

Müller, Annette

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 40-54



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Müller, Annette: Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 40-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104944

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2012

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

■ *Allgemeiner Teil*

Schulinspektion als wirksamer Weg der
Systemsteuerung?

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?
Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter
Bachelorstudierender

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlage-
werken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären
Entwicklung der Schulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Einführung in den Thementeil 1

Hans-Christoph Koller

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis
zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung 6

Ewald Terhart

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie,
Kampfbegriff? 22

Annette Müller

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher
Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität 40

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie: Pädagogische Grenzgänge in einem
interdisziplinären Forschungsfeld 55

Allgemeiner Teil

Kathrin Dederig

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? 69

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig
exmatrikulierter Bachelorstudierender 89

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik 109

Besprechungen

Jörg Fischer

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft 130

Hans-Joachim von Olberg

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung 132

Robert Schneider

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch 135

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 137

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart bei.

Religiöse Pluralität und Schule – Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität

Zusammenfassung: Sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der Religionspädagogik wird religiöse Pluralität berücksichtigt. Während die Interkulturelle Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin hier dem Postulat der Neutralität folgt, steht in der Religionspädagogik die Normativität im Zentrum. Nach einer Einführung in das Ausmaß religiöser Pluralität in der deutschen Gesamtgesellschaft wirft der vorliegende Beitrag einen Blick in die Interkulturelle Pädagogik und in die Religionspädagogik. Die hier gewonnenen Einsichten werden dann verglichen, in einer multi- und interdisziplinären Weise zusammengeführt und vor dem Hintergrund schulischer Bildung diskutiert.

1. Einführung

Religiöse Pluralität ist eine Normalität des Schulalltags. Hierbei wirkt sich die Neutralität des Staates auf die öffentliche Schule in Deutschland in zweierlei Hinsicht aus. Zum einen wird die neutrale Distanzierung und zum anderen wird die Respektierung verschiedener normativer Standpunkte postuliert. Im Hinblick auf öffentliche Bildungsziele versteht sich die Erziehungswissenschaft als eine Wissenschaft, die bewusst nicht normativ agiert. Normative Erziehung und Bildung sollen auf andere Instanzen übertragen werden, z.B. Eltern und Religionsgemeinschaften (Giesecke, 2004, S. 100). Wenn der Erziehungswissenschaft die normative Erziehung und Bildung allerdings gleichgültig wird und somit auch Religion aus dem Blickfeld rückt, dann kann keine bildungstheoretische Debatte, die sich mit religiöser Pluralität auseinandersetzt, entstehen und auch keine Debatte über religiöse Bildung in pluralismuskritischer Perspektive. Dies beklagten Benner und Tenorth (1996) vonseiten der Erziehungswissenschaft (S. 4), aber auch vonseiten der Religionspädagogik wurde auf dieses Manko mehrfach hingewiesen. Die Interkulturelle Pädagogik berücksichtige die religiöse Pluralität zwar, aber nicht in einem ausreichenden Ausmaß (Lähnemann, 2009, S. 214; Nipkow, 2000, S. 281; Tautz, 2007, S. 63; Ziebertz & Herbert, 2009, S. 413). So wird in Lehrbüchern zur Interkulturellen Pädagogik (z.B. Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Krüger-Potratz, 2005; Nieke, 2008) die Bedeutung religiöser Pluralität lediglich angedeutet. Doch nicht allein im Religionsunterricht ist religiöse Pluralität zu berücksichtigen. Sie ist wesentlicher Bestandteil des Schulalltags und auch in sprachlichen, musischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die nicht explizit für die religiöse Bildung bestimmend sind, ist sie relevant. So sind bspw. die Einflüsse *verschiedener* religiöser Traditionen auf Literatur, Musik und bildende Kunst in den entsprechenden Fächern zu berücksichtigen. In Fächern wie Politik, Geschichte und Sozialkunde kann darüber hinaus z.B. die Behandlung des Verhältnisses von Staat und Religion in diversen

Ländern und historischen Kontexten nicht ausgeblendet werden. Auch die Entstehung bzw. Legitimierung von Konflikten durch religiöse Differenzen ist in diesen letztgenannten Fächern bedeutend und insbesondere hier ist ein Perspektivenwechsel unerlässlich.

Während die Religionspädagogik religiöse Pluralität von einem religions- bzw. konfessionsgebundenen Standpunkt aus betrachtet, nimmt die Interkulturelle Pädagogik sie von einer neutralen Metaebene aus wahr. Indem beide Standpunkte berücksichtigt werden, wird im folgenden Beitrag eine multi- und interdisziplinäre Perspektive auf religiöse Pluralität in der Schule eingenommen – ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität.

Nach einer Analyse der religiösen Pluralität in Deutschland (Kap. 2) wird ihr Stellenwert zunächst in der Interkulturellen Pädagogik (Kap. 3) und schließlich in der Religionspädagogik (Kap. 4) dargelegt. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse mit Bezug auf die öffentliche Schule diskutiert (Kap. 5).

2. Religiöse Pluralität in Deutschland

Der folgende Abschnitt führt in die Vielfalt religiöser Gruppierungen ein und erläutert die Bedeutung von Interreligiosität und Hybridisierung in einer multireligiösen Migrationsgesellschaft.

2.1 Wesentliche Gruppierungen

Der Religionswissenschaftliche Informationsdienst (REMID) veröffentlicht regelmäßig die Mitgliederzahlen der religiösen Gemeinschaften in Deutschland.

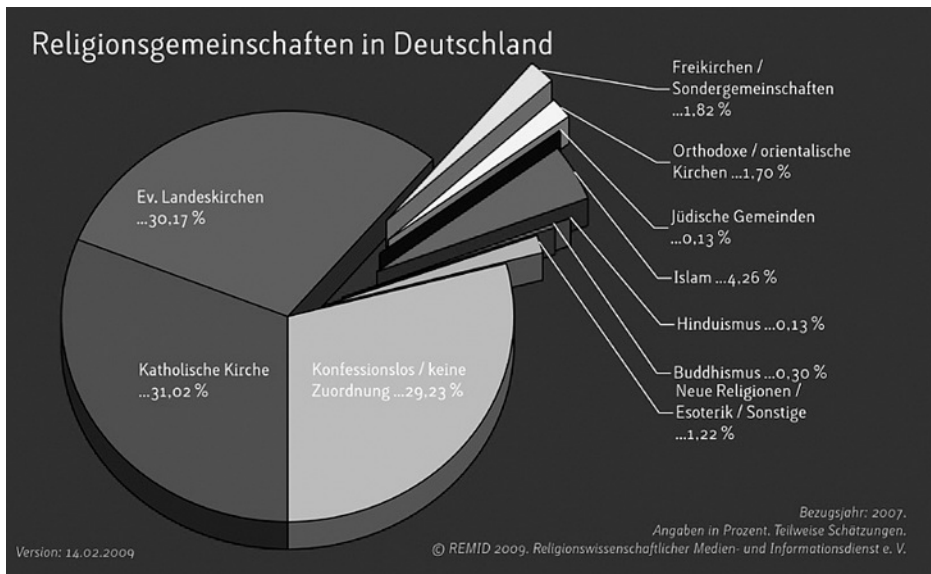


Abb. 1: Religionsgemeinschaften in Deutschland

Katholische Kirche und Evangelische Landeskirchen (61,19%): In den großen christlichen Kirchen ist ein stetiger Verlust an Kirchenmitgliedern zu verzeichnen (REMID, 2009). Innerhalb des Christentums wird aufgrund von Individualisierungstendenzen eine Pluralisierung deutlich und auch Migrationsbewegungen führen zu Diversifizierungen innerhalb der Kirchen.

Freikirchen/Sondergemeinschaften (1,82%): Unter den Freikirchen findet sich ein großes Spektrum theologischer Ausrichtungen. Zu den größten gehören die Neuapostolische Kirche und die Zeugen Jehovas. Darüber hinaus gibt es ca. 300 Freie Baptistengemeinden, denen vorwiegend Aussiedlerinnen und Aussiedler der GUS-Staaten angehören. REMID führt insgesamt 43 weitere Freikirchen und Sondergemeinschaften auf (REMID, 2009).

Orthodoxe und orientalische Kirchen (1,7%): Hervorgerufen durch Migrationsbewegungen leben orthodoxe Christinnen und Christen heute in allen Teilen der Welt. In Deutschland gehören zur größten Gruppierung die Kirchen des Ökumenischen Patriarchats von Konstantinopel, gefolgt von Rumänisch-, Serbisch-, Russisch- und Bulgarisch-Orthodoxen sowie der Altorientalischen Syrisch-Orthodoxen Kirche und 19 weiteren Kirchen (REMID, 2009).

Konfessionslose/keine Zuordnung (29,23%): Es gibt Konfessionslose, die eine atheistische Weltanschauung vertreten und solche, welche die Tradition des Christentums oder einer anderen Religion für wichtig halten (Schieder, 2007, S. 21). Darüber hinaus gibt es Agnostikerinnen und Agnostiker, die die Frage nach Gott bewusst offen halten.

Islam (4,26%): Migrationsprozesse haben dazu geführt, dass sich in Deutschland der Islam mit etwa 4 Mio. Angehörigen als zweitgrößte Religionsgemeinschaft auf Dauer etabliert (Haug, Müssig & Stichs, 2009, S. 81). Hier zeigen sich in nationaler, ethnischer und konfessioneller Hinsicht Differenzierungen: So stammen 63% der Gläubigen aus der Türkei. Die weiteren Herkunftsregionen sind der Nahen Osten, Nordafrika, Süd-/Südostasien, Iran, sonstiges Afrika sowie Zentralasien/GUS. Betrachtet man die Konfessionszugehörigkeit, zeigt sich, dass die sunnitische Glaubensrichtung stark vertreten ist (74%). Weitere sind schiitisch, alevitisch, Ahmadi, Ibadit, Sufi/Mystiker und sonstige Richtungen (Haug et al., 2009, S. 96-97).

Buddhismus (0,3%): Durch Migrationsbewegungen kommen asiatische Buddhistinnen und Buddhisten aus beinahe allen Ländern Asiens, in denen Buddhismus die Mehrheit darstellt, nach Deutschland. Die meisten von ihnen stammen aus Vietnam, weitere aus Thailand, Kambodscha, Japan und Taiwan. Zwischen 1975 und 2004 stieg in Deutschland die Anzahl buddhistischer Gruppen und Zentren von 40 auf knapp 600, die jeweils unterschiedlichen Strömungen angehören. Hinzu kommt die Gruppe deutscher Konvertitenbuddhisten und -buddhistinnen (Baumann, 2005, S. 129-132).

Hinduismus (0,13%): Der Hinduismus zeichnet sich durch ein hohes Maß an interner Pluralität aus und besteht in Deutschland aus zwei Strängen: Hinduistinnen und Hinduisten mit und ohne Migrationshintergrund (Baumann, 2005, S. 132). In Deutschland leben rund 45.000 Hindus aus Sri Lanka und weitere 45.000 aus Indien (Rink, 2009, S. 4).

Judentum (0,13%): Zwischen 1991 und 2004 sind 219.000 jüdische Migrantinnen und Migranten eingereist. Ein großer Teil der jüdischen Zugewanderten stammt aus den europäischen GUS-Staaten, vor allem aus der Ukraine, der Russischen Föderation, Weißrussland und Moldau (Dietz, 2000, S. 634; zit. n. Sauer, 2006, S. 118). Durch die Zuwanderungen konnten die jüdischen Gemeinden, die vor 1990 vielleicht nur aus 200 Gemeindemitgliedern bestanden, ihre Mitgliederzahlen inzwischen vervielfachen (Haug & Wolf, 2006, S. 72-73).

Zu den *Neuen Religionen und sonstigen Gruppierungen (1,22%)* zählen 30 weitere Vereinigungen, zu denen als größte Gruppe die Freien Humanisten mit 40.000 Mitgliedern zählen (REMID, 2009).

2.2 Interreligiosität und Hybridisierung

Eine empirische Untersuchung, die interreligiöse Kontakte zwischen den Angehörigen *verschiedener* Religionsgemeinschaften dokumentiert, liegt nicht vor. Jedoch liegen Untersuchungen zum Verhältnis von Musliminnen und Muslimen zur Mehrheitsbevölkerung vor. Exemplarisch wird die repräsentative Erhebung „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Haug et al., 2009) herangeführt. Hier stellen Haug und Kolleginnen (2009) fest, dass 80% bis 100% der Befragten angeben, freundschaftliche Kontakte zu einheimischen Deutschen zu pflegen (S. 271).

Dennoch zeigen weitere Umfragen, dass seitens der Mehrheitsbevölkerung gegenüber dem Islam zum Teil starke Vorbehalte bestehen. So entnimmt Bielefeldt einer Al-lensbach-Umfrage aus dem Jahr 2006, dass 83% der Befragten der Aussage zustimmen, der Islam sei fanatisch, 62% betrachten ihn als rückwärtsgewandt, 71% als intolerant und 60% als undemokratisch; 91% der Befragten gaben an, dass sie beim Stichwort Islam an die Benachteiligung von Frauen denken (Bielefeldt, 2010, S. 174).

Es wird deutlich, dass interreligiöse Kontakte zwar bestehen, aber die muslimische Bevölkerung dennoch mit Unkenntnis, Vorbehalten und Ressentiments konfrontiert wird. Im Lichte einer Kultur-Konflikt-These, in der Religion essentialisiert und die Unvereinbarkeit verschiedener Religionen in den Vordergrund gestellt wird, werden soziale Realitäten vereinfacht wahrgenommen. Die Zugehörigkeit zum Islam wird bspw. zu einem bedeutenden Differenzmerkmal und die Existenz sich wandelnder, so genannter hybrider Identitäten wird überlagert. Für Musliminnen und Muslime – und dasselbe gilt auch für andere Gläubige – ist jedoch eine einseitige Verortung problematisch. Religiösität steht immer in Wechselwirkung mit anderen Zugehörigkeiten und stellt eine wichtige Ressource für notwendige Prozesse der Identitätsbildung dar. Einseitige Zuschreibungen, Assimilationsdruck und die fehlende Anerkennung eines hybriden Identitätsstatus können hingegen Desintegration und Radikalisierung zur Folge haben.

Diese Realitäten sind in bildungstheoretischen Überlegungen, in den entsprechenden Teildisziplinen und auch in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. Wie die religiöse Pluralität, interreligiöse Begegnungen und Prozesse der Hybridisierung in der Interkulturellen Pädagogik und in der Religionspädagogik bedacht werden, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

3. Zum Stellenwert religiöser Pluralität in der Interkulturellen Pädagogik

Wie die Terminologie *Interkulturelle Pädagogik* bereits deutlich macht, steht die Beschäftigung mit verschiedenen Kulturen und kulturellen Differenzen im Zentrum der Auseinandersetzung. Als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft versucht die Interkulturelle Pädagogik, einen möglichst neutralen Standpunkt einzunehmen.

3.1 Religion als eine Differenzlinie unter mehreren

Die Verwendung des Kulturbegriffs wird in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Publikationen kritisch diskutiert. So wird befürchtet, dass gesellschaftliche Problemlagen *kulturalisiert* werden. Es könnte der Eindruck entstehen, dass bspw. soziale Konflikte in Migrationsgesellschaften lediglich auf kulturelle Differenzen zurückzuführen seien (Auernheimer, 2010, S. 73). Andere relevante Differenzen treten auf diese Weise in den Hintergrund. Des Weiteren wird herangeführt, dass die Fokussierung auf kulturelle Differenzen dazu diene, Prozesse der Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten zu legitimieren (Kalpaka, 2009, S. 26-27). In diesem Zusammenhang wird auch eine *Muslimisierung* von Migrantinnen und Migranten beklagt. So beobachtet Karakaşoğlu (2009) eine „Engführung von kultureller Identität auf das Religiöse“ (S. 186). Religiöse Zugehörigkeit wird als vorrangiges Differenzmerkmal betont und der Blick auf die zu differenzierenden Lebenswirklichkeiten und hybriden Identitäten von Zugewanderten wird verstellt (vgl. 2.4).

Das Modell der Intersektionalität berücksichtigt neben der kulturellen Herkunft verschiedene Differenzlinien (Krüger-Potratz & Lutz, 2002, S. 89; Lutz & Leiprecht, 2003, S. 121). In diesem Modell ist Religion *eine* Differenzlinie neben Geschlecht, Sozialstatus und anderen Kategorien. Mit einer Intersektionalitätsanalyse zu arbeiten, heißt, nicht nur *eine* Differenzlinie wahrzunehmen, sondern *mehrere* (Leiprecht & Lutz, 2010, S. 265).

3.2 Religiöse Pluralität in klassischen und innovativen Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik

Während sich klassische Ansätze noch stark an kulturellen Differenzen orientieren, berücksichtigen innovative Ansätze verschiedene Differenzlinien. Eine mehrfach zitierte Unterscheidung in *klassischen Ansätzen* der Interkulturellen Pädagogik ist die „Begegnungs- und Konfliktpädagogik“ nach Hohmann. Zum einen gehe es um Begegnung als „ein Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen in einer weitgehend harmonischen Atmosphäre“ (Hohmann, 1987, S. 103), zum anderen gehe es um die Reflexion und Überwindung von Machtmechanismen, die für Ungleichberechtigung von Kulturen in Gesellschaften sorgen (S. 103). Ein begegnungspädagogischer Zugang nach Hohmann

ermöglicht den Beteiligten, sich mit relevanten Differenzen zu befassen, die sie beim Aufeinandertreffen wahrnehmen. Diese explizite dialogische Auseinandersetzung basiert auf einer Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit. Begegnung und Dialog sollen zum einen dazu verhelfen, Differenzen zu erkennen, zu verstehen und zu achten. Zum anderen sollen die eigenen, selbstverständlichen Praktiken bewusst werden. So wird in der Begegnung auch der Anlass für einen kulturellen Wandel gesehen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 120-121).

Diese Anerkennung von Verschiedenheit und die Möglichkeiten kulturellen Wandels stoßen an Grenzen, denn in ihren extremen Varianten werden solche Ansätze als kulturell relativistisch kritisiert. Um dieses Problem zu lösen, wird die „Deklaration der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen herangezogen. Aber auch diese sind als Produkt einer westlichen Tradition keineswegs weltweit unumstritten (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 122; Nieke, 2008, S. 147).

Diesem Argument setzt Nieke (2008) eine Haltung eines „aufgeklärten Eurozentrismus“ (S. 147) entgegen. Sie gebe sich nicht der Illusion hin, ganz vorurteilsfrei die Orientierungs- und Wertungsmuster einer anderen Lebenswelt verstehen und akzeptieren zu können. Sie verändert allerdings den Umgang mit dem (auch in religiöser Hinsicht) Unbekannten: „sie kann den anderen ein größeres Recht auf ihrem Weg, die Welt zu sehen und zu bewerten, zugestehen, ohne zugleich die eigenen Positionen aufgeben zu müssen oder auch nur zu können“ (S. 147). Entstehen aus der Verschiedenheit Konflikte, so ist vor diesem Hintergrund auf die klärende Kraft vernünftiger Verständigung zu hoffen und zwar im Bewusstsein, dass diese Form der Konfliktbewältigung eurozentrisch ist. Hierauf aufbauend entwirft Nieke eine „Ethik der Verständigung“ (S. 206-251). Diese kann bereits als ein konfliktpädagogischer Zugang gewertet werden, denn sie verfolgt durch das Postulat der Verständigung drei Ziele: erstens die Bekämpfung von Diskriminierung, zweitens die Beseitigung von Vorurteilen und drittens die Herstellung von Chancengleichheit. Weiterführend ist hier die Antidiskriminierungspädagogik, die den Konstruktionscharakter von Differenzen explizit thematisiert und politisch hinterfragt (Nohl, 2010, S. 93-130). Im Hinblick auf religiöse Zugehörigkeit wäre in pädagogischer Hinsicht die Frage aufzubereiten, ob und inwiefern sie als Fremdzuschreibung herangezogen wurde und wird, um Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Facetten zu legitimieren.

Die Diversity-Pädagogik als *innovativer Ansatz* fokussiert sowohl die Selbst- als auch die Fremdzuschreibungen und baut auf dem o.g. Modell der Intersektionalität auf. Hier wird akzentuiert, dass verschiedene Differenzlinien bedeutsame Bezugspunkte für Identitätskonstruktionen sind, die in der pädagogischen Reflexion berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund sind Identitäten nicht eindeutig bestimmbar, sondern werden durch komplexe Referenzen charakterisiert. Ihre Relevanz variiert zudem situativ. Darüber hinaus wird in der Diversity-Pädagogik nicht davon ausgegangen, dass Individuen mit sich selbst identische Subjekte sind, sondern aufgrund der komplexen Referenzen – in sozialer, ethnischer, religiöser oder anderer Hinsicht – Spannungen und Widersprüche für Identitätsbestimmungen und Lebensentwürfe bedeutsam sind (Hormel & Scherr, 2004, S. 205). Diese Komplexität wirkt sich auch auf die Bedeutung

und qualitative Ausgestaltung religiöser Identitäten aus. Ziel der Diversity-Pädagogik ist es, dass dies allen Akteurinnen und Akteuren in Bildung und Erziehung bewusst wird und die rigiden, simplifizierenden Vorstellungen über religiöse Gruppen von einer binärdifferenzierten Sichtweise abgelöst werden.

4. Zum Stellenwert religiöser Pluralität in der Religionspädagogik

Im Bereich der Religion erhält die Frage nach der Wahrheit eine zentrale Bedeutung. Dies gilt für alle Religionen, aber insbesondere für die so genannten *offenbarten Religionen*. Zu diesen Wahrheiten ist die menschliche Vernunft nicht aus ihrer eigenen Kraft gelangt, sondern die Gläubigen haben sie als ein Geschenk in der Form der Selbstmitteilung und Selbstteilung von Gott selbst erhalten. Vor allem aus der Sicht der drei monotheistischen Religionen verbirgt sich hinter dieser Wahrheit die Autorität von Gott selbst. Die Gläubigen sind „durch diese Autorität verpflichtet, sich ihr mit dem Gehorsam des Glaubens zu öffnen und ihr gegenüber die Treue zu bezeugen“ (Halik, 2011, S. 68).

Dennoch gibt es aus theologischer Perspektive einen Spielraum für den interreligiösen Dialog, wie verschiedene offizielle Positionen zeigen. Diese werden kurz dargelegt. Hieran schließen jeweils einige religionspädagogische Überlegungen von ausgewählten christlichen und islamischen Religionspädagogen an.

4.1 Christliche Religionspädagogik

Sowohl im Hinblick auf den katholisch-muslimischen als auch auf den katholisch-jüdischen Dialog lassen sich Schwankungen feststellen; dasselbe gilt für die innerchristliche Ökumene. So wechselten sich in den letzten Jahren Verstimmungen und Abgrenzungen mit Gesten der Wertschätzung ab (Renz, 2009, S. 51-54). Für die Evangelische Kirche Deutschlands stellt Dehn (2009) heraus, dass sie bspw. im Hinblick auf den Islam bis in die 1990er Jahre hinein die Rolle wahrgenommen hatte, gegen den Strom der islamkritischen öffentlichen Meinung um Verständnis zu werben. Dies änderte sich 2006 durch eine Handreichung mit dem Titel „Klarheit und gute Nachbarschaft“ (S. 56-60). Bereits hier wird klar, dass die Haltung zum Pluralismus im Rahmen offizieller kirchlicher Bekenntnisse nicht immer eindeutig ist.

Aus religionspädagogischer Perspektive haben v.a. Ziebertz und Leimgruber von katholischer Seite sowie Nipkow und Lähnemann von evangelischer Seite einen pädagogischen Zugang zur religiösen Pluralität erläutert. Zum Verhältnis von religiöser Wahrheit und Pluralität sind Ziebertz und Leimgruber (2010) der Ansicht, dass nach Jahrhunderten der Abgrenzung Modelle des wechselseitigen Verstehens notwendig sind. Sie stellen ein Verständnis von Wahrheit heraus, das zum einen nicht losgelöst von kulturellen und historischen Bedingungen gesehen werden kann und zum anderen ihren relationalen, dialogischen Charakter betont. „Die Erkenntnis der universalen Dimension von Wahrheit schließt die Möglichkeit aus, Wahrheit könnte ‚nur für mich‘ bestehen“

(S. 466). Dies unterstreicht in religionsdidaktischer Hinsicht die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Durch den praktischen Vollzug des Dialogs kann die Fähigkeit erworben werden, die *eigene* Religion aus eigener und aus fremder Sicht zu sehen. Darüber hinaus erhalten die Lernenden durch den Perspektivwechsel auch die Möglichkeit, die bislang als *fremd* erlebte Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Interreligiöses Lernen hat durch einen solchen Perspektivenwechsel nicht allein Verstehen und Respekt zum Ziel, sondern impliziert auch eine Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik (S. 467-468).

Diese Überlegungen können – solange dieser Perspektivenwechsel konfliktfrei vollzogen wird – in die von Nipkow (2002) herausgestellte *Hermeneutik einer freundlichen und hoffnungsvollen Begegnung* eingeordnet werden, die alle beteiligten Dialogpartnerinnen und -partner bereichere. Dieses harmonische Konzept findet seinen Ausdruck bspw. in der Beachtung der unterschiedlichen religiösen Feste. Auf diese Weise wird das Bild eines friedlich-freundlichen Miteinanders erlebt. Jedoch reiche dieses nicht aus, denn die befremdliche bis ärgerliche *Andersheit der Anderen* wird ausgeblendet (S. 105). So schlägt Nipkow eine *pluralisierende Hermeneutik* vor, die neben einer Begegnung zwischen widerständig Fremden bewusst macht, dass das Christentum mit jeder anderen Religion eine spezifische Geschichte gehabt hat. „Die wahren Verhältnisse sind viel gespannter, konfliktreicher und widersprüchlicher“ (S. 106). Aber auch wenn die religiös-weltanschauliche Komponente für Kriege, Konflikte und Spannungen nicht zu unterschätzen ist, so sind zahlreiche weitere Faktoren, wie z.B. solche wirtschaftlicher Art zu berücksichtigen.

Zudem gibt es in den Religionen zentrale Persönlichkeiten, die für die Mitverantwortung der Religionen für eine humane Weltentwicklung einstehen: „Persönlichkeiten wie Mahatma Gandhi, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King, Dorothee Sölle haben hier den Weg gewiesen“ (Lähnemann, 2006, S. 287-288). In Anlehnung an Künigs These, die Welt brauche einen Ethos (1990/1992), arbeitete u.a. der evangelische Religionspädagoge Lähnemann an der Erklärung zum Weltethos mit, die 1993 dem Parlament der Weltreligionen in Chicago vorgelegt wurde. Grundlage der Weltethoserklärung ist die Grundforderung, dass jeder Mensch menschlich behandelt werden müsse. Den Kern bilden die *Vier unverrückbaren Weisungen*, die sich in verschiedenen Religionen wieder finden. Sie greifen über den individuellen Rahmen in den gesellschaftlichen Kontext hinaus und verpflichten sich auf eine Kultur

1. der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben,
 2. der Solidarität und einer gerechten Wirtschaftsordnung,
 3. der Toleranz und eines Lebens in Wahrhaftigkeit und
 4. der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau
- (Lähnemann, 2011, S. 26-27).

Lähnemann ist der Ansicht, dass eine Pädagogik, die die weltweite Verflochtenheit ernst nimmt, an solchen Weisungen anzuknüpfen hat. Für jede Weisung wurden bereits pädagogische Aufgabenstellungen benannt und konkretisiert (u.a. Lähnemann, 1995; Schlenso & Lange, 2011).

4.2 Islamische Religionspädagogik

Zum Abbau von Vorurteilen durch Transparenz, Öffnung und Dialog äußert sich der Zentralrat der Muslime (ZMD) in seiner Islamischen Charta. So stellt der ZMD es als eine seiner wichtigsten Aufgaben dar, „eine Vertrauensbasis zu schaffen, die ein konstruktives Zusammenleben der Muslime mit der Mehrheitsgesellschaft und allen anderen Minderheiten ermöglicht. Dazu gehören der Abbau von Vorurteilen durch Aufklärung und Transparenz ebenso wie Öffnung und Dialog“ (Zentralrat der Muslime in Deutschland, 2002, § 17). Im islamisch-christlichen Dialog wertet Lähnemann (2011) einen Offenen Brief aus dem Jahr 2007, der von 138 muslimischen Theologen an Papst Benedikt XVI. und die ganze Christenheit gerichtet wurde, als „Markstein“ (S. 27). Hier heißt es u.a.: „Deshalb sollten unsere Differenzen nicht zu Hass und Streit zwischen uns führen. Lasst uns vielmehr miteinander um Rechtschaffenheit und gute Werke wetteifern. Lasst uns einander respektieren“ (Das Königliche Aal Al-Bayt Institut für Islamisches Gedankengut, 2007).

Auch mit dieser Zielperspektive wird nun in Deutschland die Etablierung eines islamischen Religionsunterrichtes als Regelfach an staatlichen Schulen diskutiert. Diese Debatte wird aus verschiedenen Perspektiven – teilweise kontrovers – geführt.

Der islamische Religionspädagoge Uçar stellt heraus, dass es für das Zugehörigkeitsgefühl und die Beheimatung der Musliminnen und Muslime abträglich sei, wenn Heranwachsenden die Möglichkeit vorenthalten wird, an einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht teilzunehmen (Uçar, 2008, S. 25).

Vor dem Hintergrund dieses Arguments soll der islamische Religionsunterricht neben dem Bezug zur Wissenschaftlichkeit auch die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und zum Dialog in einer multireligiösen Gesellschaft befähigen (Ceylan, 2010, S. 206). Die Schülerschaft soll im Austausch mit gleich- und andersgesinnten Mitmenschen kommunikationsfähig werden: „Folglich geht Bekenntnisgebundenheit mit Offenheit, Transparenz, dialogischem Ansatz und interreligiöser Erziehung einher, denn erst in dieser Wechselwirkung entfaltet sie ihre Anziehungskraft und bietet eine nachvollziehbare pädagogische und theologische Begründung. Meines Erachtens können nur Menschen mit einem eigenen Standpunkt und eigener Wertschätzung sich auf den anderen einlassen und diesen, ohne vereinnahmen zu wollen, als anders stehen lassen und tolerieren“ (Uçar, 2008, S. 27).

In diesem Zusammenhang fordert der muslimische Dialogtheologe Talbi als Grundregel die „totale Aufrichtigkeit“ (Talbi, 1976, S. 155; zit. n. Nipkow, 2002, S. 116). Diese kann nach Uçars Argumentation nur gelingen, wenn der eigene Standpunkt geklärt sei. Ist er geklärt, so sind die übermäßige Gefälligkeit und der Kompromiss laut Talbi als „Fallstrick“ (S. 116) zu bewerten. Es gehe darum, sich um eine „plurale Hermeneutik und Didaktik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit zu bemühen“ (S. 116) – ein Ziel, das auch der christlichen Religionspädagogik entspricht.

5. Diskussion

5.1 Grundlagen einer Bildung zum religiösen Pluralismus

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich die religiöse Lage in Deutschland diversifiziert hat. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Religion als ein Moment wahrgenommen wird, welches das kulturelle und soziale Miteinander einzelner Milieus voneinander trennt, obwohl interreligiöse Kontakte und die Entwicklung hybrider Identitäten längst zum Alltag gehören. Solche Prozesse der Abgrenzung werden insbesondere auch durch mediale Inszenierungen befördert. Hier wird religiöse Pluralität häufig als Auslöser für Konflikte dargestellt. Diese vereinfachten Sichtweisen und rigiden, simplifizierenden Fremdbilder nähren Feindbilder und Fundamentalismen. Verfolgt schulische Bildung das Ziel, das friedliche Miteinander in einer lokalen und in einer Weltgesellschaft nicht nur in religiöser Hinsicht zu fördern, sollten solche Trends der Exklusion und Konfliktaufladung wahr- und ernst genommen werden. Im Folgenden ist nun zu klären, wie die religiöse Pluralität in die schulische Praxis eingebettet werden kann. Vor dem Hintergrund der drei „Achsen der Pluralität“ (Allemann-Ghionda, 2005, S. 182) – der Migration, der europäischen Integration und der intranationalen Mehrsprachigkeit zahlreicher Länder sowie der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Globalisierung – entwirft Allemann-Ghionda (2005) eine pluralistische Bildung, in der sie dafür plädiert, „die Vielfalt der Sprachen und Kulturen auf verschiedene Weise im Curriculum [...] zu verankern“ (S. 185). Eine Bildung zum Pluralismus ist für sie keine Subdisziplin, sondern Bestandteil der allgemeinen Bildung. Diesem Gedanken folgend wird nun eine *Bildung zum religiösen Pluralismus* entworfen. Sie beinhaltet einerseits eine allgemeine Bildung, welche die religiöse Pluralität von einem *neutralen Standpunkt* aus berücksichtigt; andererseits erfordert sie auch eine religiöse Bildung, die den Schülerinnen und Schülern von einem *normativen Standpunkt* aus angeboten wird.

Aus einer neutralen Perspektive sind im Unterricht religionswissenschaftliche Analysen verschiedener Religionen und Konfessionen und ihre Bedeutung in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten vorzunehmen. Jedoch können diese lediglich eine Grundlage sein, auf die ein multiperspektivischer Unterricht aufbaut. So dürfen die verschiedenen religiösen Einflüsse in den sprachlichen und musischen Fächern, im Geschichtsunterricht, im Sozialkunde- und Politikunterricht und ggf. auch in anderen Fächern nicht fehlen. Hier sind nicht nur die christlichen Perspektiven relevant. Mit Blick auf eine in religiöser Hinsicht heterogene Schülerschaft, die auf eine plurale (Welt-)Gesellschaft vorbereitet werden soll, ist die Befähigung zum Perspektivenwechsel unabdingbar. Dies erfordert einen sensiblen Standpunkt der Lehrkraft. Hierbei sind nicht nur fach- und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, sondern auch didaktische und personale Kompetenzen relevant. Im Sinne der Interkulturellen Pädagogik hierbei einen möglichst *neutralen Standpunkt* zu wahren, stellt eine wesentliche Herausforderung für die jeweilige Lehrkraft dar. Dennoch kann schulisches Lernen nicht ohne einen allgemeinverbindlichen normativen Bezugspunkt gelingen. Dieser kann gemäß Nieke (2008; vgl. 3.2) eine „Ethik der Verständigung“ sein.

Darüber hinaus erfordert eine Bildung zum religiösen Pluralismus auch eine religiöse Bildung, die die Lernenden darin unterstützt, die eigene Religiosität oder eine Distanzierung von ihr – im Sinne eines eigenen *normativen Standpunktes* – zu klären. Hier ist eine religionspädagogische Perspektive notwendig. Durch das personale Angebot einer Lehrkraft, die diesen Glauben vertritt, wird den Schülerinnen und Schülern ein potenzielles Vorbild zur Verfügung gestellt. Dieser Lernprozess wird selbstverständlich nicht als religiöse Indoktrinierung verstanden. Wie in den herangeführten religionspädagogischen Sichtweisen deutlich wurde, ist die Offenheit für andere religiöse Standpunkte der religiösen Bildung inhärent.

Eine Bildung zum religiösen Pluralismus kann nur in dieser *Verbindung von Neutralität und Normativität* wirksam werden. Religionspädagogische Angebote verhelfen Schülerinnen und Schülern dazu, ihre eigenen normativen Standpunkte nicht nur in Gemeinden und Elternhäusern, sondern auch in der Schule zu klären. Fehlt dieses Angebot, werden eine diffuse Positionslosigkeit oder eine Radikalisierung wahrscheinlicher.

Dass diese Verbindung von Neutralität und Normativität möglich ist, zeigt die theoretische Diskussion. Im Folgenden werden sowohl notwendige Übereinstimmungen, als auch bereichernde Unterschiede der Interkulturellen Pädagogik und der Religionspädagogik deutlich, die einen Perspektivenwechsel zwischen Neutralität und Normativität erst ermöglichen.

So besteht in den Diskursen der Interkulturellen Pädagogik und der Religionspädagogik eine Übereinstimmung darin, dass die *Begegnung in Differenz und der Dialog über Differenz* zentrale Momente sind. In den religionspädagogischen Positionen ist die Erkenntnis, dass es verschiedene Wahrheiten gibt, zentral. Vor dem Hintergrund der eigenen Wahrheit wird die Wahrheit der oder des ‚anderen‘ wahrgenommen und ein Perspektivwechsel wird angestrebt. Auch in der Interkulturellen Pädagogik geht man davon aus, dass der Versuch, die ‚andere‘ oder den ‚anderen‘ zu verstehen, vor dem eigenen kulturellen, religiösen oder auch areligiösen Hintergrund geschieht.

Es besteht auch ein Konsens darüber, dass Religion und Religiosität *im kulturellen und historischen Kontext reflektiert* werden müssen. Religiöse Standpunkte werden durch gesellschaftliche und politische Bedingungen beeinflusst. Die hier dargelegte islamische Religionspädagogik setzt bspw. an der Migrationssituation an, in der sich Heranwachsende in Deutschland befinden. Auch in der Diversity-Pädagogik wird angestrebt, den vollständigen Lebenskontext zu berücksichtigen. So wird eine differenzierte Wahrnehmung von Selbst- und Fremdzuschreibungen postuliert. Dies gilt auch für die *Betrachtung und Bearbeitung von Konflikten*.

Interkulturelle Pädagogik und Religionspädagogik lassen sich in ihren Perspektiven auf religiöse Pluralität folgendermaßen voneinander abgrenzen: Der in der interreligiösen Begegnung eingeforderte Perspektivenwechsel hat aus religionspädagogischer Perspektive nicht nur Verstehen zur Folge, sondern auch eine *Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik* des Eigenen. Dies widerspricht den Annahmen in der Interkulturellen Pädagogik nicht, jedoch kann diese in der Interkulturellen Pädagogik – von einem neutralen Standpunkt aus – in die Entwicklung *hybrider Identitäten* münden. Hybride Identitäten werden in der Religionspädagogik nicht gänzlich verneint, stoßen aber – von einem

normativen Standpunkt aus – an *Begrenzungen*. Freise macht dies am Unterschied zwischen Kultur und Religion deutlich. Während kulturelle Vorstellungen als unverbindlicher eingeschätzt werden können, werden religiöse Annahmen aus einer göttlichen Offenbarung abgeleitet und sind für Gläubige eine Verpflichtung oder zumindest eine ernst zu nehmende Empfehlung. Darin sei die Unterscheidung zwischen interkulturellem und interreligiösem Dialog zu sehen (Freise, 2011, S. 52).

Hieran knüpft auch die unterschiedliche Haltung beider Disziplinen im Hinblick auf einen *Rückbezug auf gemeinsame ethische Grundlagen* an. Werden gemeinsame ethische Grundlagen in der Interkulturellen Pädagogik in der Auseinandersetzung mit Pluralität weitestgehend ausgeklammert, so sind sie in den hier dargelegten religionspädagogischen Ausführungen zum „Weltethos“ zentral. Während in der Interkulturellen Pädagogik die „Deklaration der Menschenrechte“ als Produkt einer westlichen Tradition infrage gestellt wird, können in der Religionspädagogik gemeinsame ethische Grundlagen verschiedener Religionen als eine *mögliche* normative Vorgabe pädagogisch aufbereitet werden. Diese muss jedoch von einem neutralen Standpunkt aus hinterfragbar bleiben. Der *Grenzgang zwischen Neutralität und Normativität* im pädagogischen Denken und Handeln wird hier deutlich und erscheint im Hinblick auf einen konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule besonders fruchtbar. Denn wenn Schule – so meine abschließende These – als Raum der gegenseitigen Anerkennung verschiedener weltanschaulich-religiöser Ansichten genutzt werden soll, reicht eine neutrale Perspektive, im Sinne einer distanzierten Toleranz des Religiösen nicht aus. In Deutschland ist es nahezu unumstritten, dass die Schule einen Bildungsauftrag im religiös-normativen Bereich hat. Wird die religiöse Bildung jedoch nur den christlichen Schülerinnen und Schülern angeboten und andere religiöse Gruppen bleiben mit dem Argument, hierfür seien ausschließlich andere Instanzen zuständig, außen vor, kann Pluralität von religiös und nicht-religiös gebundenen Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht in einer gleichberechtigten Weise von einem geklärten, selbst-reflexiven Standpunkt aus betrachtet werden. Schule muss einen Beitrag dazu leisten, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene religiöse Standpunkte klären können. Nur in dieser Weise kann sie sich in interreligiöser Hinsicht öffnen und im Sinne eines friedlichen Miteinanders die interreligiösen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht bedeutet das, dass eine Interkulturelle Pädagogik, die die religiöse Pluralität angemessen berücksichtigen will, ohne die Religionspädagogik nicht auskommt.

5.2 Ansätze zur Umsetzung einer Bildung zum religiösen Pluralismus

Aufbauend auf den Grundsätzen einer Bildung zum religiösen Pluralismus wird im Folgenden nicht mehr die Frage gestellt, *ob* religiöse Bildung an der öffentlichen Schule einen Platz hat, sondern es werden Fragen nach dem *Wie* formuliert. In Deutschland existieren je nach Bundesland verschiedene Varianten, den Religionsunterricht zu gestalten. Sie berücksichtigen in unterschiedlichem Ausmaß die religiöse Pluralität der Schülerinnen und Schüler. Für weiterführende Diskussionen erscheinen vier Fragen relevant:

1. Welche Religionen und Konfessionen bzw. religiösen Untergruppierungen sind im Spektrum des schulischen Religionsunterrichts vertreten und bieten so eine religiöse Binnenperspektive an?
2. Wie finden nicht religiös gebundene Perspektiven einen Raum, der es ermöglicht, sich mit einer weltlichen Ethik auseinanderzusetzen?
3. In welcher organisatorischen Gestalt können in einem religionskundlichen, philosophischen und pädagogischen Sinne Religionen und andere nicht religiös gebundene weltanschauliche Positionen aus einer neutralen Außenperspektive betrachtet werden?
4. In welcher organisatorischen Gestalt lässt sich ein Dialog, der auch nicht religiös gebundene Perspektiven gleichberechtigt einbezieht und ein friedliches Miteinander fokussiert, adäquat einüben?

Neben der Klärung dieser Fragen erscheint auch die Frage zentral, wie *Religion als Facette des multiperspektivischen Lernens* einbezogen werden kann. Eine christliche Perspektive genügt nicht. Bildung braucht im weitesten Sinne eine interreligiöse Perspektive. Dies setzt voraus, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits in ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium auf eine Bildung zum religiösen Pluralismus vorbereitet werden müssen. Solange aber die Erziehungswissenschaft das Thema weitestgehend ausblendet, kann dies keinesfalls gelingen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2005). Bildung in soziokulturell pluraler Gesellschaft: Was sie nicht ist, wie sie sein kann. In H.-J. Scheidgen, N. Hintersteiner & Y. Nakamura (Hrsg.), *Philosophie, Gesellschaft und Bildung in Zeiten der Globalisierung* (S. 171-192). Amsterdam u.a.: Rodopi Verlag.
- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (6. unveränderte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumann, M. (2005). Religionspluralität in Deutschland – Religiöse Differenzierung und kulturelle ‚Kompatibilität‘ asiatischer Einwanderer. In Ders. & S. M. Behloul (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus – Empirische Studien und analytische Perspektiven* (S. 123-144). Bielefeld: transcript Verlag.
- Benner, D., & Tenorth, H.-E. (1996). Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 3-14.
- Bielefeldt, H. (2010). Das Islambild in Deutschland – Zum öffentlichen Umgang vor der Angst mit dem Islam. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit – Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 173-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ceylan, R. (2010). Religiöse Erziehung muslimischer Schülerinnen und Schüler – Zur Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. In B. Uçar, M. Blasberg-Kuhnke & A. von Scheliha (Hrsg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts* (S. 201-210). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Das Königliche Aal al-Bayt Institut für Islamisches Gedankengut, Jordanien (2007). *Offener Brief von 138 muslimischen Theologen an Papst Benedikt XVI. und die ganze Christenheit*. <http://www.zenit.org/article-13580?l=german> [02.05.2011].
- Dehn, U. (2009). Zunehmende Verschärfung – Wie der Protestantismus Dialog mit dem Islam führt. *Herder-Korrespondenz Spezial – Die unbekannt Religion: Muslime in Deutschland*, 63(2), 56-60.

- Freise, J. (2011). Kulturen und Religionen im Dialog – was den interkulturellen und den interreligiösen Dialog verbindet und unterscheidet. In Ders. & M. Khorchide (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext* (S. 51-64). Münster: Waxmann Verlag.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. unveränderte Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (2. durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Halik, T. (2011). Zu philosophischen und theologischen Voraussetzungen des interreligiösen Dialogs aus christlicher Sicht. In J. Freise & M. Khorchide (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext* (S. 65-77). Münster: Waxmann Verlag.
- Haug, S., & Wolf, M. (2006). Jüdische Zuwanderung nach Deutschland. In S. Haug & F. Swaczny (Hrsg.), *Neue Zuwanderergruppen in Deutschland* (S. 65-82). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Haug, S., Müssig, S., & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland – Forschungsbericht Nr. 6 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE-Informationen)*, 17, 98-115.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalpaka, A. (2009). Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik – Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 25-40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 177-195). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Krüger-Potratz, M., & Lutz, H. (2002). Sitting at a Crossroads – Rekonstruktive und Systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium Comparationis*, 8(2), 81-102.
- Lähnemann, J. (Hrsg.) (1995). *„Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung*. Hamburg: eb-Verlag.
- Lähnemann, J. (2006). Weltreligionen. In M. Wermke, G. Adam & M. Rothgangel (Hrsg.), *Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium* (S. 287-298). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lähnemann, J. (2009). Bildung interreligiös – was ist unabdingbar? In L. Bednorz, L. Koerber-Becker & H. F. Rupp (Hrsg.), *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion: Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag* (S. 207-218). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Lähnemann, J. (2011). Christliche und islamische Religionspädagogik vor globalen Herausforderungen – Perspektiven im Lichte des Projektes Weltethos. In F. van der Velden (Hrsg.), *Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht – Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen* (S. 23-37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2010). Reflexionsgrundlagen für eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit: Problematische Denk- und Handlungsfiguren zu Generationen- und Geschlechterverhältnissen im Kontext von Migration und deren Überwindung. In G. Hauss & S. Maurer (Hrsg.), *Migration, Flucht und Exil im Spiegel der sozialen Arbeit* (S. 249-268). Bern: Haupt Verlag.

- Lutz, H., & Leiprecht, R. (2003). Heterogenität als Normalfall – Eine Herausforderung an die Lehrerbildung. In G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 115-127). Münster: Waxmann Verlag.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Nipkow, K. E. (2000). Religiöse Bildung im Pluralismus. *Neue Sammlung*, 40(2), 281-294.
- Nipkow, K. E. (2002). Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 54(2), 101-118.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik – Eine systematische Einführung* (2. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. (REMID) (2009). <http://www.remid.de/> [21.4.2011].
- Renz, A. (2009). Katholisch-muslimischer Dialog wohin? Spannung zwischen Konsens- und Differenzhermeneutik. *Herder-Korrespondenz Spezial – Die unbekannte Religion: Muslime in Deutschland*, 63(2), 51-54.
- Rink, S. (2009). *Zur religiösen Situation in Deutschland und den Anforderungen an eine öffentlich wirksame Religionswissenschaft*. <http://www.remid.de/> [19.04.2011].
- Sauer, L. (2006). Zuwanderung aus den Staaten der GUS nach Deutschland. In S. Haug & F. Swiaczny (Hrsg.), *Neue Zuwanderergruppen in Deutschland* (S. 109-126). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Schieder, R. (2007). Die Zivilisierung der Religionen als Ziel staatlicher Religionspolitik? *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 57(6), 17-24.
- Schlenz, S., & Lange, W. (Hrsg.) (2011). *Weltethos in der Schule – Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos*. Tübingen: Stiftung Weltethos.
- Tautz, M. (2007). *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Uçar, B. (2008). Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik in der staatlichen Schule leisten? Glaubensvermittlung und Grenzen der Scharia. *CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen*, 3(4), 24-30.
- Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (2002). *Islamische Charta*. <http://www.zentralrat.de/3035.php> [02.05.2011].
- Ziebertz, H.-G., & Herbert, M. (2009). Interkulturelle Bildung. In L. Bednorz, L. Koerber-Becker & H. F. Rupp (Hrsg.), *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion: Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag* (S. 407-419). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Ziebertz, H.-G., & Leimgruber, S. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 462-471). München: Kösel Verlag.

Abstract: In both intercultural education and religious education, religious plurality is taken into consideration. While, in this context, intercultural education as a discipline of educational science follows the postulate of neutrality, religious education focuses on normativity, instead. Following an introduction into the extent of religious plurality within German society as a whole, the author takes a closer look at both intercultural education and religious education. The insights gained are then compared, linked on the basis of a multi- or interdisciplinary approach, and finally, discussed against the background of school education.

Anschrift der Autorin

Dr. Annette Müller, MarthasträÙe 47, 51069 Köln, Deutschland
E-Mail: a.mueller-koeln@gmx.de