch Vött 2002, S. 86f.).

Aus diesen Gründen werde ich meine Überlegungen in Kapitel 3.1.3 und 3.2.4 exemplarisch auf die Situation formalisierten Dialogs hin ausrichten. Dazu sollen an dieser Stelle einige grundlegende Betrachtungen zunächst zu Kommunikation im Allgemeinen und danach zu formalisiertem Dialog als spezifische Kommunikations- und Interaktionsform angestellt werden.

Der Aspekt, den ich in Bezug auf allgemeine Kommunikation herausstellen möchte, ist der des Verstehens. „Einer ist dem Anderen immer nur auf der Spur (Waldenfels zit. in Holzbrecher 1997, S. 98),“ zitiert Auernheimer Waldenfels und fasst damit die Unmöglichkeit des Verstehens des/der Anderen in einem Satz zusammen (Auernheimer 2003, S. 103). Der Versuch, die jeweiligen GesprächspartnerInnen zu verstehen, kann nur vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und der subjektiv besetzten Bedeutung des Gesagten stehen. Diese persönlichen Erfahrungen decken sich jedoch nie genau mit denen

17 Konvivenz bezeichnet ein friedliches und gleichberechtigtes (Miteinander-)Leben.

der GesprächspartnerInnen. Daher kann es sich beim Verstehen immer nur um ein ‚Sich-auf-der-Spur-Sein‘ handeln. Aus dieser Perspektive scheinen größere oder kleinere Missverständnisse zur Kommunikation dazu zu gehören.

Die Wahrscheinlichkeit beziehungsweise die Offensichtlichkeit von Missverständnissen mag in kommunikativen Situationen, in denen die Beteiligten vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Bedeutungssysteme kommunizieren, größer sein. Auernheimer greift hier auf Watzlawik (ohne Jahreszahl) zurück. Diesem zufolge ist Kommunikation insofern doppelbödig, als neben der Kommunikation über bestimmte Inhalte (Inhaltsebene) immer auch die Beziehung, in der die KommunikationspartnerInnen zueinander stehen (Beziehungsebene), Teil der kommunikativen Situation ist. Diese Beziehungsebene beeinflusst den Kommunikationsverlauf und das Handeln der GesprächspartnerInnen durch Erwartungen, die die Beteiligten an die Situationen haben, durch übereinstimmende oder voneinander abweichende Situationsdefinitionen¹⁸, sowie durch Machtasymmetrien zwischen den GesprächspartnerInnen¹⁹. Gerade auf der Beziehungsebene fin-

18 Diese Erwartungen und Definitionen wiederum lassen sich auf folgende Aspekte zurückführen:

- unterschiedliche Kulturmuster (s. die Ausführungen zu Kultur als besonderer Lebensweise in Kap. 1.2.1.);
- (Kollektiv-) Erfahrungen (als [kollektiv] gemachte Erfahrungen einer bestimmten Situation, die auf anscheinend entsprechende Situationen übertragen werden und als Vorannahme, Vor-Definition dieser Situation dienen);
- Fremdbilder (als positiv oder negativ besetzte Annahmen über das Wesen des Gegenübers; der Orientalismus stellt im Gegensatz zu Vorstellungen über den Nahen Osten als Ort des [militanten] Islam ein Beispiel positiv besetzter Fremdbilder dar.) (vgl. Auernheimer 2003, S. 111ff).

19 Auernheimer führt diese Machtasymmetrien näher aus:

- „Macht als ‚diskursive Macht‘ impliziert das Privileg zu entscheiden, was Thema sein kann oder darf“ (Auernheimer 2003, S. 109).
- Definitions- und Deutungsmacht „(...) ist das Privileg von Statushöheren. Der Überlegene kann implizit den thematischen Rahmen einer Kommunikation bestimmen oder neu bestimmen“ (ebd.).
- Das Urteilsmonopol und die Normgebung liegen in den Händen der Mehrheitsangehörigen (vgl. ebd.).
- Statushöhere genießen Privilegien: Sie „haben das Vorrecht, auch in die Privatsphäre des anderen einzudringen“. Beispiele sind das Fragenstellen oder die Bestimmung des Gesprächsverlaufs (ebd.).

Zusammenfassend schlussfolgert Auernheimer mit Schulz von Thun: „Der jeweils dominante Teil definiert die Beziehung. Und das Zurückweisen und Aushandeln

det Kommunikation hauptsächlich nonverbal statt, das heißt in der Regel unbewusst sowie kulturell (vom jeweiligen Bedeutungsmuster) beeinflusst. Folglich sind die Gründe für Missverständnisse und Kommunikationsstörungen meist auf der Ebene der Beziehungen zu suchen (vgl. ebd. S. 107ff).

Hinsichtlich der Spezifika des Dialogs als Form von Kommunikation weist der Erziehungswissenschaftler Hans-Joachim Roth darauf hin, dass Dialog in zwei Dimensionen eine Rolle spielt. Diese lassen sich als die Dimension des menschlichen Seins sowie als die Dimension der menschlichen Interaktion und Kommunikation bestimmen.²⁰ In Anbetracht der letztgenannten ist Dialog mehr als bloße Unterhaltung, Gespräch oder Informationsaustausch. Im Dialog geht es um Prozesse der Verständigung und des Verstehens, wobei die Haltung der DialogpartnerInnen durch „Anerkennung und Achtung der jeweiligen Subjektivität des Anderen“ gekennzeichnet sein sollte (Roth 2002, S. 400, S. 421).²¹ Die Forderung, die Roth im Hinblick auf die Dimension der Interaktion stellt, lautet, dialogisches Handeln als Imperativ der Interaktion zu verankern (vgl. ebd. S. 404).²²

Der Theologe Mathias Vött charakterisiert Dialog zum Teil auf ähnliche Weise. Er zitiert Grundmann (1999) und zeigt damit an, inwieweit

der (...) Beziehungsdefinitionen ist bei Asymmetrie für den unterlegenen Teil immer erschwert, wenn nicht unmöglich“ (ebd. S. 110).

- 20 Die Dimension des menschlichen Seins stellt nach Roth einen Grundzug des Menschen dar; sie ist ‚Fundament menschlichen In-der-Welt-Seins‘ (vgl. Roth 2002, S. 403). Zu diesem Schluss kommt Roth, indem er die innerpersönliche Verfasstheit des Menschen betrachtet. Er stellt fest, dass sich das Individuum zu sich selbst dialogisch verhält, indem es in der Selbstreflexion sich selbst zum Objekt nimmt. Gleichzeitig, so auch der Theologe Hans-Günther Heimbrock, ist ein jeder Mensch stets mit dem Anderen verbunden, indem er sich durch ständigen und alltäglichen Austausch mit Anderen und durch die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft entwickelt (Heimbrock 2001a, S. 206; vgl. auch Roth 2002, S. 403f).
- 21 Diese Haltung nennt Roth ‚Dialogizität‘. Er beschreibt sie ausführlicher als Fähigkeit zur dialogischen Verständigung: „Es geht um eine Haltung zu diesem Gespräch, die durch Gemeinsamkeit, Gleichwertigkeit der Partner, Kooperativität und Konsensorientierung bestimmt ist und gleichzeitig die Fähigkeit bewahrt, Unterschiede zu sehen, zu akzeptieren, Konflikte zu führen und kreativ umzusetzen“ (Roth 2002, S. 400). Handeln, welches auf dialogischer Verständigung aufbaut, wird zum dialogischen Handeln.
- 22 Damit steht diese Forderung in Verbindung mit der oben gemachten Feststellung, dass Dialog sowohl in einem formalisierten Rahmen als auch im Alltag praktiziert werden sollte.

Dialog über einfache Konversation hinausreicht: „Dialog ist (...) ein Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess“ (Vött 2002, S. 74). Zentral ist hierbei nicht die Konsensfindung, sondern die menschliche Begegnung sowie die Einsicht in die je anderen Haltungen und die anscheinend unversöhnlichen Spannungen zwischen ihnen. An die Stelle des gegenseitigen Überzeugens soll im Dialog ein reziproker Prozess des „sich Einander-Aussetzens und sich Miteinander-Auseinandersetzens“ treten, der Entwicklungen und Veränderungen auf allen Seiten in Gang zu bringen vermag (ebd. S. 74f). Mit Lorenz (1980) will Vött Dialog als

„eine zwischenmenschliche Beziehung ausgezeichneter Qualität, die durch Anerkennung des Anderen (...) als Person, Verzicht auf Instrumentalisierung (und) Ernstnehmen der Freiheit des Anderen charakterisiert ist,“ verstanden wissen (ebd.)

Zu beachten ist zudem ein Aspekt, der in vielen Ausführungen über Dialog zu kurz kommt. So ist der Blick auch auf die Auswirkungen von Macht- und Dominanzverhältnissen in Dialogen zu lenken. Die Frage danach, ob ein formalisierter Dialog nicht etwa als Instrument zur Durchsetzung eigener Interessen oder zur Sicherung von Herrschaftsstrukturen eingesetzt werden kann und ob ein formalisierter Dialog nicht auch wirksame Herrschaftsverhältnisse verdecken kann, muss gestellt werden, wie beispielsweise Anna Würths Studie *Dialog mit dem Islam als Konfliktprävention?* nahelegt. Sie kommt dort zu folgendem Schluss:

„Im Rahmen des ‚Dialogs mit dem Islam‘ (...) kommt die Asymmetrie des Konstrukts ‚Dialog‘ zum Tragen, in dem politische Interessen einerseits, das Machtgefälle zwischen den Teilnehmenden andererseits weitgehend verschleiert werden. (...)“ (Würth 2003, S. 65).

Solche Machtassymetrien widersprechen jedoch einer idealen Diskursgemeinschaft, wie aus den Ausführungen Auernheimers über die Diskursethik hervorgeht (vgl. Auernheimer 2003, S. 140). Und dennoch, so ist zu lesen, ist „neuerdings (...) auch unter Hinweis auf Foucault eingewandt worden, dass Diskurse immer von Machtassymetrien durchwirkt sind“ (Auernheimer 2003, S. 140). Meiner Einschätzung nach ist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit somit für die interreligiös und interkulturell ausgerichtete Dialogpraxis und

-theorie vor allem eine Warnung vor einer ‚Dialog-Euphorie‘ abzuleiten, bei der die Rolle von Machtverhältnissen in Konzeption und Durchführung von Dialogen nicht berücksichtigt wird.

Dialog als Kommunikations- und Interaktionsform stellt also sowohl in seiner formalisierten als auch in seiner nicht-formalisierten Form einen wünschenswerten (und noch einzuübenden) Umgang der Menschen untereinander dar, sofern er weder innerhalb von Dominanzverhältnissen zweckentfremdet wird noch bestehende Machtstrukturen ignoriert. Charakteristisch für Dialog als Form der Kommunikation sollte einerseits eine Haltung der Anerkennung der DialogpartnerInnen in ihrer Subjekthaftigkeit, andererseits die Absicht zur dialogischen Kommunikation sein. Letztere bezeichnet Roth als Haltung, die „Verständigung und Verstehen“ anstrebt (Roth 2002, S. 400), Vött nennt sie das ‚Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess‘ (vgl. a.a.O.). In der Theologie/Religionspädagogik und in der Interkulturellen Pädagogik werden also bestimmte Aspekte des Dialogs in ähnlicher Weise betrachtet. Wenn nun diese Feststellung mit der Beobachtung der Islamwissenschaftlerin und Ethnologin Anna Würth, dass das Konzept des Dialogs beispielsweise in der Öffentlichkeit und Politik gegenwärtig eine „Hochkonjunktur“ erfährt (Würth 2003, S. 16)²³, verknüpft wird, so zeichnet sich ab, dass sich auch dort ein Arbeitsfeld für Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik eröffnet. Dieses Arbeitsfeld eröffnet sich insbesondere aufgrund der problematischen Grundannahmen über die sichtbaren kulturellen Unterschiede zwischen den DialogpartnerInnen bei den meisten dieser offiziellen Dialoge (vgl. ebd.) sowie im Hinblick auf die Wirksamkeit von Machtstrukturen und der Durchsetzung von Interessen ‚von oben‘ (vgl. ebd. S. 65).

23 Beispielhaft für diese ‚Hochkonjunktur‘ können hier genannt werden:

- die Initiative des UN-Generalsekretärs Kofi Annan, bei der zwanzig Menschen (Männer und Frauen) verschiedener Religionszugehörigkeit/Weltanschauung und unterschiedlicher Herkunftsländer ein *Manifest für den Dialog der Kulturen* erarbeiteten (Annan 2003);
- die „Einrichtung eines Arbeitsstabes für den ‚Dialog mit der islamischen Welt‘“, der Teil des Sonderprogramms *Europäisch-Islamischer Dialog* ist (Würth 2003, S. 16);
- das Buch *Dialog der Kulturen – Kultur des Dialogs* von Johannes Rau, in dem dieser eine Auswahl seiner Reden zum Thema Dialog zusammenstellt.

2 Gesellschaftliche Entwicklungen in globalen und lokalen Kontexten als Hintergrund Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik

Die Wahrnehmung und Interpretation von Entwicklungen auf globaler und lokaler Ebene spielt für WissenschaftlerInnen der Interkulturellen Pädagogik und der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik eine wichtige Rolle. Ihre Konzepte und Überlegungen sind vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung zu sehen.

„Das Aufkommen des globalen Dorfes (...) deutet keineswegs nur auf Integration und Harmonie hin. Das globale Dorf zeigt auch Unterschiede, Differenzierungen, Abgrenzungen, Diskriminierungen und Dissonanzen auf. Die Welt, gezwängt in ein ökologisches, finanzielles, kommerzielles und elektronisches System, war niemals so entzweit wie heute im Hinblick auf Macht, Reichtum, Einfluss und Zugang zu Informationen und Gütern. Dies scheint gleichermaßen auf die internationale, regionale, nationale und lokale Ebene zuzutreffen“ (Annan 2003, S. 20).

Dieses Zitat aus *Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen* führt zu der Frage: Wie global ist global? und damit zu den Ausführungen der beiden Sozialwissenschaftler Mathias Lange und Martin Weber-Becker, die sich mit Rassismus, Antirassismus und interkultureller Kompetenz beschäftigen. Sie konzentrieren sich auf den Aspekt der Exklusion und Inklusion, wobei sie nur die beiden Extreme der Auswirkungen globaler Prozesse, zwischen denen eine Vielzahl von partieller Teilhabe und partieller Exklusion stattfindet, nachzeichnen. Nach Lange/Weber-Becker haben ‚Globusbewohner‘ teil am ‚Leben in der Globalisierung‘ und zwar unabhängig vom Raum (vgl. Lange/Weber-Becker 1998, S. 230). Dahingegen leben die ‚Normalbevölkerungen‘ größtenteils ausgenommen vom Leben in der globalisierten Welt in der lokalisierten Lebenswelt (vgl. ebd. S. 230). Diese lokalisierte Lebenswelt, so die Autoren, ist selbst wiederum von Prozessen der Ausgrenzung geprägt, die sich auf ökonomische, poli-

tische, soziale und ökologische Umstrukturierungen in Folge globaler Prozesse zurückführen lassen.²⁴ Hier zeigen die beiden Autoren, dass sich im Zuge dieser Umstrukturierungen auch politisch (und nicht nur in bestimmten Formen von Gewalt) die Wahrscheinlichkeit für Ausgrenzungen, für „rassistische ad-hoc-Politisierung“ gegen den „hässlichen Bürger“ erhöht (ebd. S. 231).²⁵ Die lokalisierte Lebenswelt charakterisieren Lange/Weber-Becker als die Lebenswelt, „die sich uns als ‚multikulturelle Gesellschaft‘ präsentiert“ (ebd.). Um die Formulierung der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ im Sinne Lange/Weber-Beckers zu deuten, ist folgende Annahme aufzugreifen: Angesichts der Risiken (der Ausgrenzung), die allen ‚Lokalisierten‘ gleichermaßen drohen und ihrer daraus ableitbaren gemeinsamen Interessen (die Abwehr der Risiken), wäre eigentlich eine Kraft und Solidarität der Gemeinschaft (der Lokalisierten) anzunehmen (vgl. ebd. S. 232). Eine solche Solidarität ist jedoch gegenwärtig nicht auszumachen, was die beiden Autoren auf Prozesse zurückführen, welche die Kraft der Gemeinschaft fragmentieren und gleichzeitig die Macht der dominierenden Systeme sichern. Die Fragmentierung äußert sich beispielsweise in einer Haltung, in der die ‚verschiedenen Kulturen‘ zwar bestehen und möglicherweise toleriert werden, eine Zusammenarbeit oder ein Zusammenleben jedoch nicht realisierbar erscheinen. Somit ist

„diese Zerstreuung und Fragmentierung (...) in ihrem Kern (...) das, was heute auf der Seite der Lokalisierung als ‚die Kulturen‘ daherkommt“ (ebd., ohne Hervorhebung des Originals).

Vor dem Hintergrund ähnlicher Beobachtungen formuliert der Theologe Thomas Schreijäck die Forderung, „Alternativen zur globalen sozialen Spaltung“ (Lenz 2000 zit. in Schreijäck 2001b, S. 265) zu finden. Dabei stellt Schreijäck die ungleiche Beteiligung von Menschen

24 Gemeint sind hiermit Prozesse, wie sie auch in Kapitel 2.1 und 3.1 dargestellt werden, in deren Folge bestimmten Personen die Teilhabe an der Gesellschaft vorenthalten wird.

25 Ein aktuelles Beispiel mag der vor allem in Folge der Anschläge in New York und Madrid automatisiert scheinende Verdacht ‚Araber/Muslim=potentieller Terrorist‘ darstellen. In Deutschland können damit die Forderungen nach einer Verschärfung des Asyl- und Ausländerrechts (gerade im Zuge der Debatten um das neue Zuwanderungsgesetz) zugunsten einer ‚verbesserten Sicherheit‘ in Verbindung gebracht werden.

an beispielsweise gesellschaftlichen oder ökonomischen Prozessen in den Mittelpunkt. Diese führt dort zur Exklusion von BürgerInnen, wo eigentlich globale Interdependenzen²⁶ eine Zusammenarbeit aller Menschen und zwar ohne Einschränkung durch Staatsgrenzen erforderlich machen. Eine solche Zusammenarbeit sollte nach Meinung des Autors das Streben nach globaler Gerechtigkeit, Solidarität und Menschenliebe sowie eine globale Regelung des Umweltschutzes umfassen (vgl. Schreijäck 2001b, S. 266).

Die bisher dargestellten Beobachtungen will ich abschließend um die Sichtweisen der beiden Theologen Mathias Vött und Hans Küng ergänzen. Vött und Küng sprechen Aspekte an, die in der Interkulturellen Pädagogik bisher weniger diskutiert wurden. Vött zufolge befindet sich die Gesellschaft Europas in einer Sinn- und Glaubenskrise, welche durch „Brüche und Umbrüche im ‚postmodernen‘ Paradigma“ ausgelöst wurde (Vött 2001, S. 24). Diese Brüche und Umbrüche, die Vött als Horizontverschiebungen²⁷ bezeichnet, können als Prozesse verstanden werden, durch die (religiöse) Gewissheit erschüttert und das Bewusstsein um die Kontingenz des Lebens verstärkt wird.²⁸ In der heutigen Zeit, in der sich in Folge einer zunehmenden Individualisierung die Frage nach verlässlichen Bindungen und nach Orientierung verstärkt stellt, könnte Vötts Ansicht nach die „multikulturelle und multireligiöse Herausforderung“ zu einer weiteren Horizontverschie-

26 Die globalen Interdependenzen kategorisiert Schreijäck folgendermaßen:

- Räumliche Interdependenzen (durch die Betroffenheit aller Menschen von den Auswirkungen vor allem ökologischer Handlungen und Ereignisse);
- Systemische Interdependenzen (durch die Bildungen und Weiterentwicklungen bestimmter Systeme unabhängig von Staatsgrenzen, beispielsweise Medien- und Kommunikationssysteme, ökonomische Systeme, Wissenschaft und Technik oder geistig-kulturelle Erklärungsmuster).
- Zeitliche Interdependenzen (Abhängigkeit zukünftiger Entwicklungen und Ereignisse von heutigen Handlungen und Entscheidungen) (vgl. Schreijäck 2001b, S. 266f).

27 Unter ‚Horizontverschiebung‘ verstehe ich einen Prozess, in dem sich die Deutung des Lebens und der Welt verändert. Beispiele aus der Vergangenheit, die Vött unter anderem anführt, sind die Erkenntnis über die evolutionäre Bedingtheit des Menschen und die Entrückung der Erde aus dem Zentrum des Alls (vgl. ebd. S. 25).

28 Schreijäck zeichnet diese Entwicklung im Rückgriff auf Hauchler et al. (1999) im Allgemeinen und nicht nur im Hinblick auf Religion nach: „Die Paradoxie des Rationalismus bedeutet, dass mit unserem Wissen zugleich, ja sogar überproportional das Wissen um das Nichtwissen wächst“ (Schreijäck 2001b, S. 264).

bung beitragen (ebd. S. 28). Wenn nun eine Konvivenz angestrebt wird und nicht ein bloßes Nebeneinander-Existieren, so geht mit dieser Herausforderung die Notwendigkeit einher, sich mit den eigenen, mit anderen und in der eigenen Lebenswelt neu wahrgenommenen ‚Weltbildern‘ und Ähnlichem auseinanderzusetzen und sich zu ihnen zu positionieren. Hierdurch kann der eigene Standpunkt eine Relativierung erleben, und die Kontingenz des Lebens mag wiederum deutlicher in Erscheinung treten.

In Küngs Augen erlebt die Welt gegenwärtig eine politische, ökonomische und ökologische Krise, die ein Handeln zugunsten eines Paradigmenwechsels weg von Gewalt, Unterdrückung, Korruption etc. hin zu Kooperation, Partnerschaftlichkeit, Frieden etc. erforderlich macht. In diesem Zusammenhang formuliert Küng das Weltethos²⁹, ein Versuch, Frieden unter den Religionen und damit eine Voraussetzung für den Weltfrieden zu schaffen. Auch wenn Küngs Position hier nur sehr knapp angedeutet wird, sollten seine Motivation und sein Ziel deutlich werden: Die Situation der Gegenwart erfordert Handeln, und die Arbeit an und mit dem Weltethos kann ein Beitrag dazu sein, mit dem Handeln zu beginnen und es in eine friedliche Richtung zu lenken.

Ebenso lassen sich die Folgerungen der anderen angeführten Wissenschaftler zusammenfassen. Im Hinblick auf spezifische Entwicklungen im lokalen Kontext der Gesellschaft Deutschlands beschäftigen sich die beiden Teildisziplinen insbesondere mit Zusammenhängen der Pluriformisierung der Gesellschaft (beispielsweise im Zuge von Migrationsprozessen). Dabei werden verschiedene Aspekte untersucht und thematisiert, von denen ich im Folgenden einige skizzieren möchte.³⁰

29 In diesem Weltethos wird ausgehend von den Beiträgen der Glaubensinhalte der religiösen Traditionen die in allen diesen Traditionen verankerte Verantwortung für ein Leben in Frieden und Verantwortung ausgearbeitet. Das Weltethos wurde 1993 in Chicago vom Parlament der Weltreligionen, an dem 6500 VertreterInnen unterschiedlicher Religionen teilnahmen, verabschiedet.

30 Es kommt mir in den folgenden zwei Teilkapiteln in erster Linie darauf an, einen Einblick in die fachspezifischen Beobachtungen und Interpretationen aktueller Entwicklungen zu geben, um eine Einordnung der jeweiligen Ansätze, wie ich sie in Kapitel 3 diskutieren werde, zu ermöglichen. Es geht mir deswegen nicht um Vollständigkeit oder darum, auf Einzelheiten und komplexe Prozesse einzugehen.

2.1 Interkulturelle Pädagogik und der Blick auf (unbewusste) Aus- und Abgrenzungen

Im Umgang mit der pluriformen Gesellschaft treten Haltungen zutage, die von den wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien über die soziale Konstruiertheit von ‚Rassen‘ und Kulturen unberührt zu sein scheinen; Kultur und ‚Rasse‘ scheinen feste und ihre ‚Träger‘ bestimmende Merkmale zu sein. So wird häufig forciert mit angenommenen kulturellen Unterschieden gearbeitet und ein Verstehen der ‚anderen Kultur‘ angestrebt oder es werden vorliegende Probleme mit einem Verweis auf das augenscheinliche Wesen der ‚anderen Kultur‘ zu erklären und zu lösen getrachtet. Im Blickfeld stehen hierbei häufig ‚die Anderen‘, weniger das Verhalten oder die Positionen der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Abgesehen davon wird in Prozessen, in denen als Erklärung für soziale Probleme kulturelle Gründe angeführt werden, oft nicht bedacht, dass der Kern problematischer Konstellationen in vielen Fällen in anderen Faktoren als den kulturellen begründet liegt.³¹

Ein Teil der Fachdebatten der Interkulturellen Pädagogik nimmt sich gerade dieser Thematik an. Dabei wird der Fokus in kritischer Perspektive auf oftmals unterschwellige und unbewusst ablaufende (Ab- und Ausgrenzungs-) Prozesse gerichtet, die mit sozialen Konstrukten wie ‚Rasse‘ und Kultur arbeiten und auf diese Weise eine hierarchische Ordnung herzustellen, zu legitimieren und zu sichern helfen.³² Es wird erkennbar, dass (kultur-)rassistische und kulturalistische Konstrukte unhinterfragt in alltägliches persönliches Handeln sowie in institutionalisierte Strukturen übernommen werden, oft ohne als solche wahrgenommen zu werden. Floskeln wie „Das kommt mir spanisch vor“, „Das ist getürkt“ implizieren Negativbilder über das, was

31 Ein Beispiel stellen Konflikte zwischen SchülerInnen oder SchülerInnengruppen dar (vgl. Kalpaka/Wilkening 1997, S. 81). Vordergründig mögen diese Konflikte beispielsweise als ethnische Konflikte zwischen ‚Russen‘ und ‚Türken‘ erscheinen, das eigentliche Problem jedoch ist in diesem Falle nicht über eine Aufklärung der vermeintlichen ‚russischen‘ und ‚türkischen Kultur‘ zu lösen. Vielmehr muss solch ein Konflikt von dem Aspekt ‚Gewalt unter Jugendlichen‘ her angegangen werden.

32 Allerdings wird in diesen Debatten auch deutlich gemacht, dass solche Ab- und Ausgrenzungsprozesse nicht nur anhand von vermeintlich kulturellen oder ‚rassischen‘ Merkmalen erfolgen, sondern auch entlang anderer Merkmale wie Gesundheit (Behinderung), sexueller Orientierung, Geschlecht etc..

als ‚spanisch‘ oder ‚türkisch‘ gilt und sind als sprachliche Alltagsrassismen nur ein Beispiel unter vielen.³³ Hierbei verweisen die neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik kritisch auf die vielfältigen Mechanismen, die bei Prozessen der Aus-/Abgrenzung wirken. Beispielfähig lassen sich an dieser Stelle Homogenisierungsprozesse heterogener Gruppen sowie die Reproduktion von Stereotypen und ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Dichotomien durch Konzentration auf (beispielsweise kulturelle) Differenzen herausgreifen. Doch auch Haltungen, die unter dem Anspruch auf Gleichbehandlung aller Beteiligten existierende Differenzen nicht zur Sprache bringen, können nicht dem gerecht werden, was im Umgang mit verschiedenen Kulturen als besonderen Lebensweisen angebracht wäre.³⁴

Die hier angedeuteten Prozesse oft unterschwelliger Alltagsrassismen, Kulturalisierungen und Ähnlichem werde ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen. Stattdessen will ich versuchen, anhand von drei Beispielen zu verdeutlichen, auf welche Weise solche Prozesse im Alltag auftreten. Das erste Beispiel, das ich einem Beitrag von Annita Kalpaka entnehme, zeigt, wie Probleme, gerade auch im professionellen Bereich, verlagert werden – weg von der Bekämpfung der eigentlichen Ursachen hin zu einer Handhabung des Problems durch besseres Verstehen und dadurch verbesserten Umgang mit der vom Problem betroffenen ‚Kultur‘:

„So stellt eine Kollegin vom Gesundheitsamt fest, die an TBC erkrankte Familien betreut, dass sie es fast ausschließlich mit türkischen Familien zu tun hätte. Auf Nachfrage nach vermuteten Hintergründen, weshalb türkische Familien überrepräsentiert sind, antwortet sie: „Ich habe keine Ahnung.““

33 (Kultur-)Rassismus verstehe ich hier als soziale Praxis, in der die sozialen Konstrukte von ‚Rasse‘ (oder Kultur) mit unveränderbaren Eigenschaften und Merkmalen belegt werden, wodurch eine Hierarchie von ‚Rassen‘ und/oder Kulturen hergestellt und gerechtfertigt werden kann (vgl. Leiprecht 2003b S. 25).

34 Hans-Joachim Roth macht in diesem Zusammenhang folgende Beobachtung: „Auffällig ist, dass die ‚Philosophie‘ der meisten Schulen, keine Unterschiede zu machen, dazu führt, dass kulturelle und religiöse Differenzen ausgeblendet werden. Es ist aber nicht so, dass diese damit aus der Welt geschafft wären – ganz im Gegenteil: Sofern sie nicht offen zugelassen werden, sind sie nicht für den interkulturellen Dialog verfügbar. Psychoanalytisch gesprochen sind sie verdrängt; doch die Wiederkehr des Verdrängten ist stets unweigerlich. Sie besteht in diesem Fall darin, dass sich, da das Thema nicht der öffentlichen Bearbeitung zugänglich ist, Vorurteile, Stereotype und Diskriminierungen unkontrolliert Bahn brechen können (...)“ (Roth 1999, S. 209).

tiert wären, erwähnt sie im Nebensatz, dass es kein Wunder sei, sie hätten so schlechte Wohnungen, die feucht sind, im Souterrain liegen u.ä.. Als Unterstützung wünscht sie sich von mir bzw. von der Fortbildung Hintergründe über die Kultur und Religion dieser KlientInnen zu erfahren, damit sie besser mit ihnen umgehen könne. Ihr Rückgriff auf Kultur löst zwar nicht das Problem der Familien, aber es scheint eine Hilfe für die Professionelle zu sein, das durch eigene Arbeit ‚machbar‘ Erscheinende anzupacken, statt das fernliegende ‚Politische‘ (Skandalisierung und Veränderung schlechter Wohnverhältnisse)³⁵ anzugehen“ (Kalpaka 2004, S. 2).

Das zweite Beispiel entnehme ich einem Beitrag von Rosi Wolf-Almanasreh, einer ehemaligen Mitarbeiterin des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt (Main). Hierbei werden die Prozesse deutlich, die Lange/Weber-Becker in ihren Überlegungen zur defragmentierten multikulturellen Gesellschaft der Lokalisierung ausführen. Wolf-Almanasreh schildert in ihrem Beitrag die Situation sozial benachteiligter Jugendlicher mit Migrationshintergrund, deren Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als schlecht einzustufen sind und die durch Belästigungen, Störungen etc. in ihren Wohnquartieren auffallen. Sie stellt fest, dass die Probleme der Jugendlichen nicht auf individuelle oder strukturelle Bedingungen zurückgeführt werden, wie sie sich beispielsweise Familien der niedrigen Einkommensklassen und mit geringem Bildungsniveau auch dann stellen, wenn Migration nicht zu deren Hintergrund gehört. Stattdessen werden in Eigen- und Fremdzuschreibungen die Probleme mit der ‚Kultur‘- und Religionszugehörigkeit der Jugendlichen in Zusammenhang gebracht:

35 Dass eine Skandalisierung von Strukturen notwendig ist, nicht nur in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund, sondern generell in Bezug auf marginalisierte Gruppen, wird auch in den Ausführungen von Dewe et al. deutlich, der die politischen und sozialen Dimensionen von MigrantInnen bestimmt sieht „in der Ghettoisierung und Marginalisierung von Migranten – vor allem im Wohnbereich –, in sozialen Ungleichheiten, Versorgungsdefiziten im Bereich sozialer Infrastruktur sowie in Konflikten zwischen einheimischen und zugewanderten Bevölkerungsgruppen. *Hierbei handelt es sich jedoch nicht um im Zuge der Ausländerbeschäftigung neu entstandene Probleme, vielmehr werden bestimmte, schon längst bestehende Strukturprobleme* (z.B. im Beschäftigungssystem, der Wohnraumversorgung oder in der Versorgung mit sozialer Infrastruktur) (...) *in besonders auffallender Weise manifest*“ (Dewe et al. 2001, S. 198f, Hervorhebungen von mir; B.N.).

„Diese Jugendlichen neigen dazu, ihre Probleme primär ihrer ethnischen Abstammung zuzuschreiben und ignorieren die sozialen und individuellen Hintergründe ihrer Schwierigkeiten. Dies verstärkt den Prozess der Segregation, verhindert aber eine Solidarisierung mit anderen benachteiligten Gruppen und fördert die Spaltungen und Aggressionen. Diese Entwicklung wird nicht selten von Politik und Wissenschaft verstärkt, die vorhandene Probleme kulturalisieren, weil sie allein kulturelle Werthaltungen und Praktiken oder die Religionszugehörigkeit für die fehlende Integration verantwortlich machen“ (Wolf-Almanasreh 2001, S. 188f).

Das dritte und letzte Beispiel, welches die Wirkungsweise von Ausgrenzungsprozessen durch Kulturalisierungen dokumentiert, liefert eine empirische Untersuchung über türkisch-muslimische Lehramts- und Pädagogikstudentinnen von Yasemin Karakaşoğlu. Sie schildert die Denk- und Handlungsweisen, denen (angehende) muslimische Pädagoginnen in Deutschland gegenüberstehen. So scheinen ‚westlich‘ gekleidete junge Frauen aus türkisch-muslimischen Familien positiv als „säkularisiert und überwiegend an die Standards der westlichen Gesellschaft angepasst“ beurteilt zu werden (Karakaşoğlu 2003, S. 46f). Im Gegensatz dazu sehen sich kopftuchtragende junge Frauen mit negativen Beurteilungen konfrontiert, gemäß denen sie noch nicht von den traditionellen familiären Vorstellungen oder bestimmten politisch-religiös fundamentalistischen Einstellungen emanzipiert seien.

„In den meisten Fällen schließen potentielle Arbeitgeber von ihrem (der jungen Frauen; B.N.) äußeren Erscheinen auf die Anpassungs- und damit Integrationsunwilligkeit der Kopftuch-Trägerinnen. Auf diese Weise kommt es für diejenigen unter ihnen, die durch ihren Wunsch, eine qualifizierte Berufsausbildung anzutreten und in ihrem erlernten Beruf auch außerhäuslich tätig zu werden, den Willen an gesellschaftlicher Teilhabe äußern, zu vielfältigen Akzeptanz- und schließlich Zugangsproblemen“ (ebd.).

Deutlich wird an diesem Beispiel die Sicherung von Macht- und Dominanzstrukturen durch die Deutungen und Definitionen dominierender Gruppen, welche (unbewusst) tonangebend sind für die Wahrnehmung dessen, was beispielsweise als ‚normal‘ und ‚fremd‘ empfunden

wird. Im oben genannten Beispiel wird dieses Machtmonopol den türkisch-muslimischen Studentinnen gegenüber gesichert, indem Mitglieder der deutschen nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft den kopftuchtragenden Studentinnen den Zugang zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschweren. Im Gegensatz zu einer solchen (abweisenden) Reaktion steht ein auf den ersten Blick positiv anmutender Einsatz von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft für die Rechte der als emanzipiert ‚erkannten‘ muslimischen Frauen, die sich aus eigener Überzeugung zum Kopftuchtragen entschlossen haben. Allerdings kann eine solche Haltung schnell in einen (gut gemeinten) Paternalismus ausarten, der dann eine ähnlich dominanzsichernde Wirkung wie der oben skizzierte Prozess hat. Indem unter dem Anspruch, für die Rechte der muslimischen Frauen in Deutschland einzutreten, deren Interessenvertretung von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft übernommen wird, werden muslimische Frauen entmündigt, womit ihnen die Fähigkeit zum eigenen Handeln abgesprochen wird.³⁶

2.2 Religionen und religiöse Orientierungen in der Gesellschaft Deutschlands aus theologischer/ religionspädagogischer Sicht

Die zwei zentralen Themen, wie ich sie aus den meisten Überlegungen der Theologie/Religionspädagogik hinsichtlich interreligiöser Ansätze erkenne, lassen sich mit den Begriffen ‚religiöse Pluriformisierung‘ sowie ‚Modernisierung der Religion‘ beschreiben.

36 Genau diesen Punkt kritisieren Frauen muslimischer und anderer Religionszugehörigkeit in einem offenen Brief an die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration Marieluise Beck. Er bezieht sich auf den von Frau Beck gestarteten *Aufruf wider ein Lex Kopftuch* vom Dezember 2003. Die letzten Sätze des offenen Briefes sprechen für sich: „Zum Schluss ein Kommentar zu Ihrer generellen Haltung: Wir meinen, dass diese Diskussion nicht allein innerhalb der Mehrheitsgesellschaft geführt werden darf. (...) Ist die Position der Mehrheit der muslimischen Frauen innerhalb dieser Diskussion so unerheblich, dass Sie überhaupt nicht darauf eingehen, ja, sie nicht einmal zur Kenntnis nehmen? Warum spüren Sie nicht das Bedürfnis, Ihre Rolle als Fürsorgerin, die im Namen einer Minderheit spricht, zu problematisieren?“ (abgedruckt in die tageszeitung vom 13.02. 2004).

Vött charakterisiert die religiöse Situation in Deutschland als einen „ständig wachsende(n) Markt der religiösen Möglichkeiten“ (Vött 2002, S. 297). Dieser wachsende Markt bezieht sich sowohl auf einen inter- als auch auf einen intrareligiösen Pluralismus. So bestätigt auch Beuchling (2002), dass mittlerweile alle Weltreligionen samt ihrer ethnischen und konfessionellen Varianten in Deutschland anzutreffen sind.

Rudolf Englert zeigt Bereiche auf, in denen Prozesse der religiösen Pluriformisierung stattfinden, welche ich in drei Punkten zusammenfassen möchte (vgl. hierzu Englert 2002, S. 17): Der erste Bereich beinhaltet die inner-christliche Vielfalt, das heißt konfessionelle Ausprägungen des Christentums und die jeweiligen subjektiven Zugänge von Individuen zu diesen Ausprägungen. Der zweite Bereich bezieht sich auf die Präsenz nicht-christlicher Religionen. Darunter lassen sich sowohl Religionen wie Buddhismus oder Islam fassen, als auch „Formen nicht oder ‚alternativ‘ organisierter Religiosität“, wie beispielsweise Sekten (ebd. 2002, S. 17). Der dritte Bereich umfasst Ideologien, die an die Stelle religiöser Sinndeutungen treten können sowie ‚postmoderne Formen‘ von Religionen (vgl. bspw. Heumann 2003, S. 115, 118; s. Kap. 1.2.1).

Gegenwärtig spielt jedoch die Präsenz muslimischer Gemeinden eine besondere Rolle. Diesbezüglich sieht Wolf D. Aries die Gesellschaft

„mit dem Anwachsen islamischer Gruppen (...)“ vor „(...) die Herausforderung des Zusammenlebens von kirchengeprägter Mehrheitsgesellschaft mit einer kirchenlosen abrahamischen Glaubensminderheit (...)“ gestellt (Aries 1999, S. 198).

Nach Ansicht des Autors besteht diese Herausforderung vor allem in der Gewährung von (Kollektiv-)Rechten für muslimische Gemeinden und damit einhergehend in der Klärung dessen, ob unter diese Rechte auch solche fallen können, die bestimmten Haltungen oder Selbstverständlichkeiten der Mehrheitsgesellschaft entgegen zu stehen scheinen.³⁷

37 Beispielhaft möchte ich auf die Widerstände hinweisen, die sich häufig erheben, wenn der Bau einer Moschee, die Einrichtung einer Qur'an-Schule oder das Ritual des Schächtens zur Diskussion steht.

Der im Haupttext angesprochene Gedankenzug von Aries scheint mir gerade auch hinsichtlich der in der Interkulturellen Pädagogik diskutierten Macht- und Domi-

Die pluriforme Situation der Gesellschaft beschränkt sich in ihren Auswirkungen allerdings nicht nur auf die zunehmende Vielfalt von Gruppen und Religionen.³⁸ So gehen mit der wachsenden Pluriformisierung (nicht nur im religiösen Bereich) verstärkt individualisierte Lebensgestaltungen einher. Den einzelnen Menschen eröffnen sich in der pluriformen Gesellschaft eine Vielzahl von Orientierungsmöglichkeiten und Freiheiten. Jedoch scheint die Kehrseite der Medaille aus vermehrten Entscheidungszwängen und möglicher Überforderung angesichts der Multioptionalität zu bestehen. So kann einerseits zwar die Lebensgestaltung vielfach flexibler geschehen. Ihr gegenüber steht andererseits jedoch die immer deutlicher werdende Kontingenz des Lebens durch abnehmende Verbindlichkeiten, geringere Traditionsgebundenheiten etc. (vgl. Tzeetzsch 2001, S. 251f).

An diese Stelle können Aspekte der Diskussion um Fragen der Orientierung und Sinngebung anknüpfen. Aries stellt im Rückgriff auf Meyer (1989) fest, dass die Gesellschaft im Bestreben, „Letztentscheidungen, d.h. Glauben, gänzlich privatisieren (zu) können“ von

nanzansprüche und ihrer Sicherung bedeutsam, so dass ich hier die Ausführungen des Autors zitieren möchte: „Bis vor kurzem war man der Meinung, eine Glaubensminderheit wäre hinreichend durch die Grundrechte der Gewissens- und Glaubensfreiheit sowie der Assoziationsfreiheit geschützt, d.h. wirksame Individualrechte sicherten die Gruppe, deren Mitglieder eine bestimmte Art der Gewissensentscheidung miteinander teilten. Unter dem Blickwinkel solcher Privatisierung hatte sich der Einzelne der Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Seine Gruppenbindung blieb stets ein privates Problem, womit nicht nur alle strukturpolitischen Sicherungen der Organisation alltäglicher Glaubenspraxis, sondern auch ihre intergenerative Weitergabe aus dem gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen wurde. Eine der Konsequenzen war, dass die kollektiven Rechte gar nicht in den Blick kamen. Nun wies Jeff Spinner darauf hin, dass es durchaus erforderlich werden könne, um Individualrechte zu schützen, Gruppenrechte zu schaffen (Spinner 1996, S. 147). Damit ergibt sich die Frage, ob die Mehrheit dann auch solche Aspekte der Minderheit in Kauf nehmen müsste, die ihren Normen bzw. Auffassungen zuwiderlaufen (...)“ (Aries 1999, S. 198f).

38 Ziebertz weist in diesem Zusammenhang auf das Makro-, Meso- und Mikroniveau von Veränderungsprozessen in Bezug auf Religion hin. Auf dem Makroniveau, auf der Ebene der Gesellschaft, konstatiert er eine Ausdifferenzierung in verschiedene Teilbereiche. Damit wird Religion zu einem Teilbereich (neben beispielsweise Wissenschaft, Wirtschaft, Erziehung/Bildung), wohingegen eine ‚Desakralisierung‘ der anderen Teilbereiche stattfindet. Auf dem Mesoniveau, dem Teilbereich Religion, stellt Ziebertz eine Pluriformisierung des religiösen Angebots fest. Auf dem Mikroniveau schließlich steht der einzelne Mensch und sein subjektiver Zugang zu Religion (vgl. Ziebertz 1998, S. 117).

einem Paradoxon lebt (Aries 1999, S. 198). Dieses besteht im gegenwärtigen Unvermögen der Gesellschaft,

„ein selbständiges Sinnangebot hervorzubringen; obwohl ihr Bestand davon abhängt, dass es ihren Mitgliedern gelingt, es wenigstens für sich selber zu leisten“ (ebd.).

Insofern stellt sich die selbstverantwortliche Sinnsuche und -gebung als Aufbürdung für das Individuum im Zuge der Pluriformisierung der Gesellschaft dar.³⁹ Tzeetzsch vermutet, dass auch die Aufnahme des Themas der Wertevermittlung und der Werteerziehung in die öffentliche wie wissenschaftliche Diskussion als Reaktion auf „das bewusste oder unbewusste Unbehagen an der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ (Habermas)“ zu deuten sei (Tzeetzsch 2001, S. 251f).⁴⁰

Werden nun Betrachtungen über die Entwicklungen der (christlichen) Religion und der Bedeutung von Religion in der Gesellschaft der Gegenwart angestellt, so fällt vor allem die zunehmende Privatisierung von Religion und religiöser Orientierung auf. Kirchlich verfasste Religion verliert an Macht und Einfluss, existiert oft nur noch in einer Funktion als „Feiertagsreligion“ (Knauth 1999, S. 125) und spielt vor allem bei Passageritualen wie Taufe, Trauung und Beerdigung eine Rolle im Leben der Menschen (vgl. Karakaşoğlu 1999, S. 109). Dagegen leidet religiöse Orientierung nicht an einem Bedeutungsverlust, sondern ist durch einen ‚Prozess religiöser Neuorientierung‘ gekennzeichnet (a.a.O., s. Kap. 1.2.1). Kurz gesagt: kirchlich verfasste Religion und religiöse Orientierung als individualisierter und privatisierter Zugang zu Religion trennen sich immer deutlicher.⁴¹ Zur

39 Vergleiche auch Rolf Schieder, der den Individualismus als gesellschaftlichen Zwang deutet, als eine Eigenverantwortlichkeit für die Lebensgestaltung, die immer weniger von Tradition, religiöser, sozialer oder politischer Ordnung bestimmt ist (vgl. Schieder 2000, S. 187f).

40 Die Aufnahme der Diskussion um Wertevermittlung in Wissenschaft und Öffentlichkeit lässt sich beispielsweise an Buchtiteln wie *Kinder wollen Werte* erkennen. Die Anzeige für dieses Buch war in einer Ausgabe der ZEITLITERATUR abgedruckt: „Werte machen Kinder stark. Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme – solche Werte sind wieder gefragt. Sie dienen der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ebenso wie der Gemeinschaft und lassen die Kinder in eine Zukunft hineinwachsen, in der sie sich entfalten können. Wie sie von Eltern und Erziehenden vermittelt werden können, zeigt dieser hilfreiche Ratgeber“ (ZEITLITERATUR, 27.11. 2003).

41 Diese Beobachtung wird auch in der Psychologie aufgegriffen und bestätigt, wie aus dem Beitrag der Psychologin Tatjana Schnell *Wege zum Sinn. Sinnfindung*

Deutung dieser Entwicklung werden häufig Modernisierungs- oder Säkularisierungstheorien herangezogen. Letztere gehen von einem generellen Bedeutungsverlust von Religion und damit auch von religiösen Orientierungen aus. Im Gegensatz dazu stellen Modernisierungstheorien zwar eine Emanzipation religiöser Orientierungen von der kirchlich geprägten, etablierten Religion fest, sehen diese aber begleitet von einer Modernisierung, die sich in den individuellen religiösen Orientierungen und den neuen postmodernen Formen von Religion niederschlägt.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass im Blickfeld sowohl der Interkulturellen Pädagogik als auch der Theologie/Religionspädagogik Prozesse der ungleichen Beteiligung an globalen wie lokalen Prozessen stehen. Die neueren Fachdebatten der Interkulturellen Pädagogik (nicht die Praxis!) konzentrieren sich hinsichtlich der Prozesse in der Gesellschaft Deutschlands in meist kritischer Perspektive hauptsächlich auf den Umgang mit sozialen Konstrukten von ‚Rasse‘ und Kultur und auf ihre dominanzsichernde Funktion. Der Fokus von Theologie und Religionspädagogik liegt dagegen eher auf den Herausforderungen einer sich religiös pluriformisierenden Gesellschaft, das heißt auf dem Umgang mit der vermehrten Präsenz nicht-christlicher Religionen und auf der Veränderung religiöser Orientierung. Vor diesem Hintergrund sind die Aspekte der beiden Fachrichtungen, die im folgenden Kapitel näher betrachtet werden, zu sehen.

mit und ohne Religion – Empirische Psychologie der Impliziten Religiosität hervorgeht: „Die radikalen Veränderungen, die die Religiosität in Deutschland in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, wirken auf den ersten Blick widersprüchlich: Der Einfluss der Kirchen auf Denken und Erleben ist deutlich vermindert. Dennoch sagen durchschnittlich zwei Drittel der Bevölkerung von sich, sie seien religiös. Nur 10% bezeichnen sich als Atheisten, woraus sich ergibt, dass insgesamt 90% keine ablehnende Haltung gegenüber Religiosität einnehmen. Trotz dieser klaren Zahlen ist es jedoch schwierig, die *Art* der Religiosität zu erfassen“ (Schnell, 2004, S. 4, Hervorhebung im Original).

3 Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik – Grundzüge und aktuelle Debatten

„Um einerseits die Gefahren der Globalisierung zu bannen, und um andererseits ihre Chancen kreativ aufzunehmen und zu entwickeln, muss die Aufgabe einer ‚Weltgesellschaft‘ v.a. darin bestehen, eine friedfertige und dialogkompetente differenzierte Konvivenz anzustreben und zu verwirklichen“ (Schreijäck 2001a, S. 11).

Mit diesen Worten beschreibt der Theologe Thomas Schreijäck ein Ziel, das sowohl Interkulturelle Pädagogik als auch interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik bei der Arbeit auf lokaler wie globaler Ebene verbindet. Dieses Kapitel soll einen Einblick in die Interkulturelle Pädagogik und die interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik der neueren Zeit eröffnen. Hierzu führen die beiden Unterkapitel getrennt in für diese Arbeit bedeutende Charakteristika der beiden Fachrichtungen ein und leiten dann zu ausgewählten Aspekten der beiden Disziplinen über. Im Teilkapitel der Theologie wird zudem das *Projekt Weltethos* von Hans Küng näher betrachtet, welches bedenkenswerte Ansatzpunkte und Schlussfolgerungen in Bezug auf interreligiös orientierte Arbeit beinhaltet. Die jeweiligen Teilkapitel schließen mit einer Zusammenfassung in Form von Forderungen an formalisierten Dialog ab.⁴²

42 Ich stelle in der vorliegenden Arbeit die Kritik an bisherigen Ansätzen und Konzeptionen hinter die positiven Seiten neuerer Ansätze zurück. Zu dieser Vorgehensweise habe ich mich entschlossen, da die Kritik an Konzeptionen der Interkulturellen Pädagogik in zahlreichen Aufsätzen nachgelesen werden kann, so dass diese Arbeit hier nicht gemacht werden muss. In Bezug auf Ansätze der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik liegt meines Wissens keine so umfangreiche Kritik vor, obwohl viele Texte, die ich hier jedoch nicht herangezogen habe, beispielsweise in ihrem Kulturverständnis zu kritisieren wären. Um jedoch mein Ziel, die Potentiale der neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik nicht aus den Augen zu verlieren und um gleichzeitig kein Ungleichgewicht an Kritik herzustellen, habe ich auch in meinen Ausführungen zur interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik die positiven Ansätze in den Mittelpunkt gestellt.

3.1 Interkulturelle Pädagogik

3.1.1 Leitmotive, konzeptionelle Schwerpunkte und Zielsetzungen

Mit Georg Auernheimer sind in der Interkulturellen Pädagogik die beiden Grundsätze ‚Anerkennung‘ und ‚Gleichheit‘ leitend. Sie zählen zu den vier Leitmotiven der Interkulturellen Pädagogik, die Auernheimer als „Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft“, „Haltung des Respekts für Andersheit“, „Befähigung zum interkulturellen Verstehen“ und „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ bestimmt (Auernheimer 2003, S. 21).

Zentrales Element des ‚Eintretens für die Gleichheit aller‘ ist das „Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft“ (ebd.).⁴³

Die ‚Haltung des Respekts für Andersheit‘ bezieht sich auf die Anerkennung und Achtung der Elemente ‚besonderer Lebensweisen‘, in denen sich Individuen, ob Angehörige der Mehrheitsgesellschaft oder von Minderheitengruppen, wiedererkennen.

Für die ‚Befähigung zum interkulturellen Verstehen‘ wird die Ebene der Metakommunikation hervorgehoben. Auf dieser können die je konkreten Kommunikationssituationen sowie potentielle Ursachen für Missverständnisse und Probleme sprachlich gefasst und bearbeitet werden.

In einem interkulturellen Dialog hingegen wird es, ob in der Politik oder im (pädagogischen) Alltag, zusätzlich immer auch darum gehen, den Prozess des Verstehens bewusst zu vertiefen und sich bewusst über unterschiedliche Positionen und umstrittene Geltungsansprüche

43 Dieses Leitmotiv steht somit auch in Verbindung zu bestehenden gesetzlich bedingten oder anderweitig verfestigten Strukturen der Gesellschaft Deutschlands, durch die bestimmte Gruppen von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden. Beispielhaft sollen hier Gesetzesvorgaben angeführt werden, nach denen in Deutschland lebende Menschen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit kein Wahlrecht genießen oder nach denen diesen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert ist. Doch auch Selektionsmechanismen im Bildungssystem, die beispielsweise Kinder aus Familien niedriger Einkommensklassen, unterer Bildungsschichten oder nicht-deutscher Muttersprache betreffen, können an dieser Stelle genannt werden, ebenso wie die Nicht-Anerkennung des Islams als Körperschaft öffentlichen Rechts und als dritte religiöse Säule der Gesellschaft in Deutschland (vgl. zu letztem Punkt Bukow/Yildiz 2003, S. 11).

von religiösen Werten, Geschlechterrollen, Kommunikationsregeln etc. auseinanderzusetzen, ohne dabei die Haltung der Achtung und Anerkennung den DialogpartnerInnen gegenüber aufzugeben (vgl. ebd. S. 137ff). Als wünschenswerte Fortführung dieser Befähigung kann die Übertragung von formalisiertem Dialog in die Alltagskommunikation und -interaktion angesehen werden.

Charakteristisch für die Interkulturelle Pädagogik ist nach Auernheimer gegenwärtig eine Art Grundkonsens, der sich aus vier relativ unumstrittenen Annahmen ergibt. Auernheimer nennt hier erstens ein antiessentialistisches Verständnis von Kultur (vgl. ebd. S. 120; s. Kap. 1.2.1). Zweitens erfährt die Erkenntnis über die Verschränktheit von struktureller Ungleichheit mit Dominanzverhältnissen und rassistischen Diskursen weitgehend Zustimmung (vgl. ebd. S. 120f; s. Kap. 3.2.2). Als dritten Konsenspunkt sieht Auernheimer die Auffassung an, dergemäß Identität weder exklusiv durch Ethnizität bestimmt noch einseitig durch sie determiniert ist, sondern als Prozess des Aushandelns erscheint (vgl. ebd. S. 121). Viertens weist Auernheimer auf die ‚Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen‘ hin. Dieser Dialektik zufolge soll in der Reflexion des ‚Eigenen‘ zunächst der Blick von dem ‚Anderen‘ abgewendet werden. Auf diese Weise kann die Konzentration auf die jeweilige Bedingtheit der Selbst- beziehungsweise Fremdwahrnehmung sowie auf die Komplexität von Einflüssen und Kontexten, die sowohl das Bild des ‚Eigenen‘ wie dasjenige über das ‚Andere‘ gestalten, gelenkt werden (vgl. ebd.).

Neben den Leitmotiven und dem Grundkonsens thematisiert Auernheimer sechs konzeptionelle Schwerpunkte Interkultureller Pädagogik: „Interkulturelles Lernen als soziales Lernen“, „Mehrsprachige Bildung“, „Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen“, „Multiperspektivische Allgemeinbildung“, „Antirassistische Erziehung“ und „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (ebd. S. 124). Vor allem die letzten vier Schwerpunkte enthalten im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit interessante Aspekte.⁴⁴

44 Mit dieser Feststellung soll die Bedeutung der mehrsprachigen Bildung, beispielsweise im Zusammenhang mit Dialogsituationen zwischen Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen oder im Zusammenhang der Schule (das ‚Beherrschen‘ des Deutschen als Selektionsmechanismus in der Schule und die Selbstverständlichkeit von Einsprachigkeit, in diesem Falle des Deutschen als Verkehrs-

Der Schwerpunkt ‚Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen‘ fragt nach einem Umgang mit Differenzen, bei dem diese zwar thematisiert, jedoch weder forciert noch als Zuschreibungen benutzt werden oder als Erklärungen dienen; das heißt, ein Umgang mit Differenzen, bei dem diese in ihren komplexen Zusammenhängen gesehen werden und das Handeln dementsprechend ausgerichtet wird (vgl. Auernheimer 2003 S. 137).

‚Multiperspektivische Allgemeinbildung‘ hat zum Ziel, verschiedene Thematiken aus nicht nur der eigenen sondern aus mehreren Perspektiven betrachten zu können und auf diese Weise gängige Sichtweisen kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd. S. 144). In diesem Zusammenhang weist Auernheimer speziell auf den religiösen Bereich hin, für den in Bezug auf Schule ein interreligiöser Religionsunterricht vorgeschlagen wird (vgl. ebd. S. 147).

In der Antirassistischen Pädagogik werden vor allem Machtasymmetrien, strukturelle Benachteiligungen und die Funktion sozialer Konstrukte um ‚Rasse‘ und Kultur, aber auch um beispielsweise Geschlecht oder Klasse thematisiert. Wolfram Stender zufolge geht es der Antirassistischen Pädagogik darum, im politischen wie auch im Alltagshandeln eine Selbstverständlichkeit aufzubauen, in der Außen-seiter als Menschen geachtet werden und in der Intoleranz gegenüber Ausgrenzung und Diskriminierung gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Art ausschlaggebend ist (Stender 2003, S. 83, 87).

Bezüglich der ‚Befähigung zum interkulturellen Dialog‘ soll an dieser Stelle die Problematik um relativierende (‚Jedem das Seine‘) und um Universalität beanspruchende (‚Allen das Meine‘) Haltungen angesprochen werden. Inhaltlich, so Auernheimer, kreisen Themen, die in Dialogsituationen aufgegriffen werden, oftmals um umstrittene Geltungsansprüche. Dabei werden häufig die Wege, bei denen die Frage nach der relativen oder universalen Gültigkeit beziehungsweise nach der Richtigkeit oder Falschheit solcher Ansprüche im Mittelpunkt steht, nicht verlassen (vgl. Auernheimer 2003, S. 137). Nach Auernheimer sollten jedoch an solch einem Punkt nicht ausschließlich die Alternativen des ‚Entweder-Oder‘ zur Disposition stehen. Dagegen

sprache) nicht gemindert werden. Die Behandlung dieses Aspekts würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

sollte die Suche nach Möglichkeiten dritter Wege maßgebend sein, so dass sich beispielsweise in der Frage der Relativität oder Universalität bestimmter Werte und Normen die Alternative auftut, nach der Universalisierbarkeit eines Geltungsanspruches zu fragen. Auf diese Weise rückt die Kontextgebundenheit von Werten und Normen in den Blick, von wo aus dann an einer möglichen kontextüberschreitenden Anwendung oder an Möglichkeiten der Weiterentwicklung bestimmter Werte gearbeitet werden kann (vgl. ebd. im Rückgriff auf Heiner Bielefeldt, S. 137ff).⁴⁵

Bezüglich der Ziele der Interkulturellen Pädagogik möchte ich eines hervorheben. Dieses gründet in der Sichtweise, dass die Problematik der pluriformen Gesellschaft nicht im Vorhandensein von und in der Frage des Umgangs mit Minderheitengruppen liegt, sondern in der Tatsache der Ausgrenzung von Minderheitengruppen. Daraus ergibt sich als übergreifendes Ziel die Überwindung der ausgrenzenden Praktiken. Ausgehend von ihrer These, dass die gemeinsamen Interessen der Lokalisierten fragmentiert werden, formulieren Lange/Weber-Becker als Zielsetzung eine aktive Politik und Praxis der Anerkennung aller, ihrer Rechte und Interessen. Damit lässt sich die Aufgabe angehen, eine Situation der Solidarität zu schaffen, eine Situation, in der die Fragmentierung zugunsten eines Handelns für gemeinsame Interessen überwunden wird (vgl. Lange/Weber-Becker 1998, S. 240ff). Entsprechendes findet sich bei Dewe et al., die nicht ‚Fremdverstehen‘ als Ziel Interkultureller Pädagogik ansehen, sondern eine Kommunikation, in der in Anerkennung der Andersheit des je Anderen gemeinsame Anliegen in Angriff genommen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten entworfen werden (vgl. Dewe et al. 2001, S. 202). Auch ein Blick in die Ausführungen Roths lässt eine Zielsetzung erkennen, die auf die Bündelung von Interessen hin

45 Ein Beispiel, bei dem eine gängige Haltung des ‚Entweder-Oder‘ zugunsten eines dritten Weges durchbrochen werden sollte, sehe ich in der ‚Kopftuchdebatte‘. Liegt hier das eigentliche Problem nicht darin, dass SchülerInnen von (männlichen und weiblichen, religiös orientierten und weniger religiös orientierten) Lehrenden (politische, religiöse, ideologische etc.) Inhalte vermittelt bekommen können, die der deutschen Verfassung widersprechen? Meines Erachtens liegt dann allerdings eine Änderung des Beamtenrechts zur leichteren Handhabung auftauchender Probleme näher als ein Verbot oder die Erlaubnis des Kopftuchtragens.

arbeitet: Interkulturelle Pädagogik begibt sich durch eine Konzentration auf Differenzen zwar möglicherweise

„in die Gefahr, die *gemeinsame Ebene der Beteiligten* aus den Augen zu verlieren, kann sich jedoch über eine Drehung ihres Blickwinkels davor bewahren: weg von der Fixierung auf die kulturell unterschiedlichen Lebensformen – hin zu den politisch gemeinsamen Interessen und Zielen. Man muss nicht in einem Haus leben können, um gemeinsam politische und gesellschaftliche Ziele vertreten und durchsetzen zu können. (...) Aber man kann versuchen (...) gemeinsame Orientierungen zu suchen und zu finden“ (Roth 2002, S. 555f, Hervorhebung im Original).

Um auf dieses Ziel, die Bündelung gemeinsamer Interessen und Bestrebungen auch auf politischer Ebene hinarbeiten zu können, werden bestimmte Forderungen auch an Konzeptionen Interkultureller Pädagogik gestellt. Einige dieser Forderungen lassen sich schon aus den Ausführungen dieses Teilkapitels ableiten, einige andere sollen im folgenden Teilkapitel exemplarisch anhand bestimmter Kritikpunkte und Erkenntnisse neuerer Ansätze aufgezeigt werden. Eine Zusammenfassung dieser Forderungen bietet dann das Teilkapitel 3.1.3.

3.1.2 *Ausgewählte Aspekte im kritischen Blick der neueren Debatten*

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit deutlich wurde, wird gerade ein Multikulturalismus, der euphorisch die Kulturvielfalt als heile Welt zelebriert, kritisch beurteilt. Doch auch bei Konzepten, die sich nicht primär einer heilen multikulturellen Welt verschreiben, werden von WissenschaftlerInnen der Interkulturellen Pädagogik in der Praxis bedenkliche Tendenzen beobachtet. Allerdings haben bisher weder diese Bedenken noch die Versuche, aus dem Terrain sozialer Konstrukte auszubrechen und Räume für alternatives Handeln sowie für die Reflexion sozialer Konstrukte zu schaffen, kaum die Grenzen der wissenschaftlichen Theorie überschritten. Dies wird am Beispiel von Konzepten interkultureller Trainings erkennbar. Diese sind oftmals nicht auf Offenheit für den jeweiligen Menschen und seinen Umgang mit, sowie seine Positionierung in gewissen gesellschaftlichen Struk-

turen ausgerichtet, sondern sie orientieren sich immer noch an einem Kulturverständnis, das essentialistisch gedacht wird und gemäß dem die Subjekte als von ‚ihrer‘ Kultur determiniert oder einseitig bestimmt gelten (vgl. Kalpaka 2004; Lange/Weber-Becker 1998).

Betrachtet man die neuere Literatur der Interkulturellen Pädagogik, so ist festzustellen, dass dort immer wieder darauf hingewiesen wird, bestimmte Praktiken, die im (pädagogischen) Alltag häufig angewandt werden, nur mit Vorsicht zu genießen. So wird beispielsweise an kontakt- oder informationshypothetischen Ansätzen⁴⁶ bemängelt, dass im Umgang mit den ‚Anderen‘ kaum die Komplexität gesellschaftlicher Vorgänge zur Sprache kommt. Im Gegenteil besteht die Gefahr, dass in solchen, oft gut gemeinten Ansätzen, Prozesse und Denkweisen am Leben erhalten werden, die gerade zur Aufrechterhaltung von abgrenzendem Denken (‚Wir‘ versus ‚Sie‘), zur Verfestigung von bestehenden und gängigen Konstrukten und einer kulturalisierenden Sichtweise beitragen. Ebenso wird eine kritische Betrachtung von Ansätzen angemahnt, die in der Hauptsache an die Moral appellieren, Mitleid erwecken oder in Paternalismus verfallen. Weiterhin werden Ansätze kritisiert, bei denen die Betroffenen nicht selbst zu Wort kommen; solche, die nicht auf die unterschiedlich hohe Wahrscheinlichkeit, mit ausgrenzenden Mechanismen konfrontiert zu werden, eingehen und solche, in denen nur die ‚Anderen‘ im Mittelpunkt stehen, nicht jedoch die eigene Position thematisiert wird. Kalpaka schreibt in diesem Zusammenhang:

„Wenn die Beschäftigung mit und das Reden über Vorurteile das Schweigen über die herrschaftsstabilisierende Funktion von Rassismus ignoriert, ist die Verbindung mit herrschenden Interessen nicht von der Hand zu weisen“ (Kalpaka 2003, S. 61).

Meines Erachtens lässt sich diese Formulierung generell auf Bemühungen interkultureller Arbeit übertragen. So wird Interkulturelle Pädagogik so lange auf dem Terrain gängiger Kulturkonstrukte (Kulturen

46 Hierbei wird in der Kontakthypothese davon ausgegangen, dass durch Austausch und authentische Begegnungen Vorurteile abgebaut werden können. Die Informationshypothese baut auf der Annahme auf, dass mit Hilfe von Wissen über die (vermeintliche) Kultur und Religion der ‚Anderen‘ ein besserer Umgang mit diesen erreicht und Missverständnissen vorgebeugt werden kann.

als abgeschlossene und bestimmbare Einheiten, als Fragmente im Sinne Lange/Weber-Beckers) verbleiben, wie nicht die Konstruktionsmechanismen in ihrer Komplexität in den Vordergrund von Betrachtungen und Konzepten Interkultureller Pädagogik rücken. So werden beispielsweise rein kognitiv angelegte Ansätze oder unreflektiert bleibende Begegnungsmodelle kaum zum Erfolg führen, ebenso wenig wie Ansätze, in denen eine Untersuchung der ‚herrschenden Interessen‘ und der diese tragenden Strukturen nicht stattfindet (vgl. Attia 1997, S. 281ff, Lange/Weber-Becker 1998, S. 197ff, Leiprecht 2002, Leiprecht 2003b). Gefordert wird aus diesem Grund eine Arbeit an und mit Konstrukten, Strukturen (der Benachteiligung und Ausgrenzung), Macht- und Dominanzverhältnissen und dem Status Quo. Dazu gehört auch die Arbeit an und mit der eigenen Person sowie eine subjektorientierte Arbeit, die die Förderung der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit zum Ziel hat.

Hinsichtlich solcher Erfordernisse und mit Blick auf den formalisierten Dialog greife ich an dieser Stelle die in jüngerer Zeit diskutierten Aspekte und ihre Desiderate heraus, die sich mit Intersektionalität und Differenzlinien sowie mit Prozessen, in denen die postulierte Gleichwertigkeit aller Menschen aufgehoben wird, befassen.

Für die Debatten um Intersektionalität lassen sich zwei Schwerpunkte feststellen. Zum einen geht es um Verschränkungen (und damit die Verstärkung) der Wirkungsweisen dominanzsichernder Aus- und Abgrenzungsmechanismen.⁴⁷ Zum anderen geht es um die Wahrnehmung der Verschränkungen von Differenzlinien in sozialen Gruppen sowie in Identitätswürfen von Subjekten, um die Anerkennung von „Heterogenität als Normalfall“ (Lutz/Leiprecht 2003, Titel). Hierbei lassen sich die Differenzlinien als die ‚Kategorien‘ bestimmen, entlang denen durch Eigen- oder Fremdpositionierungen Identitäts- und

47 „Systems of oppression (capitalism, imperialism, and patriachism) rely on each other in complex ways. This ‚interlocking‘ effect means that the systems of oppression come into existence in and through each other so that class exploitation could not be accomplished without gender and racial hierarchies, imperialism could not function without class exploitation, sexism and heterosexism, and so on. (...) It is ultimately futile to attempt to disrupt one system without simultaneously disrupting others“ (Peel district school board 2002, S. 6 im Rückgriff auf Mary Louise Fellows und Sheren Razack).

Zugehörigkeitsprozesse stattfinden können. Die Schnittpunkte, die sich durch Positionierung an verschiedenen Differenzlinien ergeben, sind die Intersektionen. Jede Differenzlinie ist durch einen Basisdualismus bestimmt, dessen eine Seite die dominante und als ‚normal‘ definierte und dessen andere Seite die dominierte und als ‚anders‘ definierte Form darstellt.⁴⁸ Die Basisdualismen arbeiten also mit Konstrukten um die vermeintlichen Eigenschaften ihrer ‚Merkmalsträger‘. Hierdurch wird eine hierarchische (Selbst- und Fremd-)Verortung der ‚Merkmalsträger‘ entlang der Differenzlinien möglich.

Aus der Annahme heraus, dass ein Individuum sich immer an mehreren Differenzlinien, also an Intersektionen positioniert, lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Die erste impliziert, dass ein Subjekt nicht ausschnitthaft oder einseitig sondern in seiner Ganzheit wahrgenommen werden sollte, und dass folglich keine Person über diese oder jene Zugehörigkeit bestimmbar ist.⁴⁹ Die zweite Schlussfolgerung ergibt, dass keine Gruppe homogen sein kann, sondern immer (durch die Intersektionalität ihrer Mitglieder) von Heterogenität geprägt ist.⁵⁰

Intersektionalität hat also sowohl mit der Positionierung in der Gesellschaft als auch mit der Frage der Zugehörigkeit beziehungsweise

48 Helma Lutz und Rudolf Leiprecht stellen folgende fünfzehn Differenzlinien fest (die jeweiligen Basisdualismen in Klammern): Geschlecht (männlich – weiblich); Sexualität (hetero – homo); ‚Rasse‘/Hautfarbe (weiß – schwarz); Ethnizität (dominante Gruppe – ethnische Minderheiten); Nation/Staat (Angehörige – Nicht-Angehörige); Klasse/Sozialstatus (etabliert – nicht etabliert), Religion (säkular – religiös); Sprache (überlegen – unterlegen); Kultur (‚zivilisiert‘ – ‚unzivilisiert‘); Gesundheit (nicht behindert – behindert); Sesshaftigkeit/Herkunft (sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert); Besitz (reich/wohlhabend – arm); Nord-Süd/Ost-West (the West – the rest); Gesellschaftlicher Entwicklungsstand (modern – traditionell) (vgl. Lutz/Leiprecht 2003, S. 120f).

49 Zwei Beispiele mögen dies verdeutlichen:

Die Person, die sich in ökologisch bewussten Kreisen bewegt, aufgrund ihrer Homosexualität in entsprechenden Initiativen aktiv ist und zugleich als Studentin einen auf Universität bezogenen Freundes- und Bekanntenkreis hat; oder die pensionierte Lehrerin, die im örtlichen Freundeskreis Asyl mitarbeitet, einen privaten Lektürekurs Französisch initiiert hat und nebenbei Mitglied im Kegelverein ist.

50 Um bei den vorangegangenen Beispielen zu bleiben: Sind dann alle Mitglieder des Kegelvereins pensionierte Lehrkräfte? Oder sind alle ‚Ökos‘ homosexuell? (s. auch Kap. 1.2.1 die Ausführungen zum Christentum in Indien, in Deutschland etc..)

Nicht-Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen zu tun, wobei ein Individuum durch seine Intersektionalität mehreren solcher Gruppen angehören kann. Im Hinblick auf die Positionierung in der Gesellschaft wird in der neueren Literatur der Interkulturellen Pädagogik allerdings darauf hingewiesen, dass manche Gruppenzugehörigkeiten relevanter zu sein scheinen als andere. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird gefordert, zu untersuchen, weshalb bestimmte Gruppenzugehörigkeiten zu (mehrheits-) gesellschaftlichen Aus- und Abgrenzungen führen, bestimmte andere dagegen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen begünstigen. Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass die Wahrscheinlichkeit, von aus-/abgrenzenden Mechanismen betroffen zu sein, je nach Zusammenwirken bestimmter Differenzlinien steigt oder fällt. Zudem besteht die Möglichkeit, von verschiedenen solcher Mechanismen gleichzeitig betroffen zu sein.⁵¹

Allerdings impliziert eine so gesehene Intersektionalität mit den Konsequenzen der Aus-/Abgrenzung beziehungsweise Teilhabe nicht eine absolute Bedingtheit des einzelnen Menschen in seinem Handeln. Wie schon in den Ausführungen zum Kulturbegriff und denen zur religiösen Orientierung mehrfach betont wurde, sind Menschen als (potentiell) handelnde Wesen zu betrachten. Sie sind in dieser Hinsicht in der Lage, innerhalb der Felder von Einschränkungen und Möglichkeiten (beispielsweise durch Positionierungen an Intersektionen) zu handeln und mit ihnen umzugehen.

Übertragen auf die Forderung nach Anerkennung und Achtung der Subjektivität bedeutet dies, dass die am Dialog Beteiligten nicht mit reduktionistischen kulturellen Eigen- oder Fremdzuschreibungen und Abgrenzungen charakterisiert werden sollten. Folglich muss auch in als inter-,kulturell' oder inter-religiös konzipierten Dialogen wahrgenommen werden, dass sich die Subjektivität der Teilnehmenden aus weit mehr als einer bestimmten Religionszugehörigkeit oder einem bestimmten Migrationshintergrund gestaltet. Anzuerkennen sind also die Individuen in ihrer Ganzheit und Gruppen in ihrer Heterogenität.

51 Eines der bekanntesten Beispiele sind wohl ‚black women‘, welche die Mehrfachdiskriminierung als Frauen und als Farbige in die Diskussion brachten.

Mit Roth sollte die Beziehung von DialogteilnehmerInnen vor allem durch Gleichwertigkeit charakterisiert sein (vgl. Roth 2002, S. 400; s. auch Kap. 1.2.2), Auernheimer (2003) und Lange/Weber-Becker (1998) fordern, dass sich Interkulturelle Pädagogik für gleiche Rechte und Sozialchancen aller einzusetzen hat. In diesem Zusammenhang sollte geklärt werden, wieso diese geforderte Gleichwertigkeit aller nicht gegeben ist, wieso Konstrukte und Strukturen, die diese Gleichwertigkeit aufheben und auch im Alltag eine Trennung und Gegenüberstellung der (sozial konstruierten) Gruppen („Wir“ versus „die Anderen“) rechtfertigen und begründen, bemüht werden und welchen Nutzen sie mit sich bringen. Eine Erklärung findet sich bei Birgit Rommelspacher. Sie stellt bei ihren Ausführungen zu dieser Thematik die Frage der Sicherung des Status Quo ins Zentrum. Ausgehend von der Differenz zwischen dem Postulat der Gleichheit aller Menschen und der Realität, in der angesichts der Unterschiede zwischen beispielsweise wohlhabenden einflussreichen und verarmten marginalisierten BürgerInnen geradezu das Gegenteil der Fall zu sein scheint, illustriert Rommelspacher den Kampf um Zugehörigkeit zur (Mehrheits-)Gesellschaft. Ausschlaggebend für die Frage der Zugehörigkeit ist laut Rommelspacher nicht nur die Staatsangehörigkeit, sondern auch und vor allem die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung in der Gesellschaft; eine Erfahrung, die die

„Bedürfnisse nach (...) sozialer Eingebundenheit (...) verknüpft mit dem Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie politischer Macht und Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ (Rommelspacher 1999, S. 31).

Die Autorin lenkt sodann den Blick auf „die aktuelle Situation in unseren Städten“, wo

„die Schärfe der Auseinandersetzung (zeigt), wie sehr der Kampf um kulturelle, ökonomische und politische Ressourcen miteinander verknüpft ist“ (ebd.).⁵²

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass Ausgrenzungsmechanismen, wie sie sich beispielsweise in Form von Rassismen niederschlagen, situationsgebunden sind, beziehungsweise ihre Funktion

52 Vergleiche hierzu auch die Ausführungen über die die gemeinsamen Interessen fragmentierende Kraft von Lange/Weber-Becker (1998).

nur in jeweils dem geschichtlichen, nationalen, schichtspezifischen etc. Zusammenhang erhalten, in dem und für den sie die bestehenden Verhältnisse legitimieren (vgl. Auernheimer 2003, S. 97f). In der Folge kann für die Übertragung auf interkulturelles Arbeiten geschlossen werden, dass im Umgang mit Angehörigen von Mehrheits- und Minderheitengruppen die Thematisierung des je eigenen Handelns, der eigenen Situation (auch im Hinblick auf Dominanzverhältnisse) und der möglicherweise darin gründenden Angst vor der eigenen Ausgrenzung nicht vernachlässigt werden darf. Lange/Weber-Becker konstatieren in diesem Zusammenhang, dass

„jede antirassistische Praxis und jedes interkulturelle Lernen, (...), deren Ausgangspunkt nicht *der ganz konkrete alltägliche Lebenszusammenhang* ist, (...) ins Leere laufen (wird)“ (Lange/Weber-Becker 1998, S. 195; Hervorhebungen von mir, B.N.).

Somit lassen sich zwei Forderungen aufstellen: Zum einen müssen machtfreie Räume geschaffen und zur Verfügung gestellt werden, in denen solidarisches Handeln erprobt und die Erfahrung gemeinsamer Interessen und Konfliktlösungen ermöglicht werden kann und zwar unter Einbeziehung des konkreten Kontexts der eigenen Lebenswelt (vgl. ebd. S. 246). Zum anderen steht die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz an, welche Lange/Weber-Becker als die Fähigkeit bestimmen,

„in jenem Feld von Konflikten eingreifend und verändernd zu handeln, das sich den Betroffenen als das Feld der Konflikte ‚zwischen‘ den Kulturen darstellt“ (ebd. S. 241).

Als ‚eingreifend und verändernd‘ charakterisieren die beiden Autoren ein Verhalten, das gegen Mechanismen der Aus- und Abgrenzung eintritt, sich für Solidarität einsetzt und gleichzeitig eine kritische Haltung gegenüber Kulturalisierungen und Konstruktionsprozessen einnimmt (ebd. S. 241f). Notwendig ist dafür in erster Linie die Förderung der Handlungsfähigkeit der Individuen mit dem Ziel,

„vorgefundene Abhängigkeiten und unbewusste Handlungs-routinen schrittweise und graduell durch eine bewusstere und selbstbestimmtere Gestaltung der eigenen Lebenspraxis (zu) ersetz(en)“ (Scherr 1998, S. 154).

3.1.3 Zusammenfassende Forderungen an formalisierten Dialog aus interkulturell pädagogischer Sicht

In diesem Teilkapitel möchte ich die bisher thematisierten Aspekte am Beispiel des formalisierten Dialogs zusammenfassen. Dabei werde ich mich an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Ziele kann formalisierter Dialog aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik verfolgen?
- Welche Fähigkeiten werden für einen solchen Dialog verlangt?
- Wie sollten sich die Desiderate der neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik in der Dialogrunde selbst widerspiegeln?
- Welche Forderungen gelten in Bezug auf Themen und Inhalte?
- Welche notwendigen Voraussetzungen lassen sich für einen formalisierten Dialog formulieren?

Hinsichtlich der Ziele eines formalisierten Dialogs sehe ich die Förderung einer interkulturellen Kompetenz, wie sie von Lange/Weber-Becker bestimmt wird, als leitend an. Ziel eines formalisierten Dialogs sollte somit sein, in Bezug zum Alltag der DialogteilnehmerInnen bestimmte Deutungen (z.B. über eindeutig bestimmbare Kulturen) zu überschreiten, Handlungsoptionen zu erarbeiten und auf diese Weise zu einem Handeln gegen die Prozesse, in denen gemeinsame Interessen aus dem Blick geraten und in denen unvereinbar scheinende Unterschiede die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, anzuregen.

Um jedoch einen formalisierten Dialog mit Blick auf das Ziel der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz in Gang zu setzen und auch bei unterschiedlichsten Positionen und Meinungen am Leben zu erhalten, sind bestimmte Fähigkeiten unabdingbar.

In Bezug auf die Kommunikation in der Dialogrunde geht es hierbei zunächst um die Fähigkeit, sowohl aufkommende Probleme und ihre Ursachen als auch die eigene Position sprachlich verständlich und kommunizierbar und auf diese Weise den DialogpartnerInnen zugänglich zu machen. Gefragt sind also kommunikative Fähigkeiten, mit deren Hilfe der Prozess des gegenseitigen ‚Sich-auf-der-Spur-Seins‘ (s. Kap. 1.2.2) in die Wege geleitet werden kann.

Die Fähigkeit der Multiperspektivität, die bei Roth als Offenheit und Perspektivenwechsel erklärt wird (vgl. Roth 2002, S. 555), stellt mei-

ner Ansicht nach eine weitere Fähigkeit und ihr Erwerb eine Zielsetzung dar, die für einen formalisierten Dialog notwendig ist. Wenn Ziel des Dialogs ein tiefergehender Austausch über die eigenen Haltungen sein soll, so ist es wenig hilfreich, wenn die jeweiligen Positionen von den DialogpartnerInnen nicht nachvollzogen werden können oder wenn es an der Bereitschaft zum Nachvollziehen mangelt. Voraussetzung für Multiperspektivität ist eine Haltung, die sich mit Roths Worten als ‚Differenzvorbehalt‘ charakterisieren lässt und die „nicht nur ‚andere Kulturen‘ in den Blick nimmt, sondern prinzipiell von der Pluralität der Verstehensvollzüge her denkt“ (ebd. S. 426) und die, so meine Fortführung, zumindest den Versuch unternimmt, sich in diese Verstehensvollzüge hineinzusetzen.

Hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz nach Lange/Weber-Becker sollte sich auch ein formalisierter Dialog durch aktives und kritisches Verhalten der Teilnehmenden auszeichnen. Diese Fähigkeit ist besonders dann gefragt, wenn (unter den Teilnehmenden oder in Dialogbeiträgen) Ausgrenzungen stattfinden und wenn mit homogenisierenden, kulturalisierenden, essentialisierenden, dichotomisierenden etc. Bildern das ‚Feld der Konflikte zwischen den Kulturen‘ (a.a.O., s. Kap. 3.2.2) genährt wird. Aufmerksamkeit und Eingreifen sind hier wichtig, um eben nicht in den Schranken der vor-,herrschenden‘ Bilder zu verweilen, sondern um aus ihnen auszubrechen und neue Formen des Umgangs miteinander zu finden.

In der Dialogrunde selbst sollten sich Desiderate der neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik in verschiedenen Punkten wieder spiegeln.

Das Verhältnis und der Umgang der DialogteilnehmerInnen unter- und miteinander sollten durch Anerkennung, Achtung und Gleichberechtigung gekennzeichnet sein (s. Kap. 1.2.2). In diesem Zusammenhang ist es einmal mehr angebracht, darauf hinzuweisen, dass alle TeilnehmerInnen als kompetente und handlungsfähige Menschen angenommen werden sollten, ohne in unweigerlicher Abhängigkeit zu einer bestimmten Religion, Herkunft etc. gesehen zu werden. Es sollte in das Bewusstsein aller am Dialog Beteiligten rücken, dass niemand ausschließlich durch nur *eine* bestimmte Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestimmt ist, und dass sich auch vermeintlich homo-

gene Gruppen, wie beispielsweise Männer, Hindus oder Homosexuelle, durch Heterogenität auszeichnen.

Innerhalb der Dialogrunde ist es zudem erforderlich, dass ein Bewusstsein für Macht- und Dominanzverhältnisse (wie sie beispielsweise durch sprachliche Überlegenheit, bildungs- oder geschlechtsspezifische Positionierungen hergestellt werden) sowie für Interessen, die nicht eigentlich im Dialog begründet liegen, sondern für die der Dialog lediglich ein Mittel ihrer Durchsetzung darstellt (s. Kap. 1.2.2), besteht oder geschaffen wird.

Gleichzeitig sollte eine Reflexion der persönlichen Verwicklung in Prozesse von Aus- und Abgrenzungen im Alltag stattfinden, so dass die Bezüge der eigenen Handlungshintergründe und Ängste bewusst werden. Darauf aufbauend sollte diese Bezugsherstellung weitergeführt werden und der Dialog hinsichtlich seiner Relevanz und möglicher Handlungsperspektiven im eigenen Umfeld (Institution, Gemeinwesen, Familie, etc.) lokalisiert werden.

Schließlich sollte eine Konzentration auf das (vermeintliche) ‚Sein‘ der DialogteilnehmerInnen der Wahrnehmung der gemeinsamen Interessen und Zielsetzungen innerhalb der Dialogrunde weichen und in der Folge das gemeinsam mögliche Handeln in den Blick rücken.

Hinsichtlich des Inhalts und der Themenwahl von Dialogen sollte klar sein, dass ein Dialog mehr ist als ein ‚nettes interkulturelles Treffen‘, bei dem man sich austauscht, näher kommt und kennenlernt. Die Themenwahl eines Dialogs sollte so getroffen werden, dass die Teilnehmenden zu den Inhalten in Beziehung stehen und, um hier die Kritik von Iman Attia aufzunehmen, in welche Betroffene und deren Interessen einbezogen werden.⁵³ Denn welches Ergebnis kann ein Dialog erzielen, an dem Betroffene selbst nicht mitwirken, weil sie als zu betroffen gelten, oder, um auf das Beispiel des offenen Briefes an

53 Attia stellt fest, dass es „(a)uffällig ist, dass in der interkulturellen und antirassistischen Arbeit Menschen, die Rassismus erfahren, häufig als zu betroffen gelten, um sich kompetent über ihre Lebenssituation und die sie diskriminierenden Strukturen zu äußern (...), während diejenigen, die sich ‚objektiv‘ wähnen, gängige rassistische Klischees auch in ihrer professionellen Arbeit reproduzieren“ (Attia 1997, S281). Diese Feststellung lässt sich meines Erachtens auch auf andere Bereiche als Rassismus übertragen.

Frau Marieluise Beck zurückzukommen, wenn sich die Mehrheit beschützend um die Anliegen einer Minderheit kümmert, ohne deren Standpunkte zu berücksichtigen?

In Bezug auf die Ergebnisse eines formalisierten Dialogs sollte in Betracht gezogen werden, diese über den ‚kleinen Kreis der Eingeweihten‘ hinaus auf die politische Ebene, in die öffentliche Diskussion etc. zu transportieren. Auf diese Weise können sich die DialogteilnehmerInnen Handlungsperspektiven erarbeiten, und Erkenntnisse einer Dialogrunde brauchen nicht in Privatabmachungen zu enden, sondern können anderen Menschen zugänglich gemacht werden.

Schließlich, um eine Forderung Auernheimers aufzunehmen, ist Vorsicht geboten im Umgang mit Idealen und Realitäten – Gleiches mit Gleichem kann verglichen werden, nicht jedoch Ideale mit Realitäten.⁵⁴

Diese Desiderate bleiben jedoch wirkungslos, wenn nicht bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. So ist von Seiten der Teilnehmenden der Wille zum Dialog und die Bereitschaft, sich auf die jeweils Anderen und ihre Anliegen einzulassen, unabdingbar.

Um den Aufgaben der Thematisierung von Dominanzverhältnissen und der Förderung einer interkulturellen Kompetenz, wie sie von Lange/Weber-Becker bestimmt wird, entsprechen zu können, sollte die Atmosphäre ‚sicher‘ sein. Mit Lange/Weber-Becker heißt das, dass die Möglichkeit zur ‚Gegenerfahrung‘ gegeben sein muss, eine Erfahrung, in der nicht Aus- und Abgrenzungsmechanismen bestimmend sind, sondern ein dagegen einschreitendes und diesen Mechanismen kritisch gegenüberstehendes aktives Handeln (vgl. Lange/Weber-Becker 1998, S. 195).

54 Als Beispiel mag hier der Vorwurf der Gewalt ‚ausländischer‘ Jugendlicher dienen, wobei die Gewalt deutscher Jugendlicher ausgeblendet wird. Vergleiche hierzu Rommelspacher, die zu dem Fazit kommt, dass alle zu wissen glauben, „wie gefährlich ‚die‘ türkischen Jugendlichen sind und wie groß das Gewaltpotential ist, das demnächst über Deutschland schwappt. Ob türkische Jugendliche gewalttätiger oder weniger gewalttätig sind als Deutsche, das weiß niemand“ (Rommelspacher 1999, S. 32). Auch der Vorwurf der Frauenunterdrückung, ohne auf auch in der Mehrheitsgesellschaft wirksame Missstände einzugehen, stellt solch ein Beispiel dar.

Eine letzte Voraussetzung, die ich hier anführen möchte, bezieht sich auf die Bereitschaft, auch Dritt-Weg-Lösungen zu begehren, sich nicht über ‚richtig oder falsch‘ auseinandersetzen zu müssen, sondern universale Ansprüche in ihrem Kontext wahrzunehmen und somit hinter die Frage nach ihrer Universalisierbarkeit zurückzustellen. Sollten sich in einem Dialog dennoch Fronten bilden und/oder verhärten, so fordert Roth, diesen Dialog nicht abubrechen, sondern ihn in (zumindest einseitiger) Anerkennung und Achtung des Anderen weiterzuführen:

„Insofern begibt sich der Dialogiker in eine Position der Schwäche, denn er muss bereit sein, die Relativität seiner Position vorauszusetzen (...), auch auf die Gefahr hin, dass der Andere das eben nicht tut. Er bleibt auch dann tolerant, wenn der andere intolerant ist. Für den undialogischen Prinzipienlehrer mag Toleranz dort enden, wo sie selbst angegriffen wird; für den Dialogiker gilt sie auch in solchen Fällen“ (Roth 2002, S. 423f).

3.2 Interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik

3.2.1 *Pluralistische Theologie und Interreligiöser Dialog*

Interreligiöser Dialog als Weg interreligiösen Lernens sowie interreligiöses Lernen als Prozess interreligiösen Dialogs werden derzeit in bestimmten Bereichen der Theologie und Religionspädagogik diskutiert und teilweise auch angewandt – die Debatten um und mancherorts auch die Umsetzung von neuen Formen des Religionsunterrichts dürften dafür ein bekanntes Beispiel sein, doch auch in Gemeinwesen, kirchlichen Gemeinden, theologischen Fakultäten etc. gibt es interreligiös ausgerichtete Ansätze.⁵⁵ Wer aber sind die Akteure interreligiöser Vorgänge, zwischen denen sich durch das ‚inter‘ eine Verbindung aufbaut und woran lässt sich das ‚Religiöse‘ des ‚Interreligiösen‘ messen?

55 So beispielsweise die *Arbeitsgemeinschaft Interreligiöser Dialog* an der theologischen Fakultät der Universität in Hamburg; die *Arbeitsstelle Interreligiöses Lernen* an der evangelischen Fakultät der Universität in Duisburg; das Nürnberger Forum 1994 mit dem Titel *Das Projekt Weltethos in der Erziehung* (vgl. zum Forum: Lähnemann 1995).

Die Akteure interreligiöser Prozesse mögen auf einer (formalen) Ebene Religionen beziehungsweise Konfessionen sein.⁵⁶ Auf der konkreten Ebene der Prozesse allerdings sind die Akteure in erster Linie religiös orientierte Menschen, also Individuen, die zwar der einen Religion näher stehen mögen als der anderen, jedoch nicht als VertreterInnen einer bestimmten Religion als Ganze und all ihrer Angehörigen gelten können. Mathias Vött formuliert diesbezüglich, dass

„glaubende Personen und ihre subjektive Weise der Religionspraxis, ihre Glaubenswelten, bedeutungsvoll und damit Ausgangspunkt jeder interreligiösen Annäherung sind“ (Vött 2002, S. 93).⁵⁷

Die Konsequenz, in interreligiösen Prozessen die jeweilige Religion beziehungsweise die jeweiligen Menschen selbst über deren Religion und ihren Zugang dazu zu Wort kommen zu lassen, ist naheliegend, wenn nicht aus dem ‚inter‘ ein ‚über‘ werden soll.⁵⁸

Mit Ziebertz und Van der Ven möchte ich die Bestimmung der Akteure und des ‚inter‘ durch eine Haltung ergänzen, die sich durch eine Positionierung „zwischen Relativismus und Superioritätsdenken“ auszeichnet, wie dies beispielsweise in der pluralistischen Theologie der Fall ist (Van der Ven 1994, S. 4). Diese Theologie kann als Idealfall interreligiöser Begegnungen gelten (vgl. Ziebertz 1994, S. 243ff). Dennoch sind meines Erachtens je nach der konkreten Zielsetzung des Dialogs, auch vor dem Hintergrund anderer Ausgangshaltungen als der pluralistischen Theologie, fruchtbare interreligiöse Begegnungen möglich, insofern bestimmte Kriterien erfüllt werden. Die pluralis-

56 Siehe beispielsweise die Ankündigungen für Dialoge, wie *Christlich-Islamischer Dialog. Jesus und Maria in biblischer und koranischer Überlieferung* (Ankündigung einer Veranstaltung in der Liebfrauenkirche in Frankfurt/Main).

57 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung von Raimundo Panikkar, der interreligiösen Dialog als intrareligiösen Dialog bestimmt: „Der Glaubende erkennt, dass der Andere ‚primär ebenfalls ein Glaubender und erst sekundär ein Andersglaubender‘ ist“ (Vött 2002, S. 76, im Rückgriff auf Panikkar).

58 An dieser Stelle sei auf den Beitrag von Christoph Scheilke hingewiesen, der das ‚Lernen über Religion(en)‘ und das ‚Lernen von Religion(en)‘ als praktikable Kombination in interreligiösen Zusammenhängen ansieht, solange das ‚Lernen über‘ lediglich eine systematische Orientierung und einen Überblick sowie das Erkennen größerer Zusammenhänge anstrebt (Scheilke 2001, S. 229).

tische Theologie wird an dieser Stelle dennoch ausführlicher dargestellt, da sie als eine wissenschaftliche Richtung innerhalb der Theologie Grundannahmen vertritt, die alleine schon als Voraussetzungen für interreligiöse Vorgänge gelten können.

Perry Schmidt-Leukel definiert diese Theologie als

„die Ansicht, derzufolge heilshafte Transzendenzerkenntnis⁵⁹ von mehreren Religionen vermittelt wird, ohne dass es dabei einen singulären Höhepunkt gibt. Das heißt, trotz ihrer Unterschiedlichkeit sind mehrere Religionen als einander im theologischen Sinne gleichwertig zu betrachten“ (Schmidt-Leukel 2003, S. 13).

Damit geht nicht einher, dass die je eigene Religion an Einzigartigkeit einbüßt. Im Gegenteil, die Offenbarung der je eigenen Religion bleibt zentral, so dass beispielsweise

„Christen bekennen und bezeugen (dürfen), dass Christus für sie *einzigartig* ist, aber sie brauchen nicht anzunehmen, dass diese Einzigartigkeit als Ausschließlichkeit verstanden werden muss“ (Ziebertz 2002, S. 130, Hervorhebung im Original).⁶⁰

Schmidt-Leukel kann hier im Rückgriff auf Anselm von Canterbury ergänzen, dass schließlich

„Gott ‚dasjenige (ist), über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann‘. Und daher (...) muss Gott ‚größer sein als alles, was gedacht werden kann‘“ (Schmidt-Leukel 2003, S. 19).

Aus solch einer Bestimmung Gottes beziehungsweise der Transzendenz in ihrer Überbegrifflichkeit und Unaussprechlichkeit leitet die pluralistische Theologie ab, dass alle religiöse Wahrnehmung letztlich nur ein Fragment dieser Transzendenz sein kann; ein Fragment, das zudem historisch, soziokulturell und individuell geprägt und bedingt ist. Mit den Worten von Schmidt-Leukel handelt es sich bei der Vorstellung und dem Erleben der Transzendenz

59 Synonym dazu verwendet Schmidt-Leukel auch den Begriff der heilsstiftenden Offenbarung (vgl. Schmidt-Leukel 2003, S. 12).

60 Joseph Prabhu bezeichnet eine solche Haltung als „relativ absolute Überzeugung“, die sich zwischen der Auffassung, dass meine Religion die einzig wahre sei, und der Auffassung, dass alle Religionen gleich wahr seien, platziert (vgl. Prabhu 2001, S. 51).

„(...) um Erfahrungen, die geschichtlich bedingte Menschen mit der transzendenten Wirklichkeit machen, so dass sich auch die Gegenwart der transzendenten Wirklichkeit zwangsläufig in geschichtlich bedingten Bildern und Vorstellungen niederschlägt“ (Schmidt-Leukel 2003, S. 23).

In der Folge relativiert sich der jeweilige Wahrheitsanspruch, der aus Sicht der pluralistischen Theologie in keiner Religion absolut und ausschließlich verankert ist, wenn auch jede Religion die Wahrheit der Transzendenz in ihrer je eigenen Wahrnehmung in sich trägt.

Somit geht die pluralistische Theologie im Gegensatz zu exklusivistischen Positionen gerade nicht von der Annahme aus, dass es nur eine einzige ‚wahre‘ Religion gibt, die heilshafte Transzendenz-erkenntnis vermittelt (ebd. S. 11). Noch nimmt sie, wie inklusivistische Positionen an, dass zwar allen Religionen eine heilshafte Transzendenz-erkenntnis innewohnt, diese jedoch in nur einer bestimmten Religion vollkommen gegeben ist (vgl. ebd. S. 12).

Vor diesem theologischen Hintergrund und in dem Bewusstsein, dass die Beteiligten interreligiöser Vorgänge nicht VertreterInnen einer bestimmten Religion als Ganze sind, sondern Menschen mit einer subjektiven religiösen Orientierung, kann der Versuch stehen, näher auf Inhalte, Ebenen und Prozesse interreligiösen Dialogs einzugehen.

Zunächst seien die Besonderheiten des Dialogs als Kommunikationsform in Erinnerung gerufen, die vor allem dadurch bestimmt wurden, dass die Subjekthaftigkeit der am Dialog Beteiligten anerkannt wird und dass die Beteiligten sich ‚auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess‘ einlassen wollen, also die Absicht zum Dialog äußern (s. Kap. 1.2.2). Zu ergänzen sind dann Betrachtungen hinsichtlich des Inhalts des interreligiösen Dialogs. Vött nähert sich diesem mit Hilfe von Francis D’Sa, welcher drei Arten von Dialog feststellt: Den Dialog des Lebens und der Zusammenarbeit, den Expertendialog sowie den Dialog der Glaubenserfahrungen. Interreligiöser Dialog kann also ganz praktisch (nicht formalisiert) im Alltag, beziehungsweise (formalisiert) über alltägliche Erfahrungen stattfinden, theoretisch über theologische Fragen oder spirituell im gemeinsamen religiösen Erleben, im Austausch über Glaubenserfahrungen sowie in der Stellungnahme zur eigenen religiösen Orientierung. Der letztgenannte Punkt impli-

ziert auch die Reflexion darüber, wie und warum sich die Wirkung der je anderen Religionen, Heiligen Schriften etc. auf das persönliche Empfinden äußert (Vött 2002, S. 85ff).

Drei Ebenen werden Johannes Lähnemann zufolge in einem „umfassenden Dialog“ berührt (Lähnemann 1998, S. 489): die Ebene der Begegnung, die der Verständigung und die der Kooperation. Hierbei sollte die Ebene der Begegnung geprägt sein durch Offenheit für die jeweils Anderen, für die Wahrnehmung dessen, was vertraut scheint und dessen, was ansprechend wirkt. Auch um Offenheit für Anfragen an die eigene Position und für die Aspekte, in denen diese hinterfragt wird, sollten die am Dialog Teilnehmenden bemüht sein (vgl. ebd. S. 490). Auf der Ebene der Verständigung sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Erstens sollten die jeweiligen Glaubensgrundlagen erarbeitet und gegenseitig vermittelt werden. Zweitens sind die Elemente herauszuarbeiten, welche die jeweiligen Religionen und die am Dialog Beteiligten verbinden, unterscheiden und trennen. Drittens sollen im Dialog die gemeinsamen Herausforderung (Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung) im Zentrum stehen (vgl. ebd. S. 491f). Auf der dritten Ebene, der Ebene der Kooperation, können dann Möglichkeiten für die konkrete Zusammenarbeit vor Ort in den Blick rücken (vgl. ebd. S. 493).

Interreligiöser Dialog kann dann Prozesse anstoßen, welche die am Dialog Teilnehmenden in ihrem Inneren berühren; Prozesse, in denen jede/jeder um Offenheit für und gegenüber den jeweils Anderen bemüht ist, um eine Wahrnehmung, die, gerade vor dem Hintergrund der Bedingtheit von Religion und religiösem Erleben, aufmerksam ist für das, was an Kritik an die je eigene Religion herangetragen wird und für das, was die je Anderen über sich selbst aussagen. Es können Prozesse angestoßen werden, in denen also Selbstreflexion und Selbstkritik bedeutend sind; Prozesse, in denen durch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels die eigene Religion und die anderen Religionen aus der eigenen wie aus den je anderen Perspektiven wahrgenommen werden können (vgl. Ziebertz 2002, S. 136f). In solch einem Dialog wird es nicht auf das Verstehen an sich ankommen, sondern auf den Vorgang des Verstehens (vgl. ebd.).

Als übergreifendes Ziel interreligiös ausgerichteter Ansätze wird oftmals die Konvivenz, das friedvolle und gleichberechtigte Miteinander (leben), angeführt. In diesem Zusammenhang und angesichts der gemeinsamen Anliegen, Interessen und Probleme der Menschen wird eine Solidarisierung als erstrebenswert erachtet. Mit den Worten von Folkert Rickers muss interreligiöses Lernen

„das Leiden der Menschen, das alle Religionen zu ihrem zentralen Bezugspunkt haben⁶¹, thematisieren, nicht nur in individueller Hinsicht, sondern auch in gesellschaftlicher. Interreligiöses Lernen muss beitragen, die gesellschaftlichen Ursachen zu erforschen und internationale Solidarität anzubahnen und hat darin unverkennbar eine politische Funktion“ (Rickers, 1998, S. 137).

Auf dem Weg zu Konvivenz und Solidarisierung sollten in interreligiösen Begegnungen deswegen Bewusstseinsbildung und die Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit durch Reflexion sowohl der eigenen Person als auch gesellschaftlicher und religiöser Strukturen gefördert werden. Zudem kommt der Aneignung von Grundlagenwissen über Religionen und dem Prozess der persönlichen Standortfindung und Lebenszielorientierung in einer Gesellschaft, in der die Kontingenz des Lebens verstärkt wahrnehmbar wird, eine große Rolle zu. Dabei sollen die Individuen auf ihrem Weg der „fortschreitende(n) Erweiterung der Mündigkeit und Selbstbestimmung“ begleitet und gefördert werden (Heimbrock 2001a, S. 206).

3.2.2 *Ausgewählte Aspekte interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik*

Die Literatur der Theologie und Religionspädagogik lässt sich in Bezug auf interreligiöse Ansätze hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung differenzieren. So ist zwischen Ansätzen zu unterscheiden, in denen Religion und religiöse Inhalte, Glaubenserfahrungen oder das gemeinsame Handeln im Mittelpunkt stehen (vgl. die drei Arten der interreligiösen Dialogs nach D'Sa in Kap. 3.2.1). Die folgenden

61 Bei Hans Küng findet sich dieser Aspekt („das Leiden der Menschen“) in der Form wieder, als es Religionen um ‚das Wohl des Menschen‘ geht (vgl. Küng 2002a, S. 81; s. Kap. 3.2.3).

Ausführungen beschäftigen sich in der Hauptsache mit Aspekten, welche sich auf Ansätze im lokalen Kontext beziehen, in denen zwar nicht immer das gemeinsam mögliche Handeln zentral ist, aber dennoch der Blick auf das konkrete alltägliche Erleben der Beteiligten eine bedeutende Rolle spielt.⁶² Dabei werde ich zunächst zentrale Kritikpunkte an bisherigen interreligiös ausgerichteten Modellen aufgreifen und dann hauptsächlich auf die Forderungen hinsichtlich des Subjekt- und Standortbezugs sowie der Subjektentwicklung eingehen.

„Bemühungen um harmonischen Ausgleich auf der Ebene universaler religiöser Prinzipien werden aber weder den faktischen Divergenzen und regionalen Besonderheiten (...) vor Ort noch den theologisch wie pädagogisch zu fordernden sinnvollen Optionen (...) religiöser Bildung gerecht“ (Heimbrock 2001a, S. 203).

Die Kritik, die Heimbrock mit diesen Worten ausdrückt, bezieht sich auf Ansätze von Religionspädagogik, die abstrakt und ohne Bezug zu den Gegebenheiten vor Ort sowie zu den beteiligten Menschen in ihrem Alltag, Denken und Handeln angelegt sind. Die Kritik von Rolf Schieder knüpft hier an, wenn er ankreidet, dass Religionen als homogene Systeme wahrgenommen werden, so dass im Zuge dieser Vereinfachungen die Vielfalt und Widersprüchlichkeit innerhalb von Religionen, Konfessionen, Gemeinden und individueller religiöser Praxis außen vor bleiben müssen (vgl. Schieder 2000, S. 200).⁶³ Zugleich warnt Schieder in Bezug auf Ansätze interreligiös ausge-

62 Die Frage nach dem Umgang mit ‚der Wahrheit‘ wird in der vorliegenden Arbeit somit nur am Rande thematisiert. Nach Rudolf Englert sollte diese Frage im interreligiösen Dialog nicht ausgeklammert werden, und der Dialog darüber sollte weder in feindseliger noch in gleichgültiger Weise stattfinden. Vielmehr sollten sich die verschiedenen Wahrheitsansprüche „in ihren positiven Wirkungen ‚bewähren‘“, so dass Feindseligkeit und Gleichgültigkeit abgelöst werden von „einem (...) produktive(n) Wettstreit um die für das Ganze von Leben und Welt tauglichste Lesart religiöser Erfahrungen“ entsprechend der Ringparabel in Gotthold Ephraim Lessings Werk *Nathan der Weise* (Englert 2002, S. 97).

63 Dieser Kritikpunkt sollte gerade dann bewusst sein, wenn sich die Frage danach stellt (oder wenn sie zu stellen vergessen wird), wie repräsentativ DialogpartnerInnen für eine bestimmte Religion sprechen können – eine Frage, die sich auch jeder/jede Einzelne selbst in Bezug auf die eigene Position zu seiner/ihrer Religion zu stellen hat. Karl Ernst Nipkow bringt dieses Problem auf den Punkt: „Wir stehen bei den Religionen vor in sich differenzierten Gebilden, bei denen sich die Vertreter der Flügel gegenseitig das Recht absprechen, authentisch für das Ganze zu sprechen“ (Nipkow 1994, S. 201).

richteter Religionspädagogik davor, andere Religionen zu vereinnahmen oder sie beispielsweise durch Romantisierung oder Fanatisierung einseitig und reduktionistisch darzustellen und wahrzunehmen (vgl. ebd. S. 192f). Ebenso richtet Schieder seine Kritik auf Herangehensweisen, die auf einer bloßen Zuschauerhaltung seitens der Teilnehmenden und auf einer Zurschaustellung anderer Religionen aufbauen und warnt vor der Gefahr, den Respekt vor dem „unbedingten Ernst“ einer Religion aus den Augen zu verlieren (ebd. S. 193).

Thorsten Knauth spricht einen anderen Kritikpunkt an. Dieser bezieht sich auf Positionen, denen zufolge interreligiöse Prozesse erst dann sinnvoll stattfinden können, wenn die daran Beteiligten von einem gefestigten religiösen Standpunkt aus sprechen können (vgl. Knauth 1999, S. 113). Knauth kritisiert diese These in verschiedenen Punkten und kommt zu dem Schluss, dass von solch einem Ausgangspunkt her der Dialog der „Aufgabe ‚religiöser Wiederbeheimatung‘ nachgeordnet“ ist (ebd. S. 114). Kritisch zu betrachten ist bei dieser Position auch die implizite Annahme, dass (religiöse) Identität zu gegebener Zeit abgeschlossen und an bestimmten Maßgaben der jeweiligen Religion messbar sei.

Eine zweite Position, auf die Knauth näher eingeht und für die er sich ausspricht, steht dazu im Gegensatz. Hier wird davon ausgegangen, dass „Identität *durch* Dialog“ gestaltet werden kann (ebd. S. 115; Hervorhebungen im Original).⁶⁴ So gesehen können interreligiöse Ansätze zu einem „gemeinsame(n) Prozess der Subjekte auf ihrer Suche nach Orientierung im Handeln, Denken und Fühlen“ werden (ebd.). Im Rahmen dieses gemeinsamen Prozesses kann an und mit Lebensdeutungen und eigenen Standpunkten gearbeitet werden,

64 Diese Auffassung verweist auf das, was mit Roth über den Dialog als Wesenszug, als ‚Fundament menschlichen In-der-Welt-Seins‘ gesagt wurde (s. Kap. 1.2.2). Gleichzeitig lassen sich die Darlegungen Knauths mit Überlegungen von Wolfram Weiße in Verbindung bringen, demzufolge interreligiöser Dialog nicht zwangsläufig zu Verwirrung (der eigenen religiösen Orientierung) führt, sondern die Beteiligten im Prozess der eigenen Standpunktfindung (ein Prozess, der freilich nicht abgeschlossen werden kann) unterstützt, obwohl, beziehungsweise gerade weil, eine intensive Auseinandersetzung mit anderen Religionen stattfindet (vgl. Weiße 1999a, S. 22f). Meines Erachtens wird dieser Prozess der Klärung der eigenen Position im Dialog auch dadurch unterstützt, dass eine tiefgehende Beschäftigung mit und damit ein Bewusstmachen der eigenen religiösen Orientierung notwendig ist, wenn diese in Worte gefasst und kommunizierbar gemacht werden soll.

welche nicht von vorgegebenen Definitionen über das, was als ‚fremd‘ und das, was als ‚eigen‘ zu gelten habe, bestimmt sind (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Subjektorientierung fordert Knauth, dass im formalisierten interreligiösen Dialog die religiösen Phänomene, Fragen und Bedeutungen, die für die am Dialog Beteiligten wichtig sind, zentrale Elemente sein müssen. Erst auf diese Weise kann das, was anders und das, was eigen ist, wahrgenommen werden, ohne in den Schranken der Definitionen und Zuschreibungen zu verbleiben, welche ihre Aussagen mit Hilfe vermeintlich fester kultureller und religiöser Merkmale treffen (vgl. Knauth 1999, S. 130). In einem so gestalteten Dialog können die Verhältnisse eines Standorts, einer gemeinsam geteilten Lebenswelt, die nicht in den Rahmen von Zuschreibungen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede passen, erarbeitet werden. So können die Strukturen von Zuschreibungen erkennbar werden und ein Handeln, das sich dieser Strukturen bewusst ist und mit diesen umzugehen weiß, wird möglich. Damit kann

„die Spannung zwischen Eigenem und Fremden so (genutzt werden), dass durch Verfremdung des Fremden und des Eigenen produktive Verwirrungen entstehen, die einfache Trennungen und klare Zuschreibungen erschweren“ (Knauth 1999, S. 131).

Auch Heimbrock sieht den Standortbezug religionspädagogischer Ansätze als grundlegend an. Die Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen ist, lautet:

„Was heißt es, Religionsunterricht (oder formalisierten interreligiösen Dialog; B.N.) nicht irgendwo, sondern gerade in Frankfurt (beziehungsweise an diesem Ort, in dieser Stadt, B.N.) zu betreiben?“ (Heimbrock 2001a, S. 225).

Hierbei sollten nicht nur die vor Ort ansässigen religiösen Gemeinschaften und die Orientierungen der TeilnehmerInnen einbezogen werden, sondern auch aktuell (lokal) diskutierte Themen sowie die Reflexion des je eigenen Standpunktes (vgl. ebd.). Auch im Hinblick auf den institutionellen Rahmen interreligiöser Begegnungen ist, so Heimbrock, die Frage nach den damit einhergehenden Bedingungen zu stellen, ebenso wie nach den Grenzen und Möglichkeiten des Transfers von Ergebnissen und Einsichten aus dem Raum des Dia-

logs in die Realität des Alltags (vgl. ebd. S. 226). Es ist also notwendig, den Standortbezug auf eine Weise herzustellen, in der die Relevanz der Ergebnisse und Einsichten des Dialogs für den persönlichen Alltag der Teilnehmenden deutlich wird und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung einsichtig.⁶⁵

Zu ergänzen ist an dieser Stelle eine Forderung von Mathias Vött. Aus seinem *Projekt des muslimisch-christlichen Dialogs*⁶⁶ geht vor allem hervor, dass sowohl bei der Organisation als auch bei der Durchführung von formalisiertem Dialog die unterschiedlichen Hierarchieebenen und Machtkonstellationen in der Gruppe zu reflektieren und auf diese Weise für den aktiven Umgang damit zugänglich zu machen sind (vgl. Vött 2002, S. 195).⁶⁷

Hinsichtlich des Prozesses der Subjektentwicklung ist der Beitrag von Folkert Rickers näher zu betrachten und mit Beiträgen von Thorsten Knauth zu ergänzen. Rickers Ansicht nach muss jeder interreligiöse Ansatz die Beteiligten dazu befähigen und ermutigen, eine Religion

65 Mit Johannes Lähnemann lässt sich die Forderung nach Subjektorientierung und Standortbezug durch drei Aspekte ergänzen, welche auf die Bedingtheit verschiedener Ebenen hinweisen und aus diesem Grunde in eine Reflexion einbezogen werden müssen. Der Autor nennt diese Bedingtheit „Ungleichzeitigkeit des Bewusstseins“ (Lähnemann 1998, S. 487). Darunter fasst Lähnemann erstens den Bereich des intellektuellen Bewusstseins, das heißt die Entwicklungen, welche das Denken einer bestimmten Person oder Religionsgemeinschaft nachhaltig beeinflussen haben. Zweitens spricht Lähnemann den Bereich der unterschiedlichen geschichtlichen Hintergründe und Lebenskontexte, also das Gefüge von Einschränkungen der jeweiligen Menschen und Religionsgemeinschaften, an. Drittens nennt der Autor den Bereich der verschiedenen Strukturen in Lehre, Spiritualität und Ethik (beispielsweise die unterschiedliche Bedeutung, die ‚religiöse Pflichten‘ in einer bestimmten Religion/Konfession einnehmen) (vgl. ebd. S. 487f). Aus diesen Erkenntnissen über die ‚Ungleichzeitigkeiten‘ folgt, dass der jeweils eigene Kontext und der der Anderen erkannt und anerkannt werden muss, um nicht den anderen Glauben als fremd, falsch und bedrohlich anzusehen (vgl. ebd. S. 489).

66 Mathias Vött verfolgt mit diesem Projekt in Seminarform die empirische Forschung über Lernprozesse interreligiösen Lernens. Sein Ziel ist es, festzustellen, „wie die Kompetenzen für einen gelingenden interreligiösen Dialog erworben werden und wie zu interreligiösem Lernen angeleitet werden kann“ (Vött 2002, S. 13).

67 Vött spricht diesbezüglich eine Fehleinschätzung an, die in dem von ihm initiierten und durchgeführten Dialogprojekt problematisch wurde. Es handelte sich hierbei um die nicht reflektierte Grundannahme „Wir sind alle gleich – es gibt keinen Chef“ (Vött 2002, S. 195). Diese Annahme entsprach nicht den in der Realität existierenden Hierarchieebenen, beispielsweise zwischen ProfessorInnen und StudentInnen oder TeamerInnen und Teilnehmenden (vgl. ebd.).

kritisch zu betrachten und zu beurteilen. Auf diese Weise sollen sowohl religiöse Möglichkeiten für die eigene Person entdeckt werden als auch ein mündiger und selbstbewusster Umgang mit den verschiedenen Religionen und religiösen Systemen (beispielsweise auch mit Sekten) ausgebildet werden. Rickers fordert diesbezüglich, Gesellschafts- und Religionskritik einzubeziehen, die Heiligen Schriften sozialgeschichtlich und sozialkritisch auszulegen, Kritik an religiöser und religiös beeinflusster Praxis zu üben und nach den gesellschaftlichen Ursachen für Ungleichheit zu forschen (vgl. Rickers 1998, S. 131ff). Der Standpunkt, von dem aus Kritik geübt werden sollte, lässt sich mit Rickers als die Frage danach definieren, inwieweit eine Religion die individuelle Entfaltung von Menschen fördert oder inwieweit sie diese behindert und einschränkt; eine Frage, die Knauth auf die Kritik an Gesellschaften überträgt:

„Demnach geht es auch einer dialogischen Religionspädagogik (...) um die kritische Analyse der Gesellschaft im Hinblick auf die Frage, inwieweit Menschen in ihrem Erwachen zu dialogischen und solidaritätsfähigen (...) Subjekten gefördert oder behindert werden (...)“ (Knauth 1999, S. 127).

Die Forderungen von Rickers bieten Anhaltspunkte auf dem Weg zum ‚Mehr als Kebab und Folklore‘, auch wenn einige von ihnen kritisch zu betrachten sind.⁶⁸ Dennoch wird bei Rickers deutlich, dass (unter Wahrung bestimmter Regeln des Respekts) jede und jeder Position beziehen und seine/ihre Kritik vorbringen kann beziehungsweise vorbringen soll und dass eine „Toleranzeuphorie“ nicht anzustreben ist (ebd. S. 134): „Dann muss man um der Menschlichkeit des Menschen willen die religiös bedingte Unmenschlichkeit benennen und brandmarken“ (ebd.).⁶⁹ In diesem Zusammenhang weist Knauth

68 So weist beispielsweise Brigitte Werner auf Methoden der Auslegung heiliger Schriften oder Darstellung heiliger Persönlichkeiten in anderen religiösen Traditionen hin; ob nun die historisch-kritische Methode als alleinige Auslegung und als Maßstab angebracht ist, stellt Werner damit in Frage (vgl. Werner 1994, S. 270f).

69 Im kleineren Rahmen formuliert ein Lehrer die Notwendigkeit zur Kritik, beziehungsweise zur Aussprache dessen, was fremd scheint. In seinem Fazit zu dem von ihm begleiteten interreligiösen Projekt *Gute Nachbarschaft* heißt es: „Zu Anfang glaubte ich, es komme wesentlich darauf an, gemeinsame Besuche und Feste zu organisieren. So werde man sich besser verstehen. Heute weiß ich: der gegenseitige Austausch, das Aussprechen der Dinge, die anstößig sind, die damit

auf die Perspektive hin, dass Religion und religiöse Praxis nicht nur Unmenschlichkeit bedingen können, sondern dass sie auch ein befreiendes und solidarisiertes Potential entfalten können.⁷⁰ Mit Hilfe von Religionen kann Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Missständen laut werden:

„Durch die interreligiöse Zusammenarbeit der letzten Jahrzehnte ist auch deutlich geworden, dass alle großen Religionen mit den ihnen eigenen Ausdrucksmitteln Leid, Gewalt, Armut und Ungerechtigkeit anklagen und Wege zur Befreiung aus diesen Verhältnissen anbieten wollen (vgl. Knitter 1991). Die großen Religionen können deshalb auch als Versuch verstanden werden, eine Praxis zu etablieren, die sich mit der Zerstörung von Lebensbedingungen nicht zufriedengibt, sondern auf eine andere (...) Weise des Umgangs zwischen Menschen setzt (...)“ (Knauth 1999, S. 122f).⁷¹

Als ein Beispiel, wie eine solche ‚andere Weise des Umgangs‘ miteinander aus den Potentialen der Religionen heraus gesucht wird, kann das *Projekt Weltethos* von Hans Küng gelten, welches im folgenden Teilkapitel als Ansatzpunkt auch von interreligiös ausgerichteten pädagogischen Ansätzen skizziert wird.

3.2.3 *Das Projekt Weltethos als Anknüpfungspunkt Interreligiösen Dialogs*

„Was können Religionen trotz ihres sehr verschiedenen Dogmen- und Symbolsystems zur Förderung eines Ethos leisten, das sie unterscheidet von Philosophie, politischer Pragmatik,

verbundene intensive Auseinandersetzung gehören an die erste Stelle“ (Kuschel 1998, S. 303).

70 Dieses Potential könnte mit den Begriffen der Ideologie als Fremdvergesellschaftung und ihres Gegensatzes der Selbstvergesellschaftung untersucht werden, wobei möglicherweise gleichzeitig fremd- und selbstvergesellschaftende Tendenzen einer Religionsgemeinschaft gefasst werden können (s.Kap. 1.2.2).

71 Vergleiche hierzu auch die Beobachtung von Ziebertz: „Menschen erkennen, dass die allgemeine Wohlfahrt nicht wirklich ‚allgemein‘ ist. Innerhalb der westlichen Gesellschaften fallen immer mehr Menschen durch das Netz des Sozialstaats und weltweit verfügen 20% der Menschheit über 80% des Welteinkommens. Die Erfahrung dieser Widersprüche aktiviert Religion nicht nur als ‚Vertröstungspraxis‘, sondern auch als Legitimation von Widerstand“ (Ziebertz 1998, S. 121).

internationalen Organisationen, philanthropischen Bemühungen aller Art?“ (Küng 2002a, S. 80f).

Mit dieser Frage stellt der katholische Theologe Hans Küng seine Motivation für die Arbeit am Weltethos dar. In der Grundstruktur ist das *Projekt Weltethos* global angelegt und zielt darauf ab, einen ethischen Konsens, der sowohl humanistisch begründbar als auch (und vor allem) aus allen Religionen⁷² her ableitbar ist, auszuarbeiten.⁷³ Auf diese Weise kann und sollte eine „Koalition von Glaubenden und Nichtglaubenden“ (ebd. S. 62) ihre Arbeit aufnehmen, insbesondere bei der Verwirklichung der Grundrechte aller Menschen, beim Einsatz gegen ungerechte Verteilung von Macht und Besitz, bei der Verhinderung von Umweltkatastrophen und bei der Arbeit für eine krieglose Weltgesellschaft (vgl. ebd.).

Ausgangspunkt für die Ausarbeitung des Weltethos sind für Küng sechs Gemeinsamkeiten von Religionen: Erstens geht es Religionen um „das Wohl des Menschen“ (ebd. S. 81). Zweitens bieten Religionen „Maximen elementarer Menschlichkeit“ (ebd. S. 82)⁷⁴. Drittens, so Küng, eröffnen alle Religionen, indem sie bestimmte Haltungen und ‚Tugenden‘ einfordern, verantwortungsbewusstes Handeln als „vernünftigen Weg der Mitte“ zwischen Libertinismus und Legalismus (ebd. S. 83f). Viertens ist die Goldene Regel in allen Religionen verankert (vgl. ebd. S. 84).⁷⁵ Fünftens werden in Religionen Modelle der Lebensform und Lebenseinstellung nicht nur in abstrakter Weise erschlossen, sondern auch durch Vorbilder wie Mohammad, Jesus, Buddha, Kon-futse, welche bestimmte Modelle der Lebensform vor-

72 Inwieweit sich das ‚alle‘ tatsächlich auf alle Religionen bezieht, vermag ich nicht zu beurteilen; in der Literatur finden sich verschiedene Ausdrucksweisen, wie bspw. ‚alle Religionen‘ (Kuschel 1998) oder ‚Weltreligionen‘ (Jamal 1996).

73 Die humanistische Begründung wird aus dem Grunde möglich, da, so Küng, das Weltethos nicht danach strebt, eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens oder nach der Wahrheit zu geben, sondern danach, das Leid der Menschen praktisch anzupacken (vgl. Küng 2002b, S. 165f). Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass das Weltethos für Gläubige eine größere Verbindlichkeit erhalten wird, da die Werte, Normen und Forderungen von dem für sie Absoluten gegeben sind – die Autorität des Absoluten vermag möglicherweise auf Gläubige verbindlicher zu wirken als die Autorität der Vernunft (vgl. ebd. S. 78).

74 Diese entsprechen den vier Weisungen des Weltethos wie weiter unten dargestellt.

75 Diese entspricht der Grundforderung des Weltethos wie weiter unten dargestellt.

lebten (vgl. ebd. S. 85). Sechstens findet sich in allen Religionen eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn (vgl. ebd. S. 85f).

Vor diesem Hintergrund erarbeitet Küng das Weltethos, welches folgende Punkte beinhaltet:

- Die Forderung nach einer neuen, gerechten Weltordnung (vgl. Küng 2002b, S. 173ff).
- Die Grundforderung: „Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden“, welche auf der Goldenen Regel basiert: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu.“ Oder: „Was du willst, das man dir tut, das tue auch den anderen!“ (ebd. S. 178).
- Vier „unverrückbare Weisungen“, die jeweils positiv und negativ formuliert werden können (in Klammern die Auslegung im Weltethos) (ebd. S. 179):
 - Hab Ehrfurcht vor dem Leben! Du sollst nicht töten! (Appell an Gewaltlosigkeit und die Ehrfurcht vor dem Leben) (vgl. ebd. S. 179ff).
 - Handle gerecht und fair! Du sollst nicht stehlen! (Appell an die Solidarität, gegen Korruption etc. und für eine gerechte Weltwirtschaftsordnung) (vgl. ebd. S. 181ff).
 - Rede und handle wahrhaftig! Du sollst nicht lügen! (Appell an Wahrhaftigkeit) (vgl. ebd. S. 184ff).
 - Achtet und liebet einander! Du sollst nicht Unzucht treiben! (Appell an die Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit von Mann und Frau) (vgl. ebd. S. 186ff).
- Die Forderung nach einem Wandel des Bewusstseins hin zu Verantwortungsbewusstsein (vgl. ebd. S. 189).

Im Hinblick auf den Einsatz des Weltethos für eine Konvivenz betont Küng die Notwendigkeit der Verständigung:

„Diese (...) Welt braucht um ihres Friedens willen mehr denn je auch die globale religiöse Verständigung (...). Die Parole der Stunde lautet deshalb: Mit der globalen religiösen Verständigung hier und heute anfangen! Die interreligiöse Verständigung energisch vorantreiben im lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Bereich!“ (Küng 2002a, S. 167)

Diese Verständigung soll als Dialog auf allen Ebenen und in allen Formen stattfinden. Hierbei hat Küng „inoffizielle und offizielle Dialoge“⁷⁶ im Blick, den „wissenschaftliche(n) und spirituelle(n) Dialog“⁷⁷ sowie den „alltäglichen Dialog“ (ebd. S. 169ff). Letztgenannter soll sowohl im Alltag zwischen Menschen seinen Platz haben als auch im eigenen inneren Dialog in Auseinandersetzung mit der Bedeutung der je anderen Religionen, ihrer heiligen Schriften etc. für die eigene Person (vgl. ebd. S. 169ff). Interreligiöser Dialog soll jedoch auch mit „mit allen Gruppen“ (vgl. ebd. S. 167) geführt werden – hier nennt Küng insbesondere Frauen und Männer in allen Kontinenten, in der Politik, in der Wirtschaft und der Wissenschaft; ferner sind Glaubensgemeinschaften gefragt. In Bezug auf das Christentum fordert Küng die Mitarbeit von Kirchen, eine Theologie, die sich mit dem interreligiösen Dialog auseinandersetzt sowie einen interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht und entsprechend gestaltete Religionsbücher (vgl. ebd. S. 167).

Damit ein solcher Dialog allerdings auf den Weg zu einer friedlichen Konvivenz führt, müssen, so Küng, theologische Grundlagenforschung, das Hinterfragen eigener eingeschliffener Denk- und Verhaltensmuster, das Aufgreifen der zentralen Differenzen zwischen den Religionen sowie Selbstkritik und -korrektur von und auf allen Seiten zentrale Elemente sein (vgl. ebd. S. 163).

Das Konzept des Weltethos und die diesbezüglichen Forderungen Küngs sind sicherlich vielseitig kritisierbar.⁷⁸ Dennoch stellt das Welt-

76 Beispielhaft nennt Küng Konferenzen und Versammlungen sowie regionale und lokale Arbeitsgruppen (vgl. ebd. S. 170).

77 Küng versteht wissenschaftlichen Dialog als die Arbeit, bei der sich TheologInnen und ReligionswissenschaftlerInnen mit den jeweils anderen Religionen auseinandersetzen und deren Bedeutung für die jeweils eigene Religion erarbeiten; spirituellen Dialog versteht Küng als die gemeinsame „Vertiefung des geistlichen Lebens“ (Küng 2002a, S. 170).

78 Vergleiche beispielsweise die Kritik von Gesa Heinrichs in ihrem Beitrag *Weltethos und Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung des Weltethosprogramms und der darauf bezogenen religionspädagogischen Überlegungen*:

- Die Formulierungen der Thesen und Begründungszusammenhänge sind zu allgemein und vage gehalten (vgl. Heinrichs 1999, S. 205).
- Interne Differenzierungen der Religionen werden nicht berücksichtigt, auch wenn der Wandel von Religionen thematisiert wird (vgl. ebd.).

ethos einen bislang einzigartigen Schritt dar, bei dem von so vielen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit ein, wenn auch sehr vage gehaltener, Konsens formuliert und anerkannt wurde. Damit ist eine Möglichkeit gegeben, bei der in interreligiösen Begegnungen angesetzt werden kann: Die Bedeutung des Weltethosprogramms

„besteht (...) darin, dass im Blick auf einen bereits formulierten Konsens zwischen Vertreter/innen der großen Religionen eine Öffnung des Religionsunterrichts (beziehungsweise religiöser Veranstaltungen allgemein; B.N.) über Konfessionen hinaus legitimiert werden kann. Es weist auf Ansätze interreligiöser Verständigung auf globaler Ebene hin und zeigt die Notwendigkeit eines interreligiösen Dialogs auf lokaler Ebene, z.B. im Klassenzimmer. (...) Das Weltethosprogramm kann dabei als Anregung, nicht aber als Leitziel dienen (...)“ (Heinrichs 1999, S. 220f).

Das Programm des *Projekt Weltethos* ist also zwar in seiner globalen Ausrichtung kritisierbar, bietet jedoch, wenn es dem Kontext entsprechend für die lokale Anwendung modifiziert wird, eine Möglichkeit, formalisierten interreligiösen Dialog, Begegnungen etc. zu gestalten und weiterzuführen.

3.2.4 *Forderungen an formalisierten Dialog aus der Sicht interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik*

Aus den vorausgegangenen Ausführungen lassen sich zusammenfassend Forderungen an formalisierten Dialog aus der Perspektive

-
- Das Weltethos wird womöglich der Komplexität der Welt und der personalen Beziehungen nicht gerecht (vgl. ebd. S. 206).
 - Der Konsens des Weltethos ist nur ein eingeschränkter Konsens, da die einzelnen Punkte des Ethos auch anders ausgelegt werden können und da sich auch hier die Frage danach stellt, wie repräsentativ die VertreterInnen des Parlaments der Weltreligionen für die Angehörigen der verschiedenen Religionen und für die verschiedenen theologischen Ausrichtungen in den Religionen sprechen können (vgl. ebd. S. 207).
 - Die Rolle der Religionen im Rahmen von Ungerechtigkeit etc. wird überschätzt, dagegen wird die Rolle von Macht und ungerechter Verteilung unterschätzt (vgl. ebd. S. 211).
 - Das Weltethos ist möglicherweise doch hauptsächlich von christlichen Gedanken getragen (vgl. ebd. S. 219).

interreligiös ausgerichteter Religionspädagogik/Theologie ableiten und durch weitere Aspekte ergänzen. Wie bei den Kriterien aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik werde ich mich an den Fragen nach den Zielsetzungen, nach den geforderten Fähigkeiten, nach den Desideraten an die Dialogrunde selbst, nach den Forderungen hinsichtlich der Themen und Inhalte sowie nach den Voraussetzungen eines formalisierten interreligiösen Dialogs orientieren.

Das Anliegen (formalisierter) interreligiöser Dialoge scheint in einem umfassenden Zusammenhang der Beitrag zu einem friedlichen und gleichberechtigten Zusammenleben und zu einer Solidarisierung zugunsten eines solchen Zusammenlebens zu sein. Diese Zielsetzung umfasst meines Erachtens die Ebenen, die laut Lähnemann in einem ‚umfassenden Dialog‘ einbezogen werden sollten und hier vor allem die Ebene, auf der die Erarbeitung von Kooperationen und gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen. Das Ziel der Konvivenz kann von zwei Seiten her angegangen werden, so dass die Einbeziehung beider Seiten als Teilziel angesehen werden kann: So ist auf der einen Seite das befreiende und kritische Potential von Religionen zu mobilisieren, da Religionen gerade durch die Sorge um das Wohl des Menschen und der Schöpfung Ansätze bieten, gegen ‚das Leid der Menschen‘ Position zu beziehen und aktiv zu werden. Auf der anderen Seite sind die Potentiale der einzelnen Menschen zu fördern, indem in formalisierten Dialogen Bewusstseinsbildung, Kritik- und Urteilsfähigkeit unterstützt werden.

Als weiteres Ziel kann angeführt werden, dass die einzelnen Menschen bei der Suche nach Orientierung im und durch formalisierten interreligiösen Dialog Unterstützung erfahren. Formalisierte interreligiöse Dialoge können hier die Möglichkeit bieten, diese Suche gemeinsam zu beschreiten und auf diese Weise Schranken des Alltagshandelns, die sich beispielsweise auf bestimmte stereotype Bilder (wie die über Religionen) zurückführen lassen, zu überwinden. Ziel formalisierter interreligiöser Dialoge ist es somit auch, den Vorgang des Verstehens zu unterstützen und Prozesse anzustoßen, die von Offenheit geprägt sind, in denen die Bedingtheit von Religion, religiöser Orientierung und religiösen Erlebens bewusst wird und in denen weder Selbstreflexion noch Selbstkritik ausgespart wird.

Im Hinblick auf Fähigkeiten, die für einen konstruktiven interreligiösen Dialog verlangt werden, sei auf die Ergebnisse des Projekts zum muslimisch-christlichen Dialog von Vött verwiesen. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass vor allem die Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten⁷⁹ und Methodenkompetenzen den Dialog erleichtern (vgl. Vött 2002, S. 292ff). Dabei beziehen sich die Methodenkompetenzen hauptsächlich auf kommunikative Fähigkeiten, so beispielsweise die Fähigkeit in schwierigen Situationen auf der Ebene der Metakommunikation handeln zu können, sich bestimmte Formen des Umgangs miteinander bewusst zu machen oder die eigene Position den anderen Teilnehmenden verständlich darzustellen (vgl. ebd.). Neben diesen Kompetenzen wird in Bezug auf den Verstehensprozess und die Wahrnehmung von Religionen und einzelnen Personen der Fähigkeit des Perspektivenwechsels große Bedeutung zugemessen.

Um sich in einem formalisierten interreligiösen Dialog den oben genannten Zielen nähern zu können, sollten einige der Forderungen und Erkenntnisse interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik in Bezug zur Dialoggruppe selbst gesetzt werden. So wird gefordert, die Heterogenität innerhalb und zwischen Religionsgemeinschaften und somit in der Dialogrunde zu erkennen und anzuerkennen.⁸⁰ Um der Forderung nach Gleichberechtigung der DialogpartnerInnen nachzukommen, müssen unbewusst wirksame Hierarchien in der Dialoggruppe aufgedeckt und angesprochen werden, um sich dann im konstruktiven Umgang damit einer Gleichberechtigung zu nähern. Weiterhin sollte einem ‚Reden über‘ vorgebeugt werden, in-

79 Hier stellt Vött die Bearbeitung der folgenden Fragen in den Vordergrund: „Dürfen Konflikte sein? Bedeutet Streit und Konflikt ein Versagen meiner Dialogbemühungen? (...) Wie bleiben wir in Spannungssituationen handlungsfähig? (...) Was ist die Funktion der Spannung oder des Drucks, die ich im Dialogprozess wahrnehme?“ (Vött 2002, S. 194).

80 Diese Forderung ist auch im politischen Feld ein bedeutendes Desiderat. So betrachtet Ismail Kaplan, der der Religionsgemeinschaft der Aleviten angehört, in der Diskussion um Religionsunterricht „den Homogenitätsdruck der Behörden auf die islamischen Organisationen als eine Verletzung der Religionsfreiheit der verschiedenen Richtungen im Islam. Für die islamischen Religionsgemeinschaften soll es auch möglich sein, voneinander unabhängig als islamische Religionsgemeinschaft zu existieren wie auch die verschiedenen christlichen Kirchen“ (Kaplan 2003, S. 159).

dem im Dialog nicht über Religionen diskutiert werden sollte, zu denen sich niemand aus der Dialogrunde als zugehörig bezeichnet.

Die Gefahr der ‚Toleranzeuphorie‘ sollte gebannt werden, indem Religions- und Gesellschaftskritik im Dialog Beachtung finden und zwar unter dem Gesichtspunkt, inwieweit Menschen durch die Gesellschaft oder durch religiöse Praxis in ihrer Subjektentwicklung gefördert oder behindert werden.⁸¹

Die Forderung nach Standort- und Subjektbezug im Dialog hat zwei Konsequenzen. Zum einen sollten die TeilnehmerInnen an interreligiösen Dialogen und ihre Anliegen Ausgangspunkt des Dialogs sein. Zum anderen führen einige Autoren an, dass durch die Arbeit am konkreten (eigenen) Kontext stereotype Denkweisen durchbrochen werden können und somit das gemeinsam mögliche Handeln jenseits dieser Schranken in den Blick rücken kann. In diesem Zusammenhang sind die kritische Analyse gesellschaftlicher Strukturen vor Ort und Strukturen religiöser Praxis sowie die Bedingtheit von Religionen und Gesellschaften ins Auge zu fassen.

Ebenso sollte in einem Dialog, in dem Brücken gebaut werden sollen ohne Differenzen einzuebnen, erarbeitet werden, was den TeilnehmerInnen und Religionsgemeinschaften gemeinsam ist, was sie unterscheidet und was sie trennt.

Sollen interreligiöse Dialoge nicht auf der Ebene des Abstrakten verweilen, sondern auch die Möglichkeit bieten, Handlungsoptionen für den Alltag zu erarbeiten, so ist es unabdingbar, eben diesen Alltag zu einem Teil des Dialogthemas zu machen. Im Zusammenhang des Handelns ist es wichtig, die Herausforderungen, denen alle TeilnehmerInnen gleichermaßen gegenüberstehen, und die daraus ableitbaren Handlungsoptionen näher zu betrachten und somit die Verbindung der Sondersituation des Dialogs mit der alltäglichen Praxis herzustellen.

Als eine grundlegende Voraussetzung für den interreligiösen Dialog lässt sich die Forderung nach Anerkennung, Respekt und Ernstneh-

81 Wobei meines Erachtens schon dieser Maßstab für die Kritik ein Diskussionspunkt in Dialogrunden darstellen kann.

men der Subjektivität der Beteiligten und deren religiöse Orientierung nennen. Ebenso sollte die Grundlagenforschung von Religionen Programm sein, wenn interreligiöser Dialog nicht substanzlos werden möchte.

Des weiteren sind der Wille zum Dialog und die Bejahung eines solchen Prozesses erforderlich und eine ‚relativ absolute Überzeugung‘ wünschenswert (s. Kap. 3.2.1). Nipkow führt in diesem Zusammenhang eine zu bedenkende Feststellung in Bezug auf eine Grundannahme formalisierter interreligiöser Dialoge an. Der Autor stellt hier das anscheinend gängige Verständnis des ‚weichen Pluralismus‘ dem realistischeren des ‚harten Pluralismus‘ gegenüber. Dabei wird gerade im letztgenannten Verständnis im Gegensatz zu der Annahme des ‚weichen Pluralismus‘ davon ausgegangen, dass Dialogbereitschaft nicht grundsätzlich gegeben ist, sondern auch verneint werden kann (vgl. Nipkow 1994, S. 205; vgl. auch Schieder 2000, S. 194).⁸² Notwendig ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung damit, wie Dialog geführt werden kann und soll.⁸³

Nachdem an dieser Stelle das dritte Kapitel zum Ende kommt und damit ein Einblick in zentrale Aspekte der beiden Fachrichtungen Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/ Religionspädagogik gegeben wurde, steht der Schritt ins vierte Kapitel an. Dieser Schritt erfolgt nun, nachdem in diesem sowie in den zwei vorangehenden Kapiteln einige grundlegende Stränge verfolgt wurden, mit denen Folgendes aufgezeigt werden sollte:

82 Solch eine Situation kann sich z.B. dann ergeben, wenn „jede religiöse Konzession als religiöse(r) Verrat an der Sache (empfundener) und aus tiefer Überzeugung gewissensmäßig (zurückgewiesen wird)“ (Nipkow 1994, S. 205). Kritisch formuliert Nipkow gegenüber einer als selbstverständlich angesehenen Ansicht des ‚weichen Pluralismus‘: „Es wird darüber hinaus das Wissen um die Geschichtlichkeit und damit die Relativität der eigenen religiösen Überzeugung (als selbstverständlich; B.N.) angenommen (...). Das göttliche Absolute sei immer menschlich gebrochen, so heißt es; mit der Einsicht in diese Struktur religiöser Erfahrung sei ein gegenseitiges Verstehen angebahnt“ (ebd.).

83 Meines Erachtens knüpft hier die Forderung des Erziehungswissenschaftlers Roth an, dass im Dialog eine dialogische Haltung zumindest auf der eigenen Seite nicht aufgegeben werden sollte, sondern der Versuch, Dialogbereitschaft zu wecken, leitend sein sollte (s. Kap. 3.1.3) – der Schritt vom ‚harten‘ zum ‚weichen Pluralismus‘ ist erstrebenswert und notwendig (vgl. auch Helgard Jamal 1996, S. 120).

- die für diese Arbeit bestimmenden Annahmen bezüglich Religion, Kultur und Dialog;
- die Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen als Hintergründe der Debatten in den beiden Fachrichtungen;
- eine allgemeine Einführung in zentrale Aspekte der beiden Fachrichtungen sowie eine nähere Betrachtung aktueller Debatten, Kritik und Desiderate;
- eine Veranschaulichung der Desiderate am Beispiel des formalisierten Dialogs.

Damit sollte meines Erachtens nun der Weg bereitet sein, sowohl die Möglichkeiten und Grenzen für interdisziplinär (das heißt in diesem Falle interkulturell und interreligiös) angelegte Ansätze und Konzeptionen zu untersuchen als auch eigene Anliegen an die Praxis und weitere Forschung zu formulieren.

4 Perspektiven inhaltlicher und praktischer Zusammenarbeit

4.1 Rückblick, Schlussfolgerungen und Hinführung zur Weiterführung

Im Rückblick auf die vorhergehenden Kapitel lässt sich feststellen, dass die Pluriformisierung der Gesellschaft, unter anderem durch Migrationsprozesse und auch im Hinblick auf Religionen und religiöse Orientierungen sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik als wesentliches Charakteristikum der gegenwärtigen Situation in globalen und lokalen Kontexten wahrgenommen wird. Diese Pluriformisierung sowie die Tatsache, dass die gegenwärtige gesellschaftliche Situation und ihre Entwicklungen von Ungleichheiten und ungleichen Partizipationsmöglichkeiten geprägt sind, werden zum Ausgangspunkt der Überlegungen der beiden Fachrichtungen.

In der Folge werden in beiden Fachdisziplinen Forderungen dahingehend gestellt, ‚mehr als Kebab und Folklore‘ zu betreiben. In den neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik wird vor allem ein Handeln gegen die ungleiche Beteiligung, ein Handeln gegen Aus- und Abgrenzungsprozesse angestrebt. Die Debatten in der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik betonen hingegen verstärkt die Notwendigkeit, Konzepte und Ansätze zu entwickeln, welche der Situation der religiösen Pluriformisierung und des Bedeutungswandels von Religion angemessen sind.

Die Desiderate der beiden Fachrichtungen wurden in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des formalisierten Dialogs veranschaulicht. Diese Veranschaulichung erfolgte aus mehreren Gründen (s. Kap. 1.2.2), von denen die Dringlichkeit, Dialog nicht nur formalisiert zu betreiben, sondern auch als Haltung im Alltagshandeln zu etablieren, als ein Hauptgrund betrachtet wird – unter der Voraussetzung, dass Dialog nicht als Alibi eingesetzt wird und beispielsweise der Durchsetzung machtsichernder Interessen dient. Zudem kann

gerade durch die gut dokumentierte Theorie und Praxis des (interreligiösen) Dialogs auf einen großen Erfahrungsschatz hinsichtlich des formalisierten Dialogs als (pädagogische) Methode zurückgegriffen werden. Zu wünschen bleibt vorerst, dass zum einen die zahlreich stattfindenden (interreligiösen) Dialoge verstärkt an die Öffentlichkeit getragen werden (s. Kap. 4.3) und dass zum anderen mögliche Verknüpfungen von Dialog und Herrschaftsinteressen und die daraus resultierenden Konsequenzen mitgedacht werden.

Von den in Kapitel 3 aufgeführten Desiderate, die in den beiden Fachrichtungen mit dem Ziel, zu einem ‚Mehr als Kebab und Folklore‘ beizutragen, aufgestellt wurden, werde ich die in meinen Augen wichtigsten Forderungen in drei Punkten zusammenfassen:

- Konzepte und Ansätze sollten dem Anspruch Genüge leisten, einen Bezug zum Subjekt, zur Zielgruppe sowie zum Standort herzustellen und sich an den Erfahrungen, Bedürfnissen, Fähigkeiten etc. der Beteiligten zu orientieren. Abstrakt gehaltene Diskussionen und Überlegungen sollten somit Ansätzen weichen, in denen die Relevanz des jeweiligen Projektes, Themas etc. für den Alltag der Teilnehmenden sichtbar wird, in denen ausgehend vom ‚Boden der Tatsachen‘ beispielsweise Dialoge geführt, Überlegungen angestellt und Handlungsoptionen ausgearbeitet werden.⁸⁴
- Zielsetzung interkulturell und/oder interreligiös ausgerichteter Ansätze sollte die Unterstützung der Teilnehmenden zu (handelnden) mündigen und kritischen BürgerInnen und in diesem Zusammenhang die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz, wie Lange/Weber-Becker diese bestimmen, sein. Diese Ziele können nur mit ganzheitlichen Konzepten in Angriff genommen werden. Diese sollten sowohl bei den lokalen Gegebenheiten und bei den Erfahrungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Beteiligten ansetzen (also subjekt- und standortorientiert arbeiten), als auch die Anlie-

84 An dieser Stelle möchte ich die Feststellung von Leggewie et al. verdeutlichend anführen, in welcher kritisiert wird, dass Dialoge häufig nur propagiert, nicht aber sinnvoll umgesetzt werden: „Allgemeine Grundsatzdebatten sollten möglichst vermieden werden. (...) (D)ie rituelle und oberflächliche Weise, in der dies (Dialoge; B.N.) geschieht, dementiert leider oft das angestrebte Ziel. Wo selbstverständliche Alltagskontakte nicht bestehen, nützen auch aufwendig inszenierte Begegnungen und Kontakte wenig“ (Leggewie et al. 2002, S. 88).

gen der Beteiligten weiterführen, beispielsweise durch Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Einordnung in größere (theoretische, rechtliche, geschichtliche etc.) Zusammenhänge, so dass vor dem dann erarbeiteten Hintergrund neue und andere Handlungsoptionen aufgespürt werden können.⁸⁵

- Die Förderung von kommunikativen (und dialogischen) Fähigkeiten, von Fähigkeiten also, die Prozesse des ‚Sich-auf-der-Spur-Seins‘ begünstigen, sollte – auch im Hinblick auf die Gestaltung von Beziehungen im Alltag – Element interkultureller und interreligiöser Praxis sein.

Aus den Betrachtungen der vorangehenden drei Kapitel lassen sich fünf Aspekte extrahieren, welche ich als Desiderate an die beiden Fachrichtungen formulieren möchte:

- Prozesse und Mechanismen von Aus-/Abgrenzungen sowie die Wirkungsweisen von Konstrukten wie Kultur oder auch Religion (sofern sie eine homogene Einheit postulieren, die im Gegensatz und in Abgrenzung zu anderen solchen angenommenen Einheiten bestehen) sollten stärker auch in das Blickfeld interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik rücken.
- Die Debatten, die um Differenzlinien, Intersektionalität sowie damit zusammenhängende Dominanzstrukturen geführt werden und unter anderem auf die Heterogenität von Gruppen sowie auf die Intersektionalität von Individuen hinweisen, sollten in Ansätzen und Konzepten interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik verstärkt Beachtung finden.

85 Als Beispiel kann die Konzeption des Seminars *Multikulturelle Lerngruppen – Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln* von Annita Kalpaka und Christiane Wilkening näher betrachtet werden. Die beiden Pädagoginnen legen ihren Seminaren die konkreten Berufserfahrungen der SeminarteilnehmerInnen zugrunde und versuchen davon ausgehend Wege aufzuzeigen, durch welche die TeilnehmerInnen ihre jeweilige Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten können. Zusätzlich werden Hintergrundinformationen (z.B. zur Einwanderungspolitik Deutschlands) gegeben, so dass auf diese Weise die persönlichen Erfahrungen in größere Zusammenhänge eingeordnet werden können. Die Erkenntnisse dieser Perspektivenwechsel werden dann wieder auf die konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden rückbezogen, so dass dann vorläufige Antworten auf Fragen und Probleme der konkreten Praxis gesucht werden können (vgl. Kalpaka/Wilkening 1997, S. 7).

- Die Rolle von Religion als Konstrukt in Aus-/Abgrenzungsprozessen (Religionsgemeinschaften und religiös orientierte Individuen als Betroffene sowie als Dominierende) sollte in den Debatten und Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik (weiterhin) verfolgt werden.
- Die Bedeutung, die Religion als besondere Lebensweise (als Kultur) und Differenzlinie für einen einzelnen Menschen haben kann, sollte entsprechend dem Anspruch des Subjektbezugs in der Interkulturellen Pädagogik berücksichtigt werden.
- Ein Grundlagenwissen über die zentralen Inhalte von in Deutschland ansässigen Religionen, beziehungsweise über die am eigenen Standort ansässigen Religionsgemeinschaften, sowie über deren Strukturen (konfessionelle Ausprägungen, Gemeinde-, Vereinsbildungen etc.) sollte in den Ausbildungsgängen der beiden Fachrichtungen (Interkulturelle Pädagogik und Theologie/Religionspädagogik) vermittelt werden.

In Bezug auf die Praxis möchte ich hinsichtlich der Differenzlinie Religion exemplarisch folgende Anregungen an Ansätze der Interkulturellen Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik formulieren:

- Bei Gruppen (wie Dialogrunden, Projektgruppen etc.), in denen Religion für einen Teil der Teilnehmenden eine Rolle spielt, sollte, sofern Bedarf geäußert wird, Religion und religiöse Orientierung als Differenzlinie und die damit einhergehenden Bedürfnisse respektiert und akzeptiert werden, wie das auch bei Bedürfnissen anderer Menschen der Fall ist/sein sollte (beispielsweise Bedürfnisse behinderter Menschen, älterer Menschen, homosexueller Menschen). Möglichkeiten der Umsetzung könnten die Bereitstellung von Räumen für Andachten oder die Beachtung von Speisegebotten sein.
- Bei der Reflexion von Hierarchieebenen innerhalb beispielsweise einer Arbeits- oder Projektgruppe und bei der Reflexion der einzelnen Positionen eines jeden Teilnehmenden sind unter anderem die folgenden Fragen zu stellen: Sind in der Gruppe Dominanzverhältnisse aufgrund religiöser Orientierung wirksam? Welche Konsequenzen hat dies für die einzelnen TeilnehmerInnen? Wo stehe

ich, beispielsweise als Nicht-Muslima und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft?⁸⁶ 87

- Sollten in einer Arbeitsgruppe, Dialogrunde etc. Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit anderen Religionen oder mit Menschen anderer religiöser Orientierungen auftreten oder ist Religion von vornherein Teil des Themas, so sollte die Thematisierung von Ängsten und Unsicherheiten nicht umgangen werden. Jedoch sollte der Blick nicht auf dem Befremdenden und Angst Auslösenden verbleiben, sondern es sollten auch die jeweils eigene Positionierung und beispielsweise die für die jeweilige Gesellschaft und die eigene Person bedeutenden geistigen Strömungen reflektiert werden: Wieso denke ich so, wieso glaube ich auf diese Weise und

86 An dieser Stelle möchte ich zwei Beispiele aus eigener Erfahrung/Beobachtung einbringen:

Im Rahmen der Tagung *Die multireligiöse Stadt. Religion, Migration und urbane Identität* beteiligte sich im Plenum eine junge Muslima, deren Muttersprache Deutsch zu sein schien. Meiner Beobachtung nach wurden ihre Beiträge von vielen Teilnehmenden (wie ich vermute, zum großen Teil Angehörige der christlichen beziehungsweise säkular orientierten Mehrheitsgesellschaft) mehr von einer Art Exotismus und einem netten Lächeln für die kopftuchtragende junge Muslima begleitet, denn von einem wirklichen Ernstnehmen ihrer Beiträge. Möglicherweise spielten auch Gedanken daran eine Rolle, dass die junge Frau eine Konvertitin sein könnte, und somit als ‚etwas naïv‘ einzuschätzen sei. Anders wäre es vermutlich mir ergangen, da ich als säkular erzogene Studentin in Deutschland, als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft und unter den Bedingungen dieser Tagung meine Integrität und Kompetenz zumindest in dieser Hinsicht nicht unter Beweis zu stellen gehabt hätte.

Das umgekehrte Beispiel erlebte ich in Syrien während eines längeren Aufenthalts in einem syrisch-orthodoxen Kloster. In einem Gespräch mit einem syrisch-orthodox orientierten Syrer äußerte ich meine Ansicht, dass nicht Glaube das unbedingt Wichtigste sei, sondern Menschlichkeit und Akzeptanz. Diese Meinung wurde zwar toleriert, jedoch, so mein Gesprächspartner, sei eine andere Frau, die sich zur gleichen Zeit in diesem Kloster aufhielt, ein besserer Mensch, da sie neben diesen beiden Werten auch noch das Christentum und damit den (‚richtigen‘) Glauben verkörpere.

87 Wie selten jedoch die Forderung nach Reflexion auch der eigenen Position in der Praxis als notwendig und sinnvoll erachtet wird, wird aus dem folgenden Beispiel ersichtlich. Während der Tagung in Berlin *Religion-Migration-Integration* wurde die Forderung laut, sich nicht nur mit der Bedeutung von Religion für MigrantInnen auseinanderzusetzen, sondern auch mit dem Verhältnis der Mehrheitsgesellschaft zu Religion, um sich von dorther einen anderen Zugang zum Thema (Religion-Migration-Integration) zu erarbeiten. Diese Forderung wurde eher reserviert und mit Unverständnis aufgenommen, wie folgender Kommentar verdeutlicht: „Gehörft das auch in das Ressort der Integrationsbeauftragten?“ (eigene Notizen zur *Auftaktveranstaltung der Netzwerkgründung ‚Religion-Migration-Integration‘*).

wieso befremdet mich eine anders gelebte religiöse Orientierung? Wie gehe ich mit Fragen des letzten Sinns um, und welche Antwort(en) habe ich auf diese Fragen?⁸⁸ Mit Fragen dieser Art können zwei Effekte erzielt werden: Zum einen erfahre ich in meiner eigenen Position eine Klärung, so dass ich diese Position dann unter Umständen nicht mehr als gefährdet ansehen muss (da ich mir bewusst bin über das, was mein Denken und Glauben beeinflusst und ausmacht). Zum anderen kann das, was mich befremdet oder beängstigt aus einem diffusen Zustand herausgeholt, konkretisiert und möglicherweise zu anderen Sachverhalten in Bezug gesetzt werden.

4.2 Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Hinblick auf eine interkulturell und interreligiös ausgerichtete Pädagogik

Wie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, unterliegt Religion als etablierte Religion zwar einem Bedeutungswandel, als ‚gelebte Religion‘ jedoch nicht einem Bedeutungsverlust. Ins Bewusstsein soll an dieser Stelle zusätzlich die Präsenz (kirchlich) etablierter Religion in der Gesellschaft gerufen werden, wie sie sich beispielsweise zeigt, wenn der Blick auf die Rolle von Religion beziehungsweise von religiösen Institutionen als Akteur im Dienstleistungssektor (Bildungsbereich, Pflege, Sozialarbeit etc.) gelenkt wird (vgl. Wolf-Dietrich Bukow 2003, S. 71f). Des Weiteren konnte in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt werden, dass Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik sich einander entsprechende Ziele verfolgen, indem sie nach Wegen suchen, in der pluriformen Gesellschaft Deutschlands angemessen handeln zu können.⁸⁹

88 Hier kann der Bezug zu Lähnemanns Ausführungen der ‚Ungleichzeitigkeit des Bewusstseins‘ und der damit einhergehenden Bedingtheit des intellektuellen Bewusstseins, der geschichtlichen Hintergründe und Lebenskontexte sowie der Lehre, Spiritualität und Ethik hergestellt werden (s. Kap. 3.2.2). Mit Lähnemanns Worten gesprochen, ist es notwendig, Einblick auch in die eigenen Bedingtheiten zu nehmen, um von dieser Perspektive aus die je anderen Religionen nicht misszuverstehen und den Blick auch auf die Hintergründe eigener Ängste, Negativ-/Positivbilder etc. wenden zu können.

89 Diese Ziele lassen sich übergreifend als ein gleichberechtigtes Miteinander und die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz nach Lange/Weber-Becker fassen (s. Kap. 3), wobei mit der interreligiös ausgerichteten Theologie/ Religionspädagogik

Somit scheint eine Kooperation der beiden Fachrichtungen in bestimmten Bereichen in mehrfacher Hinsicht angeraten zu sein. Dabei verstehe ich ‚Kooperation‘ in einem doppelten Sinne: zum einen in Form von direkter Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen oder von Professionellen (z.B. SozialarbeiterInnen, LehrerInnen, ErzieherInnen), zum anderen in Form einer inhaltlichen Kooperation, indem Erkenntnisse der jeweils anderen Fachdisziplin in Ansätze des eigenen Faches einbezogen werden. Die Gründe, weshalb solche Kooperationen in meinen Augen sinnvoll sind, erschließen sich aus zwei Punkten. Erstens können die Ansätze der einen Fachrichtung, mit denen ‚mehr als Kebab und Folklore‘ praktiziert werden soll, um die Desiderate der jeweils anderen Fachrichtung ergänzt werden. Zweitens können auf diese Weise Interessen und Kräfte gebündelt und koordiniert und damit die Potentiale und Ressourcen der Fachdisziplinen ausgebaut werden.

Ich möchte nun exemplarisch auf drei Arbeitsfelder, für die ich neben der wissenschaftlichen Zusammenarbeit eine Kooperation von Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik als sinnvoll erachte, hinweisen.

Als einen wichtigen Bereich sehe ich das Feld der Ausbildung von MultiplikatorInnen an. Als MultiplikatorInnen betrachte ich einerseits Menschen, die als Professionelle in Erziehungs- und Bildungskontexten tätig sind, wie beispielsweise LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen. Andererseits sollten idealerweise (auch realistisch?) ebenso Studierende, Auszubildende, sich Weiterbildende etc. anderer Bereiche erreicht werden, da der Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten in kaum einem Berufsfeld zu vermeiden ist und schon während der Ausbildung, beispielsweise bei Auslandsaufenthalten oder Austauschprojekten, explizit gefordert sein kann.⁹⁰ Es ist also dafür Sorge zu tragen, Wege zu finden, wie die

gik ein Aspekt ergänzt wird, der in der Interkulturellen Pädagogik so nicht genannt wird: die Unterstützung bei der Suche nach Orientierung in einer Gesellschaft, in der die Kontingenz des Lebens deutlicher zutage tritt (s. Kap. 3.2.4).

90 Dass schon vorhandene Ansätze, beispielsweise zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen im Wirtschaftsbereich, jedoch mit Vorsicht zu genießen sind (gerade weil sie in der Regel von einem essentialistischen Kulturbegriff ausgehen) weist auf die Notwendigkeit hin, den Bekanntheitsgrad gerade der neueren Debatten der

Forderungen der beiden Fachrichtungen Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik über die Fachbereiche und über ‚typische‘ Arbeitsfelder hinaus transportiert und zugänglich gemacht werden können.

Einen zweiten Bereich einer denkbaren und sinnvollen Zusammenarbeit sehe ich in der Vernetzung von Initiativen und Projekten. So wäre es beispielsweise wünschenswert, wenn sich, wie auf der Tagung *Die multireligiöse Stadt* in Frankfurt gefordert wurde, Fraueninitiativen, die durch die Sparpolitik der Stadt existentiell betroffen sind, zu einem Netzwerk zusammenschließen würden – über konfessionelle und sonstige Merkmale der Träger hinweg, um zusammen für ihr gemeinsames Anliegen einzutreten: die Fortführung dringend benötigter Projekte für Frauen, beziehungsweise die Bearbeitung der Strukturen, welche solche Projekte erst notwendig machen.

Ein dritter Bereich, für den ich eine Kooperation der beiden Fachrichtungen anregen möchte, ist die Gemeindegemeinschaft⁹¹. Zunächst einmal ist in Betracht zu ziehen, dass sowohl in MigrantInnengemeinden als auch in Gemeinden der beiden großen hier etablierten christlichen Kirchen sowohl durch die gemeindlichen Angebote (im Dienstleistungssektor) als auch durch den Kontakt der Gemeinden zu den Gemeindemitgliedern und zu Menschen, die auf deren Dienstleistungen zurückgreifen, ein großes Potential (an Zielgruppen, an MitstreiterInnen) für interkulturelle und interreligiöse Arbeit vorhanden ist. So berichtet beispielsweise ein buddhistischer Mönch, der unter anderem die buddhistische Gemeinde in Frankfurt betreut:

Interkulturellen Pädagogik auszubauen und entsprechend alternative Modelle zu entwickeln. Vergleiche hierzu auch die Kritik von Annita Kalpaka: „Konzepte, wie das der ‚Kulturstandards‘ (Thomas 1993) und der ‚Kulturkomponenten‘ (Hofstede 1993) (haben) in vielen Konzepten interkultureller Trainings Eingang gefunden. Sie sind fast nahtlos an ein weit verbreitetes Alltagsverständnis von Kultur angeschlossen (...) Verbindungen und Verknüpfungen von Kulturen werden genauso vernachlässigt wie Widersprüche und Gruppenkulturen innerhalb einer Gesellschaft. Auch wird ein möglicher flexibler Umgang mit kulturellen Vorgaben kaum thematisiert. (...)“ (Kalpaka 2004, S. 6f).

91 Den Begriff der ‚Gemeinde‘ verwende ich hier in einem umfassenden Sinn, so dass beispielsweise auch religiöse Vergemeinschaftungen, die sich nicht in der Art einer christlichen Gemeinde organisieren, wie der Verein Islamischer Kulturzentren (VIKZ), die Islamische Gemeinschaft Mili Görüş (IGMG) oder die Türkisch-Islamische Union der türkischen Religionsbehörde (DITIB), darunter gefasst werden.

„Natürlich kommen auch Menschen (...) und fragen um Hilfe bei Mietverträgen oder wo man sich (als neu Hinzugezogene; B.N.) anmeldet. Auch Eheprobleme oder Differenzen im Zusammenleben der Generationen müssen geschlichtet werden. Beistand bei Krankheit und Tod werden gewünscht. Am Wochenende ist die Pagode ein beliebter Treffpunkt. Die Pagode ist dann voller Leben und es treffen sich Jung und Alt. (...) Ältere Jugendliche wünschen Nachhilfe in Mathematik oder Deutsch, damit sie in der Schule den Anschluss nicht verlieren.“ (Tich Thien Son 2003, S. 47).⁹²

Gemeinden können also gerade hinsichtlich ihrer Erfahrungen in der gemeindlichen Sozialarbeit und hinsichtlich ihrer Beziehungen zu den Gemeindemitgliedern als potentielle Partnerinnen oder Mitarbeiterinnen interkultureller und/oder interreligiöser Arbeit angesprochen werden.

Zusätzlich führt Rosi Wolf-Almanasreh Gründe an, weshalb religiöse Gemeinden bei der Gestaltung einer sich pluriformisierenden Gesellschaft aktiv mitwirken sollten:

„Die Akzeptanz von Einwanderern im eigenen Gemeinwesen ist weit schwieriger (als die Akzeptanz des ‚Fremden‘ außerhalb des eigenen Gemeinwesens). Diese Tatsache (...) bring(t) Verpflichtungen mit sich, auch für Religionsgemeinschaften und vor allem für Kirchenpolitiken und möglicherweise auch für theologische Fragen“ (Wolf-Almanasreh 2001. S. 193).

Im Zuge dieser Feststellung formuliert die Autorin Forderungen an Religionsgemeinschaften und religiöse Gemeinden in Deutschland, wie sie auch aus den Desideraten der vorangehenden Kapitel erschießbar sind:

- Religiöse Gemeinden sollten in der Öffentlichkeit Partei für Minderheiten ergreifen.
- Sie sollten sich gegen Ungleichheit einsetzen und deswegen Machtstrukturen offen legen und kritisieren sowie positive Entwick-

92 Ähnliches berichteten bei der *Auftaktveranstaltung zur Netzwerkgründung ‚Religion-Migration-Integration‘* in Berlin zwei Mitglieder der Jüdischen Gemeinde Berlin im Hinblick auf die Betreuung und Beratung von SeniorInnen.

lungen bestärken (beispielsweise qualitativ gute Flüchtlings- oder Antirassismuserbeit).

- Sie sollten Kritik an der Instrumentalisierung von Religion üben, insbesondere wenn eine solche Instrumentalisierung im Rahmen sozialer Ungerechtigkeiten etc. mobilisiert wird.
- Konfessionelle Einrichtungen, wie Kindergärten, sollten interreligiöse Schulungen erhalten.
- Gemeindearbeit sollte auf das Ziel der Dialog- und Konfliktfähigkeit ausgerichtet sein und im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit der Pluriformität der Gesellschaft konzipiert werden.
 - Dazu ist eine beständige Zusammenarbeit und ein Dialog im Innern der Gemeinde/der Religionsgemeinschaft und nach außen hin, auch im Alltag, notwendig. Themen, die die Grenzen demokratischer Toleranz berühren, müssen aufgegriffen werden. So ist beispielsweise zu diskutieren:
 - Sollen sich religiöse Minderheiten anpassen oder soll die Pflege (in Krankenhäusern, Altenheimen etc.) auf interkulturelle Pflege umgestellt werden?⁹³
 - Kann auf Friedhöfen nach muslimischem Ritual bestattet werden oder wird eine Anpassung an die deutschen Friedhofsordnungen gefordert?⁹⁴
 - Wie kann mit dem Ritual des Schächtens im Hinblick auf den Tierschutz umgegangen werden? (Vgl. ebd. S. 196ff).

Ihre Forderungen beendet Wolf-Almanasreh mit einem Satz, in dem nochmals die Notwendigkeit von Kommunikation und gegenseitiger Anerkennung (und nicht nur Toleranz) betont wird:

93 Die Option ‚Anpassung‘ führt Wolf-Almanasreh nicht näher aus. Meines Erachtens stehen die Forderungen beispielsweise im Zusammenhang mit Speisegeboten, der Bereitstellung eines Andachtsraums (für Angehörige verschiedener Religionen), der Seelsorge oder der Frage ob die Pflege einer Patientin von einem männlichen Pfleger übernommen werden kann oder nicht. (Vergleiche hierzu auch den Beitrag von Barbara Berreßen (2002) *Integration von Muslimen und muslimischen Organisationen in Deutschland: Religiöse Betreuung in Krankenhäusern. Ein Modellprojekt von Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus.*)

94 Auch hier ist die Option ‚Anpassung‘ nicht näher ausgeführt; meines Wissens ergeben sich Konfliktpunkte in Bezug auf das qur’anische Gebot, Verstorbene in Leinentüchern zu bestatten und nicht in Särgen. Auch hinsichtlich der Grabruhezeit entsprechen deutsche Friedhofsverordnungen nicht immer religiösen Vorschriften anderer als der christlichen Religionen.

„Ein Weg, um den Prozess der gegenseitigen Annäherung und Klärung zu fördern, ist der, dass die führenden Akteure im Integrationsprozess, auch die christlichen Kirchen sowie andere religiöse Gemeinden, Möglichkeiten schaffen, ständig zu kommunizieren. Die beständige Zusammenarbeit in der Bearbeitung gemeinsamer Probleme führt zur Anerkennung auch neuer Religionsgruppen als ernst zu nehmende Partner. (...)“ (ebd. S. 199f).

4.3 Öffentlichkeitsarbeit als Arbeitsfeld Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik

Ich möchte an dieser Stelle versuchen, die Inhalte der vorliegenden Arbeit in Beziehung zu dem Begriff der Öffentlichkeitsarbeit zu setzen und damit ein Desiderat an die beiden Fachrichtungen Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Religionspädagogik/ Theologie meinerseits aufzustellen. Ich gehe diesen Schritt hauptsächlich aus der Überzeugung, dass die Inhalte, die in den beiden Disziplinen diskutiert werden, nur wenig ausrichten können, solange WissenschaftlerInnen nicht selbst den Bezug zum Alltag der hier lebenden Menschen – und darauf beziehen sich die Disziplinen schließlich – suchen, sondern in den wissenschaftlichen Kreisen verbleiben. Somit verstehe ich in der vorliegenden Arbeit alle die Schritte als Öffentlichkeitsarbeit, welche dazu beitragen, neuere Erkenntnisse, Kritiken und Forderungen der Fachrichtungen sowie die Praxis von Professionellen den hier lebenden Menschen (der Öffentlichkeit) zugänglich zu machen.⁹⁵ Ich fasse unter Öffentlichkeitsarbeit ferner den Aspekt, dass die jeweiligen WissenschaftlerInnen und Professionellen in Kommunikation und in Dialog mit der Öffentlichkeit treten. Solch ein Dialog sollte unter anderem dafür genutzt werden, die eigenen Erkenntnisse und Forderungen in Auseinandersetzung mit der Öffent-

95 Dieses Verständnis entspricht der Definition von Öffentlichkeitsarbeit, welcher Martin C. Hünerhoff in seiner Diplomarbeit zu *Öffentlichkeitsarbeit als pädagogisches Arbeitsfeld* den Vorzug gibt. Öffentlichkeitsarbeit wird dort bestimmt als „das Management von Informations- und Kommunikationsprozessen zwischen Organisationen einerseits und ihren internen oder externen Umwelten (Teilöffentlichkeiten) andererseits“ (Hünerhoff 2001, S. 14, im Rückgriff auf Bentele 1997).

lichkeit zu reflektieren und auf diese Weise beispielsweise einen Blick dafür zu bekommen, wo fachspezifische Einsichten und Desiderate endlich die Grenzen der Theorie und Wissenschaft überschreiten sollten und wo und wieso die Fachrichtungen und ihre Erkenntnisse (mit ihren Arbeitsfeldern, Zielsetzungen und Forderungen) in (Teilen) der Öffentlichkeit entweder unbekannt sind oder oftmals auf Unverständnis stoßen.⁹⁶

Die Bedeutung, die ich der Öffentlichkeitsarbeit im Hinblick auf Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik zuschreibe, bezieht sich auf folgende Punkte:

- Die Arbeit, die beispielsweise in Projekten, in der Jugendarbeit, in Seminarangeboten, in Dialogrunden etc. geleistet wird, kann bekannt gemacht werden, vor allem auch am Ort der jeweiligen Veranstaltung.
- Der ‚Kampf um Bedeutungen‘ (beispielsweise um Begriffe wie ‚Kultur‘, ‚Islam‘) kann auch in den Medien aufgenommen werden, in denen dominierende Bedeutungen häufig transportiert werden.⁹⁷
- Öffentliche Diskussionen können um weitere Perspektiven ergänzt werden, es können andere Lösungswege und Herangehensweisen aufgezeigt werden.
- Öffentlichkeitsarbeit stellt einen Weg dar, zu einer kritischen Bewusstseinsbildung beizutragen, auch im Hinblick auf die Fähigkeit,

96 Vergleichbar sind mit diesem Verständnis einige Ziele und Funktionen von Öffentlichkeitsarbeit, wie sie Hünerhoff darstellt:

- Informationsverbreitung als „(...) das Ziel, über eine Institution, also ihre Aufgaben, Interessen, Aktivitäten und Probleme, zu informieren (...)“ (Hünerhoff 2001 S. 21f, im Rückgriff auf Hategan 1991);
- Aufbau von sozialen Beziehungen in der Weise, dass „(...) eine Institution ihre gesellschaftliche Rolle erklärt, auf gesellschaftliche Kritik an der Institution eingeht und ihre Interessen und Anliegen verständlich macht“ (ebd.);
- weitere Aspekte, wie „(...) die Schaffung, Erhaltung und Verbesserung eines Images, (...), Kooperationsziele“ (ebd.).

97 Hier denke ich in erster Linie an Beiträge in Lokalzeitungen, aber auch im überregionalen Printwesen (Die ZEIT, die tageszeitung, etc.). Dabei stellt sich erneut das Problem, dass durch Publikationen in Printmedien wie die beiden oben genannten Zeitungen auch nur ein bestimmter Teil der Öffentlichkeit erreicht wird – doch als ein Ansatzpunkt und als Möglichkeit, Verbündete aufzuspüren hat dieser Weg sicherlich ein Teil der Öffentlichkeitsarbeit zu sein.

Zusammenhänge zu erkennen und Handlungsoptionen zu entwickeln.⁹⁸

Öffentlichkeitsarbeit, wie ich sie hier verstehe, kann auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen vonstatten gehen. Ich möchte an dieser Stelle vier Bereiche anführen, von denen ich denke, dass sie gerade hinsichtlich der gemeinsamen Interessen interkulturell und interreligiös ausgerichteter Theorie und Praxis bedeutsam sind. Dabei ergeben sich unterschiedliche Einsatzbereiche und -formen, je nachdem ob WissenschaftlerInnen oder Professionelle Öffentlichkeitsarbeit betreiben.⁹⁹

So sehe ich einen wichtigen Ansatzpunkt darin, Öffentlichkeitsarbeit in den in der Gesellschaft verbreiteten Medien zu betreiben, wie beispielsweise den Lokalzeitungen. Dabei wird möglicherweise die erste Hürde je nach Medium diejenige sein, überhaupt eine Veröffentlichung entsprechender Beiträge (Artikel, Leserbriefe, Ankündigungen etc.) zu erreichen. Ziel einer solchen Öffentlichkeitsarbeit sollte es meines Erachtens sein, sowohl den Bekanntheitsgrad der beiden Wissenschaften zu steigern als auch den ‚Kampf um Bedeutungen‘ beispielsweise in der Deutung bestimmter Bilder und Konstrukte auf der kognitiven Ebene anzugehen und so einen Blick hinter die Kulissen von ‚Kulturen‘, oder ‚Religionen‘ zu eröffnen. Gerade im Hinblick auf lokale Medien besteht eine weitere Möglichkeit darin, über den Weg dieser Medien Strukturen zu eröffnen, die eine Integration religiöser Gemeinden vor Ort in den Ortsalltag erleichtern. Auf diesem Wege kann zudem möglicherweise bestehenden Unsicherheiten der

98 Mit der Bestimmung dieser Punkte korrespondieren meine Erwartungen an eine Öffentlichkeitsarbeit der Interkulturellen Pädagogik und der interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik in etwa mit dem, was Hünerhoff bezüglich des Anliegens von Öffentlichkeitsarbeit anführt: „Der Öffentlichkeitsarbeit geht es (...) um eine Haltung, um Wirkungen im Bereich des Wissens, der Meinungen und Attitüden. Durch gezielte Kommunikation, die den Wissensstand der Adressaten erweitert, wird eine Änderung der Attitüden bewirkt“ (Hünerhoff 2001, S. 15f, im Rückgriff auf Müller-Vogg 1990).

99 In diesen Bereich fällt auch die (interkulturell/interreligiös ausgerichtete) Ausbildung von MultiplikatorInnen, beziehungsweise das Angebot entsprechender Zusatzqualifikationen für Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft (s. Kap. 4.2).

lokalen Bevölkerung durch mehr Transparenz begegnet werden.¹⁰⁰ Ein denkbarer Schritt wäre in diesem Zusammenhang, insofern dies von den jeweiligen Gemeinden gewünscht wird, die Ankündigung von Gottesdiensten und Veranstaltungen religiöser Gemeinden (neben denen der christlichen Kirchen) und Berichte über religiöse Aktivitäten der Gemeinden vor Ort – das islamische Fest des Fastenbrechens mag eine andere Bedeutung erlangen, wenn ich als EinwohnerIn weiß, wann, wo, wie und warum dieses Fest ‚hier bei mir in meinem Ort‘ gefeiert wird.¹⁰¹

Einen zweiten Bereich, in dem sich Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik, gerade hinsichtlich des Zieles einer friedlichen Konvivenz und einer Gleichberechtigung aller hier lebenden Menschen, öffentlich betätigen sollten, sehe ich in der Öffentlichkeitsarbeit, die sich im rechtlichen und strukturellen Bereich für die Rechte, die Minderheitengruppen zustehen, die diesen aber noch nicht zugestanden werden, einsetzt. Hier geht es mit den Worten von Wolf-Almanasreh darum, einen Prozess einzuleiten, in dem

„alles getan (wird), um Gleichberechtigung und soziale Partizipation für alle Menschen, die in einer Gemeinschaft zusammenleben, unabhängig von ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit zu erzielen“ (Wolf-Almanasreh 2001, S. 193).

100 Dabei stütze ich mich bei der Annahme, dass mehr Transparenz im örtlichen Gemeinde-/Vereinsgeschehen zur Reduktion von Unsicherheiten beitragen kann, auf eine noch empirisch zu untersuchende Vorannahme.

101 Eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit, unter anderem auch durch die Zusammenarbeit mit der lokalen Presse, wird in Leggewie et al. dokumentiert. In der Fallstudie eines Moscheebaus beschreiben sie, dass „die Befürworter der Moschee (...) gezielte Öffentlichkeitsarbeit (betrieben) und (...) ein gutes Gespür für den richtigen Zeitpunkt (besaßen): Vor jedem neuen Bauabschnitt wurde um Zustimmung (der Nachbarschaft, der EinwohnerInnen; B.N.) geworben; verzögerte sich der Bau einmal, wurden Leser der Lokalzeitung regelrecht vertröstet“ (Leggewie et al. 2002, S. 63). Dabei kann jedoch die lokale Presse gerade auch zur Meinungsbildung in die andere Richtung mobilisiert werden, wie die AutorInnen an einem anderen Beispiel, bei dem ein Moscheebauvorhaben zum Zeitpunkt der Kommunalwahlen in die Diskussion kam, aufzeigen. Dort vermochte sich eine „politisch marginale Kraft (...) ohne große Mühe zu Volkes Stimme aufzuschwingen und profitierte als Trittbrettfahrerin eines kaschierten Kulturkonfliktes („Gefahr der kulturellen Überfremdung“; B.N.) von der Polarisierung im Stadtteil“ (ebd. S. 69).

Beispielhaft möchte ich einige mögliche Inhalte solcher Öffentlichkeitsarbeit anführen:

- Die Unterstützung der Einrichtung von Ausbildungsgängen für geistliche Ämter (PredigerIn, ReligionslehrerIn, TheologIn etc.): Das Beispiel der Ausbildung von Imamen der DITIB, die bislang vom Religionsministerium in Ankara für die Dauer von einigen Jahren nach Deutschland entsandt werden, mag dieses Anliegen verdeutlichen. Ich nehme an, dass die Einrichtung von staatlich anerkannten Ausbildungsgängen für solche geistlichen Ämter in Deutschland drei Konsequenzen hätte: Erstens werden islamische Religionsgemeinschaften staatlich anerkannt. Zweitens wird für Außenstehende der Einblick in Inhalte erleichtert, die in dieser Ausbildung als zentral angesehen werden oder die beispielsweise in einem islamischen Religionsunterricht (sollte die Form des konfessionell getrennten Religionsunterrichts die gängige bleiben) unterrichtet werden sollen. Drittens können in Deutschland ausgebildeten Imame den spezifischen Fragen und Bedürfnissen von in Deutschland lebenden MuslimInnen (vor allem der nachfolgenden Generationen von MigrantInnen) wahrscheinlich in einer anderen Weise begegnen, als Imame aus der Türkei.¹⁰²
- Einen zweiten Inhalt sehe ich in der Öffentlichkeitsarbeit, wenn es sich um den Bau von Sakralbauten handelt. Diese sollten nicht nur im Hinterhof oder an Stadtrandgebieten genehmigt werden, sondern an markanten Plätzen, möglichst eingepasst in das Stadtbild¹⁰³ und gemäß den Bedürfnissen aller beteiligten Menschen,

102 Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass dieses Thema um einiges komplexer ist, als hier dargestellt. So spielt beispielsweise das Interesse und die Religionspolitik des türkischen Staates (der eine Bindung der in Deutschland lebenden Menschen mit türkischem und muslimischem Hintergrund an den eigenen Staat aufrecht erhalten will) eine große Rolle; ebenso ist die Tatsache, dass beispielsweise der Zentralrat und der Islamrat als die zwei großen Dachverbände islamischer Gemeinden in Deutschland dennoch nur einen kleinen Teil der muslimischen Bevölkerung repräsentieren, insofern zu berücksichtigen, als dass auf die Anliegen und Interessen der Mehrheit der muslimischen Bevölkerung kaum Rückschlüsse gezogen werden können. (Ich beziehe mich bei diesen Informationen auf Notizen zur Veranstaltung *Religiöse Vergemeinschaftungen im Islam – Organisation in der [deutschen] Diaspora*, die im Sommersemester 2004 an der Universität Oldenburg stattfand).

103 Dieses Kriterium der Einpassung ins Stadtbild ist meines Erachtens ein wichtiges und birgt möglicherweise eine noch größere Herausforderung für Angehörige der

das heißt beispielsweise Gläubige und AnwohnerInnen, deren jüngere und ältere Generationen. Als meines Erachtens gelungenes Beispiel kann die Veröffentlichung von Leggewie et al. *Der Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis* gelten. In dieser Handreichung wird unter anderem der Versuch unternommen, die einer muslimischen Gemeinde zustehenden Rechte und die möglichen Sichtweisen von verschiedenen Beteiligten darzustellen. Zudem weisen die AutorInnen auf Strategien hin, wie mit Konflikten konstruktiv umgegangen und somit ein Projekt erfolgreich durchgeführt werden kann. Im Vorwort wird treffend geschildert, dass die AutorInnen

„(...) eine Handreichung erarbeitet (haben), die für Wissenschaftler und Praktiker gleichermaßen interessant ist. Sie haben sich nicht gescheut, *wissenschaftliche Erkenntnisse für Laien verständlich darzustellen* und zugleich den einzelnen von einem Moscheebau betroffenen Akteuren praktische Handlungsempfehlungen zu geben“ (Leggewie et al. 2002, S. 7f; Hervorhebungen von mir; B.N.).

Als dritter Bereich der Öffentlichkeitsarbeit der beiden Fachrichtungen scheint die Teilnahme von WissenschaftlerInnen und Professionellen der beiden Disziplinen an öffentlichen Tagungen, Seminaren, Versammlungen etc. mit fachrelevanten Themenstellungen geboten zu sein. So wäre beispielsweise eine Teilnahme Interkultureller PädagogInnen und/oder interreligiös spezialisierter TheologInnen und Religi-

Mehrheitsgesellschaft als der Bau von traditionell gestalteten Sakralbauten. Denn wenn eine Moschee (als symbolische Repräsentation von Islam) in einem Baustil errichtet wird, der zwar auf die sakrale Bedeutung dieses Gebäudes schließen lässt, jedoch nicht an traditionelle Moscheebauten in der Türkei, arabischen Ländern etc. erinnert und zugleich in das Stadtbild eingepasst ist, so stehen die BürgerInnen vor der Herausforderung, diese Religionsgemeinschaft wirklich anerkennen zu müssen – der Ausweg, einen Moscheebau mit Minarett und besonderen Ornamenten als Exotikum darstellen und sich selbst in eine Position des Gewährers zu begeben, ist in diesem Falle weniger offensichtlich gegeben. Ein solches Beispiel des Exotismus findet sich meines Erachtens in der Stadt Hamm, wo im Sommer 2002 ein traditionell errichteter hinduistischer Tempel eingeweiht wurde, mit dem die Stadt Hamm auch touristisch wirbt. (Bei diesen Überlegungen beziehe ich mich auf einen Vortrag des Architekten Shahid Sadiq auf der Tagung *Die multi-religiöse Stadt. Religion, Migration und urbane Identität* in Frankfurt. Das Beispiel des hinduistischen Tempels in Hamm entnehme ich einem Vortrag von Prof. Dr. Martin Baumann auf derselben Veranstaltung.)

onspädagogInnen an der *Auftaktveranstaltung zur Netzwerkgründung ‚Religion-Migration-Integration‘ in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft*¹⁰⁴ oder an der Tagung des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt zum Thema *Die multireligiöse Stadt – Religion, Migration und urbane Identität* denkbar und sinnvoll gewesen. Denn gerade solche Gelegenheiten eröffnen die Möglichkeit, wichtige Aspekte der neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik an anderen Wissenschaftsbereichen und einem interessiertem Publikum bekannt zu machen sowie weitere KooperationspartnerInnen (beispielsweise lokale Initiativen und Gemeinden) zu gewinnen.

Als vierten Bereich möchte ich den Aspekt der eigenen Öffentlichkeitsarbeit als Vorleben von aktiver Teilhabe an der Gesellschaft hervorheben. In dieser Hinsicht wäre sicherlich ein bedenkenswerter Schritt, nicht nur als Fachrichtung Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben, sondern auch mit den TeilnehmerInnen interkulturell und interreligiös ausgerichteter Programme an die Öffentlichkeit zu gehen und die Ergebnisse, Fragen etc., die innerhalb beispielsweise eines Projektes erarbeitet und aufgeworfen wurden, nicht einfach nur mit nach Hause zu nehmen, sondern in der und an die Öffentlichkeit zu formulieren. Gerade mit Kindern und Jugendlichen, ob als junge Generation religiöser Gemeinschaften oder Minderheitengruppen oder als junge Generation der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, sollte dieser Schritt gegangen werden.

4.4 Schwierigkeiten und offene Fragen an interkulturell und interreligiös ausgerichtete Ansätze und Konzepte

Schwierigkeiten und offene Fragen im Umgang mit interkulturell und/oder interreligiös ausgerichteten Ansätzen und Konzepten stellen sich mir vor allem hinsichtlich des Umgangs mit Religion, hinsichtlich des

104 An dieser Veranstaltung nahmen als RednerInnen VertreterInnen von vier Religionsgemeinschaften teil, ein Vorstandsmitglied des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienstes (REMID) Marburg, die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, ein Religionssoziologe, ein Religionswissenschaftler und ein Kulturanthropologe – jedoch keine WissenschaftlerInnen, die mir bisher aus den neueren Debatten der Interkulturellen Pädagogik oder interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik bekannt sind.

(formalisierten) Dialogs und hinsichtlich der Basis, von der aus Menschen beanspruchen sollen/dürfen, bestimmte Haltungen und Handlungen bewerten zu können.

Als erstes sei die Frage gestellt: Kann Religion überbewertet werden? Ich denke ja. Der Kommentar einer Jugendsozialarbeiterin mag einen Aspekt dieser Antwort zum Ausdruck bringen.¹⁰⁵ Ihre Frage bezog sich darauf, ob nicht beispielsweise in der Jugendarbeit interreligiöse Ansätze die Interessen und Bedürfnisse Jugendlicher verfehlten. Ob mit der Thematisierung von Religion nicht etwas an die Jugendlichen herangetragen würde, was in dieser Form nicht von ihnen selbst als Interesse/Bedürfnis formuliert würde. Betrachte man die Begründungen, wieso interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen in Bereiche der sozialen Arbeit aufzunehmen seien, so eröffne sich eine Argumentation, die sich auf die wahrgenommenen Konflikte mit ‚dem Islam‘ – und zwar auf politischer Ebene – berufe. Bestehe dann aber nicht die Gefahr, Differenzen beispielsweise in der Jugendarbeit zu erzeugen, die eigentlich abgebaut werden sollten? Diese Frage verweist meines Erachtens einmal mehr auf die Forderung, pädagogische Konzepte an den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Zielgruppe und der einzelnen Teilnehmenden zu orientieren und nicht aus einem vermeintlichen besseren Wissen heraus Themen einzubringen, die so von den TeilnehmerInnen nicht angefragt werden. Zudem wird gerade in einer Gesellschaft wie der deutschen, in der Religion nicht mehr die Bedeutung zu haben scheint, wie an anderen Orten oder zu anderen Zeiten, in der aber dennoch eine religiöse Orientierung und Fragen des letzten Sinns eine Rolle spielen, zu bedenken sein, den Fokus nicht ausschließlich auf Religionen und religiöse Orientierungen zu setzen, sondern explizit auch Weltanschauungen und weltanschauliche Orientierungen einzubeziehen.

Eine weitere Schwierigkeit sehe ich darin, nicht der Tendenz der öffentlichen Diskussionen zu folgen, in denen zwar ‚der Islam‘, ‚das Christentum‘ und unter Umständen auch ‚das Judentum‘ thematisiert, andere als diese Religionen jedoch ausgeklammert und vergessen werden. Auch wenn diese Religionen in Deutschland zurzeit, unter

105 Diesen Kommentar entnehme ich meinen eigenen Aufzeichnungen über die *Auftaktveranstaltungen zur Netzwerkgründung ‚Religion-Migration-Integration‘*.

anderem wegen ihrer Mitgliederzahlen, sicherlich die größte Bedeutung haben, so bleibt doch zu fragen, wie es beispielsweise um Religionen wie Hinduismus, Buddhismus, Yezidentum etc. in Deutschland steht, wie Individuen mit Sekten umgehen, wie die Vielfalt an konfessionellen Vergemeinschaftungen auch innerhalb der oft genannten Religionen aussieht.

Weiterhin möchte ich danach fragen, welche Basis für das Zusammenleben Geltung beanspruchen kann, von welcher Basis aus Haltungen und Handlungen negativ oder positiv beurteilt werden können. Diese Frage bezieht sich hauptsächlich auf einen Rahmen, in den eine bestimmte staatliche Verfassung nicht ohne weiteres übertragbar ist. Sind also die Menschenrechte und die Grundlagen moderner Verfassungen heranzuziehen, wie es beispielsweise Wolf-Almanasreh für notwendig erachtet (vgl. Wolf-Almanasreh 2001, S. 192), sofern sie nicht in ideologischer Form zur Rechtfertigung bestimmter Interessen, Handlungen, Haltungen etc. benutzt werden, sondern insofern es wirklich um ihren Inhalt geht? Oder kann das Kriterium, wie es beispielsweise Rickers und Knauth aufstellen, nämlich die Behinderung beziehungsweise Förderung des Individuums im Prozess der Erweiterung seiner Mündigkeit und Selbstbestimmung, als universalisierbar angesehen werden? Oder ist es das Gesetz Gottes, der Qur'an, die Bibel (in welcher Auslegung?), andere religiöse Gesetze oder politische Entwürfe etc.? Woher also ist der Maßstab für den Umgang miteinander zu nehmen, für eine Gesellschaftsordnung? Vermag möglicherweise der Ansatz des Weltethos Wege aufzuzeigen, kann ein Vorgehen, wie es Bielefeldt aufzeigt und welches nach der Universalisierbarkeit von Normen, Maßgaben und Regeln fragt, weiterführen? Wie praktikabel ist solch ein Vorgehen?

Klar ist, dass sich jede und jeder bewusst sein sollte, dass der eigene Maßstab – seien es die Menschenrechte, Gottes Gebote oder Anderes – in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen unter Umständen in Frage gestellt wird. In diesem Fall kann ein Vorgehen, wie es Küng mit dem *Projekt Weltethos* veranschaulicht hat, weiterführen: Wo erkennen wir gemeinsame Maximen, Handlungsgrundsätze etc.? Können wir auf dieser Basis weiterbauen? Und dennoch, bei allem Optimismus und allen Hoffnungen, scheint es mir notwendig, darauf hinzuweisen, dass in Situationen, in denen die eigene Toleranz und

das eigene Verständnis an Grenzen geraten, zunächst Ehrlichkeit und die Fähigkeit, sich und anderen diese Grenzen einzugestehen, notwendig sind – wie in solch einem Fall weitergearbeitet werden kann/soll, bleibt an dieser Stelle offen.

In Bezug auf formalisierten Dialogs müssen einige Aspekte in Betracht gezogen und hinterfragt werden: Werden nicht die Möglichkeiten dieser Kommunikationsform überschätzt? Wird Dialog nicht auch dort als Mittel angewandt oder in Erwägung gezogen, wo zuerst politische Maßnahmen notwendig wären, um beispielsweise Machtungleichgewichte zu beseitigen?¹⁰⁶ Oder wird Dialog nicht auch dort eingesetzt, wo zunächst Interessen klargestellt und bewusst gemacht werden müssen, um überhaupt einschätzen zu können, ob der Dialog wirklich als Dialog geführt werden soll oder ob er nicht etwa der Durchsetzung von Interessen, der Sicherung eigener Positionen dienen soll? Letztgenannter Aspekt wird in dem Aufsatz *Dialog – Chancen und Gefahren* des Muslims Abu Mohammad deutlich. Der Autor stellt dort dar, welche Gefahr in interreligiösen Dialogen liegen kann. Als problematisch sieht er die Tendenz, dass der eigentliche Zweck und Ziel solcher Auseinandersetzungen nicht ausgesprochen wird, vielleicht sogar nur unbewusst wirkt. Hinter Formulierungen wie ‚Kennenlernen‘, ‚Abbau von Vorurteilen‘ etc. vermutet der Autor dass

„Dialog (...) ein Instrument (ist), das aus der Tradition der pluralistisch-demokratischen Gesellschaft erwächst. Mit religiöser Suche und Hingabe an Gottes Wille hat es nur wenig zu tun. Vielmehr geht es um die Verankerung säkularer und pluralistischer Denkweisen bei den Muslimen, um einen ‚akzeptablen‘ reformierten Islam zu schaffen (...)“ (www.al-islam.de/pdf/dialog.pdf, geöffnet am 15.08. 2004).

Weiterhin schreibt er:

106 In diesem Zusammenhang stellt sich mir eine Frage, die über den bisherigen Rahmen der vorliegenden Arbeit (Deutschland) hinausreicht: Wie stehen die Chancen auf Dialog in einer so verfahrenen, von Ungleichheit, Ungerechtigkeit, Angst und Enttäuschung gekennzeichneten Situation wie der in Palästina und Israel? Wann und mit welchen anderen Mitteln müssen also erst Bedingungen (Ende des Machtungleichgewichts) geschaffen werden, damit (der Versuch zu) Dialog und eine Solidarisierung überhaupt starten können?

„Die Nichtangabe des Zweckes ist sicherlich beabsichtigt: dadurch erscheint der Dialog als ein völlig gleichberechtigtes offenes Gespräch ohne Vorgaben. Was könnte denn (...) an einem einfachen Gespräch suspekt sein? (...) Dialogführen soll damit herausgestellt werden als das Kennzeichen des demokratischen, pluralistisch denkenden Menschen. Gesprächsverweigerung jedoch wird abgestempelt als menschenfeindlich und gegen jede moderne Zivilisation gerichtet“ (ebd.).¹⁰⁷

Die nächste Schwierigkeit eröffnet sich mit dem Blick auf potentielle DialogpartnerInnen. Welche Menschen nehmen an Dialogen teil und aus welchen Gründen? Wie soll mit dem Umstand umgegangen werden, dass Dialoge wahrscheinlich in erster Linie von Menschen geführt werden, die sowieso für ein friedliches Zusammenleben motiviert sind? Was repräsentieren also die hoffnungsstimmenden Ergebnisse mancher Dialogrunden?

Weiterhin: Wie realistisch sind bestimmte geforderte Haltungen, beispielsweise eine Sichtweise entsprechend der pluralistischen Theologie, wenn der Glaube an die eigene und einzig wahre Religion vorherrscht, so wie es teilweise bestimmten Auslegungen gemäß in Heiligen Schriften gefordert wird? Wie kann ich über mehr als das konkrete Handeln Dialog führen, wenn bei bestimmten Punkten (z.B. Anerkennung von Homosexualität oder nicht) das Wort Gottes gilt und damit die Angelegenheit nicht mehr diskutabel ist? Wie kann also beispielsweise die Forderung von Nipkow, sich auf einen ‚harten Pluralismus‘ einzustellen, berücksichtigt und produktiv gestaltet werden? Wie kann sich ein gleichberechtigtes Miteinander entwickeln, wenn aus einem Glauben heraus diskriminiert wird?

107 Deutlich wird in diesem Aufsatz zudem, entlang welcher Aspekte sich in christlich-islamischen Dialogrunden in Deutschland Hierarchieebenen konstituieren können: Wo christliche/kirchliche Institutionen eine lange Tradition in der Vermittlung ihrer Religion haben und auf bekanntem Terrain arbeiten, wo sich Geistliche hauptberuflich mit Fragen wie zum Beispiel der pluralistischen Theologie beschäftigen können, müssen sich Islam und islamische Theologie in der Gesellschaft Deutschlands erst noch einfinden. Zudem sind muslimische TheologInnen oftmals nicht hauptberufliche TheologInnen. Hinzu kommen Ungleichgewichte in Hinblick auf sprachliche Kompetenzen im Deutschen (als häufig gebräuchliche Sprache auch in Dialogen) (vgl. www.al-islam.de/pdf/dialog.pdf, geöffnet am 15.08. 2004).

Diesen Fragen lassen sich mit Sicherheit weitere anfügen, doch vermögen die genannten Aspekte aufzuzeigen, dass auch die Anliegen von Interkultureller Pädagogik und interreligiös ausgerichteter Theologie/Religionspädagogik mit Schwierigkeiten und noch zu klärenden Fragen verbunden sind.

Somit soll der Hauptteil der vorliegenden Arbeit zu Ende gebracht werden. Nachdem ich in diesem Kapitel versucht habe, die einzelnen Teile der ersten drei Kapitel zusammenzufassen und in einen Zusammenhang zu setzen, aus dem heraus weitere Aspekte angesprochen und offen gebliebene Fragen formuliert werden konnten, werde ich im nun folgenden Fazit mit einer Gesamtbetrachtung der vorliegenden Arbeit sowie einem Ausblick mit weiteren Anregungen für die Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik zum Ende kommen.

Fazit

Am Ende dieser Arbeit steht nun ein Resümee an, in dem zunächst in Erinnerung gerufen werden soll, dass ich mich in der vorliegenden Arbeit nicht mit ‚der‘ Interkulturellen Pädagogik und ‚der‘ interreligiös ausgerichteten Theologie/Religionspädagogik auseinandergesetzt habe, sondern mit ausgewählten aktuellen Diskursen der beiden Teildisziplinen. Einer kurzen Bilanz über die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit (s. Kap. 1.1) folgen abschließend einige Hinweise auf weitere Felder der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit für Interkulturelle Pädagogik und interreligiös ausgerichtete Theologie/ Religionspädagogik.

Die erste Frage nach den zentralen Forderungen der beiden Fachrichtungen vor dem Hintergrund der hiesigen pluriformen Gesellschaft wurde vor allem in Kapitel 3 und 4.1 bearbeitet und zwar auf der Basis grundlegender theoretischer Annahmen und gesellschaftlicher Entwicklungen, wie sie in Kapitel 1 und 2 behandelt wurden.

Die zweite Fragestellung hatte zum Ziel, zu untersuchen, inwieweit eine inhaltliche und praktische Zusammenarbeit der beiden Fachrichtungen sinnvoll und wünschenswert erscheint. Der Antwort auf diese Frage versuchte ich in Kapitel 4 auf die Spur zu kommen, wobei ich mich mit den Potentialen von (kooperativer) Öffentlichkeitsarbeit auseinandersetzte (Kap. 4.3).

Für die weitere wissenschaftliche und praktische Arbeit erachte ich es als notwendig, sich theoretisch und praktisch intensiver mit der Thematik der Öffentlichkeitsarbeit auseinanderzusetzen, so beispielsweise im Hinblick auf personelle und finanzielle Ressourcen, auf die Zusammenarbeit mit Gemeinden vor Ort, auf den Kontaktaufbau mit MedienvertreterInnen und im Hinblick auf die Gestaltung von allgemein verständlichen wissenschaftlichen Texten.

Ferner möchte ich, vor allem im Zusammenhang mit den Überlegungen zu formalisiertem Dialog, als Desiderat eine vertiefte Auseinandersetzung mit Konflikttheorien, Konfliktmanagement und Mediation

anführen. Der Bereich des Umgangs mit Konflikten wird von vielen AutorInnen zwar angesprochen und der konstruktive Umgang mit Konflikten gefordert, jedoch werden Einzelheiten der konkreten Umsetzung selten erwähnt. Dabei ist durchaus zu bedenken, dass gerade in Dialogen, die als ‚interkulturell‘ oder ‚interreligiös‘ konzipiert werden, Konflikte sowohl Anlass eines Dialogs sein, als auch innerhalb der Dialogrunde entstehen können.

Verstärkt sollte in Dialogansätzen und -konzepten der Aspekt der Machtungleichgewichte einbezogen werden, ebenso wie die Frage nach Interessen, die sich hinter Dialogabsichten verbergen können, in beiden Fachdisziplinen diskutiert und in Ansätzen und Konzeptionen bedacht werden sollte.

Eine weitere Beobachtung, welche bei mir Fragen aufwirft und die in die Überlegungen und Forschungsinteressen beider Fachrichtungen einfließen sollte, ist folgende: Zum einen sind gesellschaftliche Prozesse beobachtbar, in denen sich Ängste, Vorurteile und negative Bilder gegenüber bestimmten (Formen von) Religionen aufbauen. Diese Prozesse stehen meines Erachtens in Zusammenhang mit der Herausforderung, mit einer mitunter deutlich sichtbaren Religiosität und mit den Ansprüchen ihrer Anerkennung umgehen zu müssen, ohne jedoch über die Hintergründe solcher Religiosität, geschweige denn über den je einzelnen Menschen informiert zu sein; zumal vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen, in denen gerade ein politischer Islam auch ins Blickfeld der öffentlichen Diskussionen rückt. Zudem scheint wenig Bewusstsein für die eigene Positionierung vorhanden zu sein, bei der beispielsweise die eigene religiöse Sozialisation und die geistesgeschichtliche Entwicklung Europas eine Rolle spielen. Zum anderen zeigen jedoch Forschungen, dass Fragen nach dem letzten Sinn, wie sie auch in Religionen aufgegriffen und beantwortet werden, gegenwärtig und nicht nur für religiös orientierte Menschen von Bedeutung sind. Wie also lässt sich eine Entwicklung deuten, in welcher Konstrukte über Religionen wirksam sind und auf der einen Seite beispielsweise ‚der‘ Islam als neues Feindbild entdeckt und eine Rückbesinnung auf ‚das‘ Christentum als Fundament der ‚abendländischen Kultur‘ (bei gleichzeitiger Rückläufigkeit von Kirchenmitgliedschaften und Schließungen von Kirchen) zu beobachten ist, und in der auf der anderen Seite beispielsweise (Teile von)

Buddhismus als esoterische Philosophie und Praxis an Popularität gewinnen?¹⁰⁸ Was sagen solche Entwicklungen über die Bedürfnisse der in Deutschland lebenden Menschen aus? Welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Differenzlinie ‚Religion‘ als Religion zu, welche Bedeutung erhält Religion als Konstrukt hinsichtlich von Aus- und Abgrenzungsprozessen?

In diesem Zusammenhang sollte sich Interkulturelle Pädagogik nicht nur mit speziell interreligiösen Anliegen auseinandersetzen, sondern auch Beiträge der Theologie und Religionspädagogik zu den ‚post-modernen Formen‘ von Religion bei Jugendlichen und ihre Bedeutung für Jugendliche eingehender berücksichtigen. Das heißt, dass Religion in der Interkulturellen Pädagogik nicht nur im Zusammenhang interreligiöser Ansätze und nicht nur im Sinne von Religion als expliziter Religion aufgegriffen werden sollte, sondern auch im Hinblick auf das, „(w)as Jugendlichen heilig ist“ (Barz 1999, Titel). Ebenso sollte Religion als explizite Religion im Zusammenhang mit Ideologie als Fremdbestimmung und mit Selbstbestimmung untersucht werden, um Aufschluss über die aus-/abgrenzenden, aber auch über die befreienden Wirkungsweisen von Religion zu erhalten.¹⁰⁹ Die Schwierigkeit solch einer Forschung liegt darin, einen Umgang mit Religion zu finden, der dem von Rolf Schieder (2000) angemahnten ‚unbedingten Ernst‘ von Religionen gerecht zu werden und den Glauben vom Untersuchungsgegenstand der Religion zu trennen versteht.

108 Ein Zitat der Landesbischöfin von Hannover, Margot Kässmann, mag diese paradox erscheinende Situation veranschaulichen. Sie kommentiert die Aussage des neuen Bundespräsidenten Horst Köhler „Gott segne unser Land“: „Nun gilt in Deutschland die Rede von Gott oft als geradezu als peinlich. Wer sich als Christin oder Christ outet, wird fast mitleidig belächelt, wogegen Buddhismus oder Esoterik wahnsinnig interessant erscheinen“ (*Gott segne unser Land*, in: die tageszeitung, 25.05. 2004).

109 Ich denke bei dieser Forderung speziell an die Untersuchungen von Wolfgang Fritz Haug zum deutschen Faschismus. In diesen Untersuchungen wird unter anderem deutlich, auf welche Weise die Ideen im Faschismus Menschen erreichen konnten und wie diese Menschen durch ihr Handeln zur Erhaltung und Reproduktion eben dieses Faschismus beitrugen (vgl. Haug 1986a, 1986b). Diese Fragestellung kann meines Erachtens unter der Voraussetzung, dass eine bestimmte Religion beziehungsweise Konfession in ihrem zeitlichen und örtlichen Zusammenhang als Untersuchungsgegenstand dient, auf Religion übertragen werden.

Zum Schluss bleibt mir, Folgendes zu sagen: Meines Erachtens war meine Verwunderung zu Beginn der Arbeit (Wo bleibt die Religion in der Interkulturellen Pädagogik?) berechtigt. Denn, wie gezeigt werden konnte, kann Religion für Menschen eine Rolle spielen, für kulturelle Konstrukte kann sie ausschlaggebend sein. Gleichzeitig kann Religion herangezogen werden, um Konflikte zu begründen oder sie zu legitimieren, aber Religion hat auch ein befreiendes und solidarisierendes Potential aufzuweisen. Es kann mir hier nicht darum gehen, Religion als Pflichtfaktor in der Interkulturellen Pädagogik zu verankern, jedoch ist es mein Anliegen, auf die mögliche Bedeutung dieses Faktors hinzuweisen, mit dem Ziel, dass diese, wo es angebracht ist, in Theorie und Praxis berücksichtigt wird. Für die interreligiös ausgerichtete Theologie/Religionspädagogik möchte ich in erster Linie anregen, die Debatten um Konstruktionsprozesse, um Aus- und Abgrenzungsmechanismen und um Intersektionalität, wie sie in der Interkulturellen Pädagogik diskutiert werden, in Theorie und Praxis einzubeziehen. Gemeinsam sollten jedoch beide Fachrichtungen auf Mittel der Öffentlichkeitsarbeit zurückgreifen, um dem Ziel eines gleichberechtigten Miteinanders näher zu kommen und die Öffentlichkeit in die Gestaltungsprozesse eines solchen Zusammenlebens einzubeziehen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alacacioglu, Hasan (2003): Ist Gott noch „in“? Glaube und Glaubenspraxis von Jugendlichen in einer modernen Gesellschaft. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (2003): Islam und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 93-114.
- Aries, Wolf D. (1999): Geschichte der Minderheiten aus religionspädagogischer Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Ottersbach, Markus (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich S. 197-206.
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder Interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Thomas, Teo (1997): Psychologie und Rassismus. Hamburg: rororo, S. 259-285.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag. S. 344-356.
- Bakker, Cok / Beuchling, Olaf / Griffioen, Karin (Hrsg.)(2002). Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklung und Praxis in vier europäischen Ländern. Münster: Comenius Institut
- Barz, Heiner (2001): Wertewandel und Religion im Spiegel der Jugendforschung. In: deutsche jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit, 49. Jg. 2001, H. 7-8. Weinheim/München: Juventa Verlag GmbH, S. 307-313.
- Ders. (1999): Was Jugendlichen heilig ist!?! Prävention im Bereich Sinnfragen, Patchwork-Religion, Heilsversprechen, Okkultismus. Ein praktischer Arbeitsordner. o.O.: Sozia Verlag.
- Berreßen, Barbara (2002): Integration von Muslimen und muslimischen Organisationen in Deutschland: Religiöse Betreuung in

- Krankenhäusern. Ein Modellprojekt von Aktion Courage e.V.-SOS Rassismus. In: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2002): Die Integration von Muslimen in der Kommune. Dokumentation eines Fachgesprächs. Nr. 12. Berlin/Bonn: ohne Verlag, S. 27-29.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (2003): Einleitung. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (2003): Islam und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 9-20.
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stüwe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa.
- D'Sa, Francis X. (2001): Interkulturelle Verständigung und die reale Möglichkeit religiöser Wahrheit. In: Schreijäck, T. (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 27-44.
- Englert, Rudolf (2002): s. Schweitzer, Friedrich/ Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/ Ziebertz, Hans-Georg (2002).
- Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 139-210.
- Haug, Wolfgang Fritz (1979): Ideologie/Warenästhetik/Massenkultur. Entwürfe zu einer theoretischen Synthese. Argument Studienhefte SH 33. Berlin: Argument-Verlag, S. 2-10.
- Ders. (1986a): Zucht und Züchtung im Rassendiskurs. In: Haug, Wolfgang Fritz/Projekt Ideologie-Theorie (1986): Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken im deutschen Faschismus. Materialanalysen. Berlin: Argument-Verlag, S. 55-69.
- Ders. (1986b): Normalisierung als Selbst-Tätigkeit. In: Haug, Wolfgang Fritz/Projekt Ideologie-Theorie (1986): Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Aus-

- rottungspolitiken im deutschen Faschismus. Materialanalysen. Berlin: Argument-Verlag, S. 105-125.
- Heimbrock, Hans-Günter (2001a): Vom Kontext zur Lebenswelt. Theologische, bildungstheoretische und religionspädagogische Überlegungen im Horizont kultureller Pluralität. In: Schreijäck, T. (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 203-229.
- Ders. (2001b): City-Religion, Synkretismus und kontextuelle Theologie – Praktisch-theologische Notizen zur Wahrnehmung von Religion in kultureller Vielfalt. In: Witte, M. (2001): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Würzburg: Religion & Kultur-Verlag. S. 296-294.
- Heinrichs, Gesa (1999): Weltethos und Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung des Weltethosprogramms und der darauf bezogenen religionspädagogischen Überlegungen. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.) (1999): Vom Monolog zum Dialog, Münster: Waxmann. S. 203-225.
- Heumann, Jürgen (2003): Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule. In: Dommel, Christa/ Heumann, Jürgen/ Otto Gert (Hrsg.) (2003): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. London, Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 114-133.
- Hünerhoff, Martin C. (2001): Öffentlichkeitsarbeit als pädagogisches Arbeitsfeld. Diplomarbeit an der Universität Bielefeld, Fachbereich Pädagogik. Hamburg: Diplomica GmbH.
- Jackson, Robert (1996): Re-Examining ‚Religions‘ and ‚Cultures‘ in Religious Education. In: Weiße, W. (Hrsg.) (1996): Interreligious and Intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South America, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany. Münster: Comenius-Institut. S. 11-26.
- Jamal, Helgard (1996): Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 15. Hamburg: E.B.-Verlag.
- Kalpaka, Annita (2004): Pädagogische Professionalität in der Kulturlisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen

- von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2004): Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Dies. (2003): „Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit.“ In: Stender, Wolfram / Rohde, Georg / Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, S. 56-79.
- Dies./Wilkening, Christiane (1997): Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept. Heidelberg: Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit (hiba).
- Kaplan, Ismail (2003): „Inter- und intrareligiöser Dialog. Einige Bedingungen aus alevitischer Sicht.“ In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (2003): Islam und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-161.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2003): Religion und ihr Einfluss auf Erziehungsvorstellungen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen im Ruhrgebiet. In: Dommel, Christa/ Heumann, Jürgen/ Otto Gert (Hrsg.) (2003): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. London, Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 45- 66.
- Dies. (1999): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik- Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): Interkulturelle Erziehung in der Diskussion. In: Krüger-Potratz, M.: Interkulturelle Erziehung. Hagen: Fernuniversität, Kapitel 4.
- Knauth, Thorsten (1999): Anmerkungen zum Dialogbegriff im Ansatz einer dialogischen Religionspädagogik. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.) (1999): Vom Monolog zum Dialog, Münster: Waxmann. S. 113-134.
- Küng, Hans (2002a): Projekt Weltethos. München: Piper.

- Ders. (2002b): Wozu Weltethos? – Religion in Zeiten der Globalisierung. Im Gespräch mit Jürgen Hoeren. Freiburg: Herder.
- Kuschel, Karl-Josef (1998): Projekt Weltethos in der Bewährung – Aufgaben und Praxisfelder. In: Lähnemann, J. (Hrsg.) (1998): Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 16. Hamburg: eb-Verlag, S. 294-305.
- Lähnemann, Johannes (1998): Die Ungleichzeitigkeit des Bewusstseins – interreligiöse Lernprozesse vor Ort. In: Lähnemann, J. (Hrsg.) (1998): Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 16. Hamburg: eb-Verlag, S. 486-494.
- Lähnemann, Johannes (Hrsg.) (1995): „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 14. Hamburg: E.B.-Verlag.
- Lange, Mathias/ Pagels, Nils (2001): Interkulturelle Kompetenz: Überlegungen zu kommunalen Ansätzen und Strategien einer interkulturellen Öffnung. In: Leiprecht, Rudolf/ Riegel, Christine/ Held, Josef/ Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.) (2001): International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis ‚vor Ort‘ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Frankfurt/Main, London: IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Lange, Mathias/ Weber-Becker, Martin (1998): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut. für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Leggewie, Claus/ Joost, Angela/ Rech, Stefan (2002): Der Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis. Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert-Quandt-Stiftung.
- Leiprecht, Rudolf (2003a): Kultur – Was ist das eigentlich? Einige knappe Hinweise im Voraus zum gleichnamigen Vortrag der IJGD – Fachtagung in Halberstadt. Oldenburg.
- Ders. (2003b): Antirassistische Ansätze in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram / Rohde, Georg / Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsar-

beit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel. S. 21-41.

- Ders. (2002): Kritisch gegenüber Kulturalisierungen. Zentrale Aspekte antirassistischer Bildung. In: Butterwege, C./ Hentges, G. (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich. S. 181-193.
- Lemmen, Thomas (2002): Islamische Vereine und Verbände in Deutschland. Herausgegeben von: Friedrich-Ebert-Stiftung. Düsseldorf: satz + druck GmbH.
- Lutz, Helma / Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/ Helmchen, Jürgen/ Lutz, Helma/ Schmidt/ Gerlind (Hrsg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 115-128.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma/ Wening, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 215-229.
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Van der Ven, Johannes, A./ Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (1994): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen: Deutscher Studien Verlag, S. 197-232.
- Prabhu, Joseph (2001): Herausforderungen für den Multikulturalismus in einer globalisierten Welt. In: Schreijäck, T. (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 45-63.
- Rickers, Folkert (2001): Artikel Interreligiöses Lernen und Religiöse Erziehung in den Religionen. In: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert (2001): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Ders. (1998): Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit. In: Ders./ Gottwald, Eckart (Hrsg.) (1998): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehö-

rige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag. S. 119-139.

- Roebben, Bert (2001): Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts. Eine praktische theologische Erkundung. In: Schreijäck, T. (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 231-249.
- Rommelspacher, Birgit (1999): Die multikulturelle Gesellschaft am Ende – oder am Anfang? In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Ottersbach, Markus (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich S. 21-35.
- Roth, Hans-Joachim (2003): Religiöse Orientierungen von Jugendlichen und ihre Bedeutung für den institutionalisierten Umgang im Bildungswesen: die Frage des islamischen Religionsunterrichts – zur Einführung in die Diskussion. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (2003): Islam und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 135-156.
- Ders. (2002): Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Ders. (2000): Allgemeine Didaktik. In: Reich, Hans, H./ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans-Joachim (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 30-47.
- Ders. (1999): Und immer wieder das Kopftuch – Zur Bedeutung des Themas Islam im Kontext Interkultureller Pädagogik. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Ottersbach, Markus (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich, S. 207-228.
- Sandt, Fred-Ole (1999): Vom ‚Opium des Volkes‘ zur Ressource lebensweltlicher Problembewältigung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher. In: Weiße, Wolfgang (1999) Vom Monolog zum Dialog, Münster: Waxmann, S. 33-58.

- Ders. (1996): Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Münster: Waxmann.
- Scheilke, Christoph (2001): Religiöse Bildung. In: Liebau, Eckart (Hrsg.) (2001): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 213-235.
- Scherr, Albert (1998): Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit. In: Kiesel, Doron/ Scherr, Albert/ Thole, Werner (Hrsg.) (1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 147-163.
- Schieder, Rolf (2000): Religion. In: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans-Joachim (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.. S. 181-212.
- Schmidt-Leukel, Perry (2003): Pluralistische Religionstheologie – was ist das? Möglichkeiten eines neuen Denkens über Religion im Pluralismus. In: Heumann, Jürgen (2003): Religion im Bildungsangebot der Schule. Oldenburg: Universität, Didaktisches Zentrum, S. 10-25.
- Schnell, Tatjana (2004): Wege zum Sinn. Sinnfindung mit und ohne Religion – Empirische Psychologie der Impliziten Religiosität. In: Wege zum Menschen, Monatsschrift für Seelsorge und Beratung Nr. 56, S. 3-20.
- Schreijäck, Thomas (Hrsg.) (2001a): Religion im Dialog der Kulturen. Vorbemerkungen zum Forschungsprojekt „Kontextuelle religiöse Bildung als Beitrag zu interkultureller Kompetenz“. In: Schreijäck, Thomas (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 9-12.
- Ders. (2001b): Das universale Wort inkarniert sich im Dialekt. Prolegomena zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Horizont der „Weltgesellschaft“. In: Schreijäck, Thomas (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse

- Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell, S. 261-283.
- Schwab, Ulrich (2002): s. Schweitzer, Friedrich/ Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/ Ziebertz, Hans-Georg (2002).
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ders./ Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/ Ziebertz, Hans-Georg (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg i.Brsq.: Herder Verlag.
- Ders. (2000): "...aber für die heutige Jugend ist vieles anders" oder: Was bedeutet die ‚Patchwork-Religion‘ Jugendlicher für uns als Erwachsene? In: Schönberger Hefte (2/2000). Beiträge zur Religionspädagogik aus der EKHN. Frankfurt/Main: Medienhaus – Zentrum für evangelische Publizistik und Medienarbeit GmbH. S. 2-10.
- Stiftung Entwicklung und Frieden (2001): Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen. Eine Initiative von Kofi Annan. Frankfurt/Main: Fischer.
- Tich Thien Son (2003): Mein Weg zum Buddhismus. In: Jansen, Mechtild/ Keval, Susanna/ Hessische Landeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (2003): Polis 38: Religion und Migration. Die Bedeutung vom Glauben in der Migration. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 46-48.
- Tzeetzsch, Werner (2001): Identität durch Kommunikation. Kirchliche Jugendarbeit als Ort interkultureller Wertekommunikation. In: Schreijäck, Thomas (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 251-259.
- Van der Ven, Johannes, A. (1994): Kontingenz und Religion in einer säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft. In: Van der Ven, Johannes A./ Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (1994): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen: Deutscher Studien Verlag, S. 15-38.

- Vött, Matthias (2002): Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch – christlichen Dialog, Frankfurt/Main: Lembeck Verlag.
- Weißer, Wolfram (1999a): ‚Dialogischer Religionsunterricht‘. Eine Einführung. In: Weißer, Wolfram (Hrsg.) (1999): Vom Monolog zum Dialog, Münster: Waxmann, S. 5-32.
- Ders. (1999b): Ökumenische Theologie und interreligiöse Dialogerfahrungen. Anstöße für die Religionspädagogik. In: Weißer, Wolfram (Hrsg.) (1999): Vom Monolog zum Dialog, Münster: Waxmann, S. 181-202.
- Werner, Brigitte (1994): Der Dialog zwischen VertreterInnen verschiedener Religionen vor Ort – Grenzen und Möglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid/ Weißer, Wolfram (1994): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungstheoretische und religionspädagogische Gesichtspunkte Interkultureller Bildung. Münster: Waxmann, S. 265-273.
- Witte, Markus (2001): Zu diesem Buch. In: Witte, Markus (Hrsg.) (2001): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Würzburg: Religion & Kultur-Verlag. S. 11-17.
- Wolf-Almanasreh, Rosi (2001): Welchen besonderen Beitrag könnten religiöse Gemeinschaften heute zum Gelingen einer differenzierten Konvivenz von Religions-, Kultur- und Wertesystemen leisten? Orientierungen und Anregungen aus der Sicht und Erfahrung in der praktischen Integrationsarbeit. In: Schreijäck, Thomas (Hrsg.) (2001): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster: Forum Religionspädagogik interkulturell. S. 187-200.
- Würth, Anna (2003): Dialog mit dem Islam als Konfliktprävention? Zur Menschenrechtspolitik gegenüber islamisch geprägten Staaten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Ziebertz, Hans-Georg (2002): s. Schweitzer, Friedrich/ Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/ Ziebertz, Hans-Georg (2002).
- Ders. (1998): Religiöse Degeneration oder religiöse Vitalität? Die Ausdifferenzierung des religiösen Feldes als Problem für interreligiöses Lernen. In: Lähnemann, Johannes (Hrsg.) (1998):

Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 16., Hamburg: eb-Verlag, S. 112-124.

Ders. (1994): Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein. In: Van der Ven, Johannes A./ Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (1994): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen: Deutscher Studien Verlag, S. 233-276.

Zirker, Hans (2001): Artikel Religion, Religionskritik. In: Mette, Norbert / Rickers, Folkert (2001): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen: Neukirchner Verlag

Zeitungsartikel:

Allgäuer Zeitung vom 08.03. 2004:

Europas Einigung nicht ohne Gott. Werbe für eine unumstößliche Garantie der Menschenrechte.

Badische Zeitung vom 02.01. 2004:

Mut machen in der Messehalle. 60000 junge Pilger suchten in Hamburg das ‚Taizé-Gefühl‘.

Rau weiter unter Beschuss. Kritik am Kopftuch – Vergleich.

Berliner Zeitung vom 24.11. 2003:

Das tragbare Heimatland. Das Judentum stellte zum ersten Mal einen einzigen Gott ins Zentrum des Glaubens. (<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/1124/lokales/0046/index.html> [29.02. 2003])

die tageszeitung vom 05.02. 2004:

Ist der Islam einbürgerbar?

Passfoto mit Kopftuch. Verwaltungsgericht billigt Muslimin züchtiges Passfoto zu. Stadt hatte Entfernung der Kopfbedeckung verlangt.

die tageszeitung vom 13.02. 2004:

Für Neutralität in der Schule. Dürfen Lehrerinnen Kopftuch tragen? Eine Fraueninitiative um die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung setzt sich dafür ein. Ihre Position ist umstritten. Ein offener Brief.

die tageszeitung vom 25.05. 2004:

'Gott segne unser Land', sagt der frisch gewählte Bundespräsident Horst Köhler. Haben wir das nötig? Neun Antworten.

Gott als Motor für lahme Wirtschaft.

DIE ZEIT Nr. 6 vom 29.01. 2004:

'Bete und schächte.' In der kommenden Woche feiern auch Muslime in Deutschland ihre Opferfest. Eine Herausforderung für den Tierschutz? – Über den Umgang mit Schlachttieren in der islamischen, jüdischen und christlichen Tradition.

ZEITLITERATUR vom 27.11. 2003:

Anzeige für das Buch *Kinder wollen Werte* von Susanne Porsche.

Internetquellen:

Abu Mohammad: Dialog – Chancen und Gefahren. www.al-islam.de/pdf/dialog.pdf (15.08. 2004).

akademie.de: Net-Lexikon: Religion. www.akademie.de/Religion.html (08.02. 2004).

akademie.de: Net-Lexikon: Theologie. www.akademie.de/Theologie.html (08.02. 2004).

Archiv der Berliner Zeitung: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv.html> (29.02. 2003)

National Women's Alliance. Working to improve the lives of women and girls of colour: The Intersectional Approach to Social Justice Work. http://www.nwaforchange.org/nwa/main_htmls/guide.html (14.03. 2004)

Peel District School Board: Intersectionality. A Discussion of the ways the 'isms' are inter-related. Issue Paper #1 (Full Discussion). www.gobeyondwords.org/documents/IntersectionalityFullDiscussion_000.doc (14.03. 2004).

Dengê Êzîdiya, Seite der Yeziden in Deutschland: www.yeziden.de/yeziden_in_de.0.html (05.05. 2004).

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197-haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhard / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts. 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00