

Wer sind die anderen?

Religions- und kontextsensibles Lernen in der Schule¹

Michael Domsgen

Wir und die anderen. Das scheinen eher schlichte Wahrnehmungskategorien zu sein, mit denen sich die Komplexität derzeitiger Entwicklungen kaum adäquat aufnehmen lässt. Wir und die anderen. Das klingt nach Schwarz-Weiß-Kategorien, nach schemenhafter Weltsicht und Voreingenommenheit. Allerdings bergen diese umgangssprachlich oft gebrauchten Begriffe deutlich mehr Potenzial, als es auf den ersten Blick scheinen mag. An ihnen lässt sich Grundlegendes im Umgang mit dem Fremden vor Augen führen. Davon soll in einem ersten Schritt die Rede sein. Vor dem Hintergrund der dabei entwickelten Kategorien werden anschließend gegenwärtige Entwicklungen unter der Leitfrage ‚Wer sind die Anderen?‘ skizziert, um schließlich nach religionspädagogischen Konsequenzen in konzeptioneller und handlungsorientierender Perspektive zu fragen.

Vom Eigenen und Fremden: Wir und die Anderen

Als Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz vor knapp 15 Jahren ihren „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“² vorlegten, wiesen sie völlig zu Recht auf die „besondere religionspädagogische Herausforderung“³ hin, die sich daraus ergibt, dass Menschen heute von frühester Kindheit an einer gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Pluralität begegnen. Die hier erlebte Vielfalt hat Auswirkungen auf die eigene Positionierung, weil sich die „Plausibilitätsstrukturen“⁴ ändern, in denen man agiert. Das Eigene kann nämlich „nicht gegen die Umwelt, sondern nur in Beziehung zu ihr gewonnen werden“⁵.

Wir werden in unserer Entwicklung in grundlegender Weise von anderen bestimmt. Dabei ist gerade die Erfahrung von Unterschieden zwischen dem Vertrauten und dem Fremden in religionspädagogischer Perspektive besonders produktiv: Differenz irritiert. In aller Regel ruft sie Widerstand hervor. Aber genau das ermöglicht neue Perspektiven. Gerade wer Lernprozesse initiieren will, kommt um Differenzerfahrungen nicht herum.

¹ Der Beitrag fußt auf Überlegungen, die ich am 12.3.16 auf dem ökumenischen Religionslehrertag in Magdeburg vorgetragen habe.

² Vgl. Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002.

³ Ebd., S. 11.

⁴ Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2003, S. 32.

⁵ Schweitzer u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, S. 225.

Ich werde später noch einmal darauf zurückkommen. An dieser Stelle genügt es jedoch festzuhalten, dass es das Eigene nur durch das Fremde gibt, wie auch das Fremde nur in Abgrenzung vom Eigenen zum Fremden wird. Zwischen dem Eigenem und dem Fremden besteht also ein Wechselverhältnis. Das eine kann vom anderen nicht getrennt werden. Beides ist geradezu aufeinander verwiesen.

Wir Menschen können nicht wir selbst sein, ohne zugleich durch einen anderen zu sein. Auch können wir uns nie ganz von unserem Selbst lösen, um ein Anderer zu werden.⁶

Die Philosophie spricht hier von einer relationalen Struktur des Selbst. Wir benötigen den Anderen für die Erkenntnis unserer selbst und können uns nur erfassen mit der Bewusstwerdung von Abweichungen und Differenzen. Deshalb ist der Blick nach außen auf ein Anderes so wichtig. Zugleich kann der Blick des Anderen auf das eigene Selbst scheinbar neue, für uns zumindest bisher verborgene Aspekte unseres Selbst aufzeigen.

Wir Menschen leben in Beziehungen und sind angewiesen auf die Gemeinschaft mit anderen. Das gilt auch und gerade für die damit verbundenen Differenzenerfahrungen. Wie grundlegend die Öffnung für das Andere und Fremde ist, lässt sich mit Blick auf das in diesem Zusammenhang unverdächtige Feld der familialen Einbindung gut aufzeigen. Die historische Familienforschung belegt klar, dass das sog. Inzestverbot, „also der Gedanke, Ehen zwischen nahen Verwandten seien unbedingt zu vermeiden [...] kein Ergebnis physiologischer oder psychologischer Reaktionen“ ist, „sondern im Gegenteil der erste Schritt der Menschheit zur sozialen Organisation“⁷. Das Inzestverbot begegnet zwar in kulturellen Variationen, ist aber weltweit verbreitet und – das macht es für die hier zu bedenkende Thematik so interessant – ist als eine geregelte Form der Begegnung mit dem Fremden zu verstehen. Es „eröffnet also die Möglichkeit, sich Verwandte zu schaffen. Es dürfte außerdem das beste Mittel sein, Frieden mit den Nachbarn zu halten. Die Luo in Kenia sagen über die Nachbarstämme, bei denen sie sich ihre Frauen nehmen: ‚Das sind unsere Feinde, die heiraten wir.‘“⁸ Das Inzestverbot verbindet letztlich Menschen miteinander über die natürlichen Bande der Verwandtschaft hinaus und setzt damit zwischen ehemals Fremden einen Zyklus des Gebens und Nehmens in Gang.⁹

Für unser Nachdenken hier ist ein Zweifaches von Interesse. Einerseits wird deutlich, dass die Begegnung mit dem Fremden unverzichtbar ist. Andererseits jedoch lässt sich klar erkennen, dass sie sich nicht unbedingt von selbst ergibt, sondern angeregt werden

⁶ Vgl. Quadflieg, Dirk: Einführung. Zur Dialektik von Selbst- und Selbstverlust, in: ders. (Hg.): Selbst- und Selbstverlust, Berlin 2008, S. 7–24, hier: S. 13.

⁷ Zonabend, Francois: Über die Familie. Verwandtschaft und Familie aus anthropologischer Sicht, in: Burguière, André u.a. (Hg.): Geschichte der Familie, Bd. 1 Altertum, Darmstadt 1996, S. 17–90, hier: S. 37.

⁸ Ebd., S. 38.

⁹ „Bei elementaren Systemen steht die Heiratsregel nicht nur darin, die Ehe mit einem bestimmten Kreis von Verwandten zu verbieten, sondern schreibt den Verwandten vor, der vorzugsweise geheiratet werden soll. Komplexe Systeme beschränken sich auf ein Heiratsverbot für einen Kreis naher Verwandter, ohne die Partnerwahl vorzuschreiben.“ Ebd., S. 41.

muss. Die Begegnung mit dem Fremden braucht geregelte Formen, die im Feld von hervortretenden Differenzen eine gewisse Verlässlichkeit schaffen.

Ontogenetisch (also mit Blick auf die Entwicklung des einzelnen Menschen von der Geburt an) aufschlussreich ist, dass „beim Menschen bereits im Babyalter, meist etwa sechs bis acht Monate nach der Geburt, die Phase des sog. ‚Fremdelns‘ begegnet. Das Kind unterscheidet zwischen Vertrauten, bei denen es sich geborgen fühlt, und Fremden, die es als bedrohlich zurückweist.“¹⁰ Hier fällt auf, dass „das Vertrauen zu Fremde Geborgenheitserfahrung in der Nähe voraussetzt“¹¹. In phylogenetischer Hinsicht, also mit Blick auf die Geschichte des Menschenstammes, ist Ähnliches zu beobachten. Die Sippen und Stämme unterscheiden sorgfältig „zwischen dem Eigenen und dem Fremden, und zwar im abgrenzenden Sinn. [...] Die Institution des Gastrechts ist ein Versuch, die Differenz zwischen Eigenem und Fremden zu überbrücken.“¹² Sprachgeschichtlich interessant ist, dass im Lateinischen der Begriff *hospes* für Fremder und Gast geradezu synonym gebraucht werden. „Die Entwicklung des Gastrechts reguliert, was die befremdende Fremdheit des Fremden bedrohlichen machen könnte, wenn der Schutzraum der vertrauten Gruppe an seinen Grenzen porös wird, also Fremde einsickern, von dem Falle des Einbruchs von außen gar nicht zu reden. Schon für den ersten Fall bedarf es des göttlichen (religiösen) Beistandes; Iuppiter Hospes war der Schützer des Gastrechts.“¹³

Diese Beispiele zeigen, dass Menschen von je her um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Fremden wussten und dafür entsprechende Regelungen getroffen haben. Eine Strukturierung scheint notwendig zu sein, um die Unsicherheit im Aufeinanderzugehen zu bewältigen. Bei alledem spielen unsere Bilder von den Anderen eine große Rolle, um sie soll es jetzt gehen. Dabei liegt die Konzentration auf Mitteldeutschland.

Vom Wahrnehmen und Begegnen: Wer sind die Anderen?

Wer über die Frage nach den Anderen nachdenkt, betritt ein sensibles Feld. Die vorherigen Überlegungen haben deutlich gezeigt, wie sehr unsere Sicht auf die Anderen von unserer Sicht auf uns selbst geprägt ist. Insofern besteht die Gefahr einer vereinnahmenden Perspektive, die man als „diskursive Hegemonialität“¹⁴ bezeichnen könnte. Die Rede über die Anderen ist dann ein Akt der Machtausübung. Wir interpretieren etwas in

¹⁰ Darauf verweist Christian Grethlein in seiner Skizze zum anthropologischen Hintergrund des Helfens zum Leben als Modus der Kommunikation des Evangeliums, vgl. ders.: *Praktische Theologie*, 2016, S. 306.

¹¹ Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt. Band 1 Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, S. 222.

¹² Grethlein, Christian: *Praktische Theologie*, Berlin/New York 2016, S. 306.

¹³ Nipkow, *Bildung*, S: 222.

¹⁴ Cyranka, Daniel: *Missionsgebiete? Überlegungen zur Verortung von Theologien in Ostdeutschland*, in: Domsgen, Michael/Evers, Dirk (Hg.): *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*, Leipzig 2014, S. 213–232, hier: S. 223.

die Anderen hinein, was mehr über uns selbst als über die Anderen aussagt. Der damit skizzierten Gefahr wird man wohl nicht ganz entgehen können. Entscheidend ist jedoch, dass man sich ihrer bewusst ist. Denn das, was wir über die Anderen sagen, ist zuallererst einmal das, was *wir* über die Anderen sagen und nicht das, was beispielsweise sie selbst von sich sagen. Was lässt sich unter dieser Prämisse vertretbar über Mitteldeutschland aussagen?

Tendenz: Religiöse Pluralität, eher verborgen als offensichtlich

Mit Blick auf religiöse Orientierungen ist von zentraler Bedeutung, dass Mitteldeutschland nach wie vor eine Region mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist. Allerdings ist es keineswegs so, dass die rapide Abnahme der Kircheng Zugehörigkeit mit einer Reduktion des religiösen Spektrums einherginge. Neben dem Feld mehrheitlicher Konfessionslosigkeit findet sich eine religiöse Landschaft, die sich in ihrer Vielfalt sehen lassen kann. Nur wird sie kaum wahrgenommen, da sie quantitativ stark eingeschränkt ist. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit geht also in qualitativer Hinsicht nicht mit einer Reduktion der Vielfalt einher, wohl aber hinsichtlich ihrer quantitativen Ausdehnung. Das gilt hauptsächlich für den urbanen Bereich. In ländlichen Gebieten finden sich neben den beiden christlichen Konfessionen deutlich weniger andere Religionsgemeinschaften. Das betrifft vor allem die Präsenz von Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus, was zu einem großen Teil mit dem geringen Ausländeranteil zusammenhängt. Er lag 2015 in Sachsen-Anhalt bei knapp 3% und ist in den letzten drei Jahren auf 4,6% gestiegen.¹⁵ Damit liegt er noch weit unter dem deutschen Durchschnitt von ca. 12,5%.

Leider findet sich keine Statistik zur Religionszugehörigkeit der Zugezogenen. Zu vermuten ist aber, dass der größte Teil sich dem Islam zugehörig fühlt.¹⁶ Damit erhält das Feld religiöser Pluralität eine Belebung und zugleich Neujustierung. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass zukünftig in Sachsen-Anhalt ungefähr so viele Moslems wie Katholiken leben werden. Gesamtgesellschaftlich jedoch änderte sich das bekannte Gesamtgefüge damit nur geringfügig. Der Anteil von Menschen, die einer Religionsgemeinschaft angehören stieg leicht. Die große Mehrheit würde weiterhin von den Konfessionslosen gestellt. Was bedeutet das im Zusammenhang religiöser Bildung?

¹⁵ Vgl. https://www.statistik.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/1/12/124/12411/aktuell-Deutsche_Auslaender_nach_Kreisen.html (Zugriff am 17.5.18).

¹⁶ Laut Angaben des sachsen-anhaltischen Innenministeriums wurden 2017 3444 Asylbewerber im Land registriert. Jeder vierte Schutzsuchende kam aus Syrien (946), die zweitgrößte Gruppe stellten Asylbewerber aus der Türkei (332), gefolgt von Iranern (261). Zum Höhepunkt der Flüchtlingsmigration 2015 wurden mit 34.400 Menschen noch zehnmal so viele Neuzugänge registriert. Ein Jahr später kamen 9000 Asylbewerber nach Sachsen-Anhalt. Vgl. <https://www.volksstimme.de/sachsen-anhalt/fluechtlinge-zahl-der-asylbewerber-deutlich-zurueckgegangen> (Zugriff am 17.5.18).

*Prägung: Multiple Säkularitäten –
Positionierungen jenseits von Glaube und Unglaube*

Der Begriff Konfessionslosigkeit ist dabei kaum mehr als eine thematische Markierung. Die Konfessionslosigkeit gibt es ebenso wenig wie die Konfessionslosen. Das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen kann nicht einfach auf einen Nenner gebracht werden. Zu meinen, die Konfessionslosen seien alle Atheisten, ist ebenso falsch wie die Unterstellung, bei ihnen würde sich um eine Art verstecktes Christentum handeln. In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an Konfessionslosen eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion.

Hier stellt sich nun die Frage, wie das zu interpretieren ist. Aller Wahrscheinlichkeit nach sind die uns vorliegenden Kategorien von gläubig und ungläubig, von religiös und atheistisch/areligiös nicht ausreichend dazu geeignet, das Erleben der Menschen adäquat abzubilden.

Ein Beispiel dafür ist der Begriff der „agnostischen Spiritualität“¹⁷, den Monika Wohlrab-Sahra mit ihren Mitarbeitern geprägt hat, nachdem sie Interviews mit ostdeutschen Familien zum Thema Tod und Leben nach dem Tod geführt haben. Sie bezeichnen damit eine Haltung, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen. Christliche Semantik ist nicht mehr anschlussfähig, aber auch der reine Atheismus wird als unbefriedigend wahrgenommen. Die agnostische Spiritualität ist synkretistisch angelegt und wird individuell durchaus als rational verstanden. Allerdings kann Wohlrab-Sahra eine solche Profilierung längst nicht bei allen Probanden beobachten. Insofern verdeutlicht diese Untersuchung neben den Chancen eines solchen Zugriffs auch deren Grenzen. Diese sind dann erreicht, wenn die zu beobachtenden spirituellen Dimensionen nicht mehr an das Selbstverständnis angeschlossen werden können. Ein zu weiter Religionsbegriff steht in der Gefahr der Überdehnung und vermag dann auch kaum Erhellendes beizutragen. Mit scheint hier ein Mittelweg angezeigt zu sein, also einerseits den „säkularen Habitus“¹⁸ Konfessionsloser ernst zu nehmen und andererseits nicht vorschnell Vereindeutigungen einzuziehen. Letztlich handelt es sich hier um eine spezifische Art und Weise der Lebensgestaltung und -deutung, die von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber geprägt ist. Zugleich ist jedoch grundlegend zu berücksichtigen, dass diese Distanz ganz unterschiedlich geprägt und gestaltet wird. Insofern bietet es sich an, von ‚multiplen Säkularitäten‘ zu sprechen. Damit wird der Blick gut auf die Pluralität im Feld von Konfessionslosigkeit gelenkt. Zugleich wird die klar erkennbare Distanz organisierter Religion sowie dem explizit Religiösen gegenüber von vornherein aufgenommen, ohne damit jedoch auszuschließen, dass sich Facetten davon auch bei Konfessionslosen aufzeigen lassen. Allerdings besitzen diese für den

¹⁷ Wohlrab-Sahra, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas: Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a.M. 2009.

¹⁸ Ebd., S. 17.

praktischen Lebensalltag mehrheitlich eine nachrangige Bedeutung. Etwas zugespitzt könnte man – vor allem auch mit Blick auf die Schulen – sagen: In Mitteldeutschland geht es aufgrund der überwiegenden Zahl von Konfessionslosen in besonderer Weise darum, Vielfalt in einem gefühlt homogenen Feld weltanschaulicher Orientierungen zu entdecken und für religiöses Lernen fruchtbar zu machen.

Profil: Indifferenz ja, aber nur in der Distanz und vorrangig dem organisierten Christentum gegenüber

Ostdeutsche Konfessionslosigkeit wird bisweilen mit dem Begriff der Indifferenz beschrieben, also als Gleichgültigkeit gegenüber Religion. Das allerdings ist eine verkürzte Sichtweise. Konfessionslosigkeit in Mitteldeutschland ist keineswegs religiös unbestimmt, wie sich gerade in letzter Zeit sehr deutlich zeigt. Zwar finden sich kaum dezidierte Auseinandersetzungen mit Kirche und christlichem Glauben. Allerdings führt dies nicht zu einer Art tabula rasa in religiösen Dingen. So zeigen die Ergebnisse der EKD-Mitgliedschaftsumfragen, dass das Christentum von einer deutlichen Mehrheit der Ostdeutschen als kultureller Ordnungsfaktor verstanden und dabei auch zustimmend zur Kenntnis genommen wird. Hier ist also durchaus eine religiöse Bestimmung zu beobachten. Allerdings bezieht sie sich weitgehend auf die ordnende Funktion christlicher Religion, nicht auf deren „explizit religiöse Fassung“¹⁹. An dieser Stelle zeigt sich, trotz aller zu beobachtender Offenheit hinsichtlich einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Religion²⁰, eine tief verinnerlichte Norm, nämlich diejenige, dass Religion nicht für die eigene Lebensführung von Bedeutung ist. Dies wird intergenerationell als grundlegende Orientierung weitergegeben²¹ und hat Auswirkungen bis in den Bereich des Religionsunterrichts hinein. So erzählte eine Schülerin der 6. Klasse in der Sekundarschule Halle-Süd: „Mein Papa hat gesagt: Dann mach halt Religion, aber nicht, dass de dann nach Hause kommst und sachst, du glaubst an Gott.“

Dass an dieser Stelle zwischen den Generationen unterschieden werden muss, und sich vor allem in den jüngeren, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen eine Öffnung religiösen Fragen gegenüber abzeichnet, ist im Blick zu behalten. Die Indifferenz ist hier vor allem durch eine Unverkrampftheit geprägt, die es zulässt, sich solchen Themen wieder anzunähern.

¹⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.): Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltansichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover, 2003, S. 51.

²⁰ Vgl. Wohlrab-Sahar, Monika: Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelmann Stiftung: Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, S. 98.

²¹ Vgl. Monika Wohlrab-Sahar auf der Grundlage ihrer intergenerationellen Studie: „Wo drei Viertel der Bevölkerung keiner religiösen Gemeinschaft angehören, setzt sich die Distanz zu Religion und Kirchen oft selbstverständlich fort, so wie auch religiöse Bekenntnisse meist in Familien tradiert werden.“ Dies.: Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Domsgen, Michael/Schluf, Henning/Spenn, Matthias (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, S. 27–47, hier: S. 46.

Allerdings zeigt die nicht zuletzt momentan zu beobachtende deutliche Ablehnung des Islam, dass die Indifferenz vorrangig dem Christentum gegenüber zu konstatieren ist. Hinsichtlich des Islam positionieren sich viele ostdeutsche Konfessionslose klar ablehnend. Das ist keine neue Entwicklung, wie folgender Befund zeigt. Im Rahmen der IV. EKD-Mitgliedschaftsumfrage – also bereits vor 10 Jahren – wurde den Interviewten ein Konflikt um den Bau einer Moschee vorgelegt, zu dem sie sich – mit einer aus verschiedenen Varianten ausgewählten Lösung – positionieren sollten. Dabei zeigte sich, dass knapp die Hälfte der konfessionslosen Ostdeutschen (47,9%) den Moscheebau explizit ablehnen.²² Die Indifferenz scheint sich also vorrangig auf die bekannte Form organisierter Christlichkeit zu beziehen. Bei fremden Religionen wie dem Islam, bei denen der Fremdheitsfaktor hoch ist und man deshalb nicht weiß, in welcher Weise sie einem ‚auf die Pelle rücken‘, kann von Gleichgültigkeit nicht die Rede sein. Vielleicht kann man sogar so weit gehen, dass es die Angst vor der nicht domestizierten Religion ist, die hier zutage tritt. Dass Konfessionslose damit in Ostdeutschland nicht die Ausnahme bilden, soll abschließend wenigstens erwähnt werden. Auch die befragten Evangelischen votierten in der hier benannten Weise. 45% von ihnen positionierten sich in der Frage des Moscheebaus ebenfalls explizit ablehnend.²³ Dass sich damit eine besondere Ausgangslage für Fragen der interreligiösen Verständigung ergeben, liegt auf der Hand.

Vom Unterrichten und Bilden: Zwischen Vereinnahmung und Ablehnung

„Ähnlich wie es akute und chronische Erkrankungen gibt“, so schreibt Bernhard Waldenfels, „gibt es akute und chronische Szenenwechsel. In allen Fällen handelt es sich um starke Formen der Erfahrung, in denen sich nicht nur etwas in der Welt und in unserem Leben ändert, sondern die Welt und das Leben sich im Ganzen umstrukturiert oder aus den Fugen gerät.“²⁴ Die gegenwärtige Situation lässt sich durchaus als ein solcher Szenenwechsel begreifen. Allerdings ist es einer, der weniger im konkreten Erleben verankert ist, als vielmehr in einer veränderten Wahrnehmung. Die damit verbundene Stimmung könnte man als knisternd und gereizt bezeichnen. Dass Flüchtlings-

²² Vgl. Wolfgang Huber, Johannes Friedrich, Peter Steinacker (Hg.): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, S. 303.

²³ Die V. EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung hat diese Fragen nicht explizit in den Blick genommen. Auch findet sich keine Ost-West-Differenzierung. Die Ergebnisse dort sind ambivalent. „Sorgen, insbesondere gegenüber dem Islam, mischen sich mit einer grundsätzlich offenen Haltung. Letztere ist unter Kirchenmitgliedern etwas verbreiteter als unter den Konfessionslosen, was daran liegen kann, dass sich unter den Konfessionslosen ein Teil an Personen findet, die jegliche Religion ablehnen. Aber auch Kirchenmitglieder sind nicht vor der Wirkung negativer Meldungen und Ereignisse (z.B. über Terroranschläge) gefeit. Dass solche Wahrnehmungen mit Tendenzen zur Islamophobie zusammentreffen können, ist mit Daten der V. KMU zwar nicht zu zeigen, aber über einige der [...] Fragen gut an die derzeitigen Forschungen zu diesem Bereich anzuschließen.“ Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung, Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, S. 296f.

²⁴ Vgl. Waldenfels, Bernhard: Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung, Berlin 2015, S. 21.

unterkünfte brennen, bevor sie überhaupt benutzt wurden, ist dafür symptomatisch. Es werden Positionen zu Herausforderungen bezogen, die im konkreten Erleben gar nicht oder nur ansatzweise im Alltag vorkommen. Vielleicht könnte man von medial-imaginierten Stimmungen sprechen, die prägend sind und das Denken und Handeln der Menschen bestimmen.

Vor diesem Hintergrund soll nun nach religionsdidaktischen Konsequenzen gefragt werden mit Blick auf Schule, Demokratie und Religion. Fokussiert werden soll diese weite Perspektive in der Frage nach interreligiöser Verständigung. Damit nehme ich einen inzwischen weit verbreiteten Diskurs auf, mit dem eine „Dimension von Bildung“ beschrieben wird, „die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt“²⁵. Es geht also um Einstellungen, die in einem bestimmten Handeln münden. Schon damit wird klar, dass bei einer solchen anspruchsvollen Zielsetzung schnelle Lernerfolge kaum zu erreichen sein werden. Wir sprechen hier also nicht über kurzfristige Entwicklungen. Es geht nicht um Wissensbestände, sondern um grundlegende Einstellungen. Solche Einstellungen ändern sich nicht von heute auf morgen. Wenn eine Chance besteht, dann eher mittel- und langfristig. Wie aber ist es zu profilieren? Wie kann es gestaltet werden?

Fremdheit kultivieren

Die erste Frage, die nun zu bedenken ist, ist diejenige nach dem Verhältnis von Vertrautheit und Fremdheit, von Eigenem und Anderem. Soll man in der interreligiösen Verständigung das Gemeinsame herausstellen oder eher bei den Unterschieden einsetzen? Bei der Befragung von 2000 niedersächsischen Lehrkräften im Religionsunterricht kam zutage, dass 40% der Befragten es als Ziel ihres Unterrichts ablehnen „bestehende Unterschiede zwischen den Religionen und Konfessionen deutlich aufzuzeigen“. Über 60% wollen „in den Vordergrund stellen, was den Religionen gemeinsam ist“²⁶. Der hier angedeuteten Tendenz, Fremdheit zu minimieren, stellt Heinz Streib die These entgegen, dass es gerade die Erfahrungen von Fremdheit sind, die interreligiöse Lernprozesse vorantreiben. Voraussetzung dafür ist, dass „Fremdheit ihr produktives Potenzial entfalten“ kann, d.h. „Irritationen und Erstaunen auslösen, Neugier und Wissbegier erwecken und Nachdenken, auch über das Eigene, inspirieren kann“²⁷. Die damit ge-

²⁵ Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, S. 132.

²⁶ Vgl. Feige, Andreas u.a.: Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis im empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, S. 224f. Ich folge hier der Argumentation von Streib, Heinz: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter u.a. (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, S. 230–243.

²⁷ Streib, interreligiöse Lernprozesse, S. 231.

setzte Zielrichtung beschreibt er mit der Formel von der „Kultivierung von Fremdheit“²⁸.

Auch vor dem Hintergrund der eingangs angestellten Überlegungen wird man einem solchen Vorgehen nur zustimmen können und zugleich sehr hellhörig sein gegenüber Strategien, die das Fremde unter der Hand in seinem Anspruch einebnen oder gänzlich zum Schweigen bringen. Streib verweist hier auf Bernhard Waldenfels, der eindrücklich vor Augen führt: „Nicht nur die Reduktion von Fremden auf Eigenes, auch der Versuche einer Synthese zwischen beiden gehört zu den Gewaltaktiven, die den Anspruch des Fremden zum Verstummen bringen.“²⁹ Übersetzt in religionsunterrichtliche Praxis wäre hier beispielsweise die unreflektierte Rede von dem einen Gott zu nennen, den alle Religionen gleichermaßen verehren würden. Bestehende Unterschiede im Gottesverständnis stehen somit in der Gefahr, nivelliert zu werden.

Wie aber kann didaktisch auftretenden Fremdheitserfahrungen begegnet werden? Heinz Streib hat dafür ein Modell entwickelt, mit dem verschiedene Stadien bzw. Stile interreligiöser Verhandlungen beschrieben werden. Wichtig dabei ist, dass es sich nicht um eine Stufenfolge im Sinne einer strukturgenetischen Entwicklungslogik handelt, sondern um eine optionale Stufenfolge. Streib beschreibt sie als „stets frei verfügbare Stile, für deren Aktualisierung Faktoren wie funktionale Erwartungen und Bedürfnisse und situative Bedingungen eine entscheidende Rolle spielen“³⁰. Das bedeutet, die einzelnen Stile können nebeneinander existieren, weil sie situativ unterschiedlich aktiviert werden können.

Die jeweiligen Stile beschreiben zudem eine „Hierarchie des Umgehens mit Fremdheitserfahrungen [...] Der jeweils höhere Stil zeigt eine Entwicklungsmöglichkeit auf, ein Fortschreiten zu einem je angemesseneren Stil interreligiöser Verhandlungen“³¹. Die Entwicklung zur reflexiv gestalteten Toleranz und darauf folgend zum Dialog bildet das Ziel. Notwendig dafür ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Wichtig ist nun, dass bei alledem Fremdheit nicht verschwunden ist. Letztlich beschreibt das Modell eine „Wegskizze der Kultivierung von Fremdheit“³². Entscheidend ist nun, dass die jeweiligen Stile interreligiöser Verhandlungen mit bestimmten Stilen der Fremdheit und der Vertrautheit korrelieren. Das heißt, das Verständnis des sowie der Umgang mit dem Eigenen hängt mit dem Verständnis des und dem Umgang mit dem Fremden zusammen. Religion ist davon nicht ausgenommen. Der Umgang mit der fremden Religion hängt mit dem Umgang mit der eigenen Religion zusammen. „Wer durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann

²⁸ Ebd.

²⁹ Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I, Frankfurt a.M. 1997, S. 50.

³⁰ Streib, interreligiöse Lernprozesse, S. 236.

³¹ Ebd., S. 238.

³² Ebd., S. 239.

den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.“³³ So gesehen beginnen interreligiöse Lernprozesse nicht erst in der Auseinandersetzung und Begegnung mit anderen Religionen, sondern auch in Befremdungen innerhalb der eigenen Religion, d.h. in deren differenzierter Betrachtung. Das Eigene, das Vertraute darf und sollte einem immer auch fremd werden können.

Letztlich wird hier ein Kriterium erkennbar, das sowohl für die eigene, wie auch für die fremde Religion gilt: Wer denkt, alles verstanden zu haben, kann geradezu sicher sein, vieles nicht verstanden zu haben.

Ermutigend wirken

„Willst du jemand anderen verstehen, dann gehe 20 Meilen in seinen Mokassins.“ So heißt es in einem indianischen Sprichwort. Nimmt man Streibs Überlegungen ernst, wird man sagen müssen: „Das Produktive ist nicht zuletzt dies, zu spüren, wo der Schuh drückt.“³⁴

Im sachsen-anhaltischen Religionsunterricht, der von einer großen Anzahl nicht religiös sozialisierter Schülerinnen und Schüler besucht wird, stellt sich hier nun eine Frage mit besonderer Dringlichkeit. Im Bild gesprochen formuliert: Warum soll ich mich überhaupt auf fremde, unbequeme Schuhe einlassen? Wenn entsprechende Impulse im persönlichen Nahumfeld fehlen, kann Fremdheit sehr schnell zum sprichwörtlichen Sack Reis werden, der in China umfällt, mich also überhaupt nichts angeht und deshalb auch pädagogisch nicht produktiv werden kann. Im Nachdenken über die Anderen innerhalb des letzten Kapitels ist deutlich geworden, dass Sachsen-Anhalt hier sehr ungünstige Bedingungen bietet. In den Schulen herrscht die Tendenz zur Homogenisierung. Das ist einerseits historisch bedingt, insofern vor allem religiöse Orientierungen in der DDR-Schule weitgehend ausgeblendet wurden und liegt andererseits in der Systemlogik der Institution. Damit stellt sich eine Frage mit besonderer Dringlichkeit: Es ist die nach der Relevanz. Das gilt für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, gilt aber mit besonderer Dringlichkeit für die nicht religiös sozialisierten Kinder und Jugendlichen. Alle Ansätze zum interreligiösen Lernen, die bisher vorliegen, fußen auf einer latenten Annahme, und zwar die der eigenen religiösen Orientierung.³⁵ Wenn die nicht gegeben ist, wird wenigstens eine Offenheit sowie eine Bereitschaft zur Partizipation vorausgesetzt.³⁶

³³ Ebd., S. 241.

³⁴ Ebd., S. 240.

³⁵ Einer der wenigen, der das ausdrücklich formuliert, ist Friedrich Schweitzer: „Der Bezug auf die eigene und auf andere Religionen beschränkt interreligiöse Bildung auf Bildungsprozesse, die sich zumindest in einem weiten Sinne einer bestimmten Religion zugehörig fühlen oder die sich jedenfalls als religiös verstehen.“ Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, S. 132.

³⁶ Sehr deutlich kommt das im Lehrbuch von Sabine Grünschläger-Brenneke u.a., *Die Reli-Riese 1/2*. Stuttgart/Leipzig 2014, S. 32f., zum Ausdruck, wo neben Max (als Vertreter des Christentums) Amina (als Vertreterin des Islam, David (als Vertreter des Judentums) auch Luisa vorgestellt wird, die „keine Religion“ hat, bei der in der Vorstellung aber heißt: „Ich gehöre keiner Religion an. Ich bin auch nicht getauft. Meine

Was aber ist, wenn sich Schülerinnen und Schüler nicht als religiös verstehen und zunächst auch erst einmal so bleiben wollen? Hier ist die Differenz besonders groß. Und deshalb stellt sich die Frage der Relevanz mit besonderer Dringlichkeit. Denn solche Lernprozesse ergeben sich nicht unbedingt von selbst. Sie brauchen ordnende Regelungen, an denen man sich orientieren kann.

Anregend kann dabei der Gedanke an das eingangs genannte Gastrecht sein. Das Gastrecht erfüllt ja genau diese ordnende Funktion in der Begegnung mit dem Fremden. Es hilft, Angst und Scheu zu bändigen und in ein geordnetes Miteinander einzutreten. Für meine Begriffe lässt sich davon auch in religionsdidaktischer Perspektive Einiges lernen. Hier sind zwei Bewegungen aufgenommen, einerseits Fremde zu sich einzuladen und andererseits als Fremder bei anderen eingeladen zu werden. Das Potenzial, das darin liegt, wird meines Erachtens bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Denn an Differenzen lässt sich nicht nur mit Blick auf andere Religionen lernen, sondern auch mit Blick auf das Feld nicht-religiöser Orientierungen. Hier könnte das Miteinander in der Fächergruppe belebt und fruchtbar gemacht werden.

Das dafür notwendige Interesse wird dann verstärkt, wenn vorhandene Ressourcen aufgenommen werden, also beispielsweise die jugendliche Neugierde oder das Bedürfnis, etwas selbst zu gestalten und damit einen Gewinn für die eigene Entwicklung zu erhalten. Deshalb liegt im gemeinsamen Agieren ein großes Potenzial. In der Konzentration auf gemeinsam zu Tuendes kann es zu einem Aufeinanderzugehen und einem Austausch von unterschiedlichen Positionen kommen. Das gilt für das Miteinander von religiös und nicht-religiös sozialisierten Jugendlichen ebenso wie für die Begegnung von Vertretern unterschiedlicher Religionen und Kulturen. Dass dabei dem gemeinsamen Feiern und insbesondere dem gemeinsamen Essen, also dem Mahl, eine besondere Bedeutung zukommt, insofern „keine andere Form der Vergemeinschaftung [...] so stark (bindet; M.D.) wie die des gemeinsamen Tisches“³⁷ soll wenigstens kurz erwähnt werden.³⁸

Eltern sagen, dass ich mich später selbst entscheiden soll. Ich gehe aber gern in den Religionsunterricht, weil ich die Geschichten von Gott und Jesus total spannend finde. Weihnachten gehe ich auch mit meiner Familie in die Kirche.“

³⁷ Eva Barlösius, Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung, Weinheim, München 2011, S. 173.

³⁸ Dass bei einer solchen Profilierung Ansätze des Empowerment eine Hilfe sein können, sei an dieser Stelle zumindest angemerkt, kann aber hier nicht weiter vertieft werden. Hier reicht der Hinweis auf zwei grundlegende Linien, die damit markiert werden. Zum einen geht es darum, „für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen“, indem in kollektiven Vernetzungen „Lebenskräfte“ aktiviert und angeeignet werden. Darunter lassen sich eine Vielzahl von sozialen Bewegungen und Entwicklungsprozessen subsumieren, in denen Menschen in marginalisierten gesellschaftlichen Positionen in solidarischer Vernetzung Selbst- und Mitbestimmung sowie Gestaltungsmacht erstreiten und aneignen (z.B. Civil Rights Movement, Women's Liberation Movement, Feminismus, Selbsthilfe-Bewegung, Community-Action-Programme). Zum anderen wird mit Empowerment der Blick auf die Professionells gerichtet und ein Handlungskonzept für helfende Berufe gegeben (Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Gemeindepsychologie, Gemeinwesenarbeit), das Möglichkeitsräume für Selbstbestimmung konstruiert. Dabei ist nicht die Defizitperspektive leitend, sondern die Orientierung an den Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten des Gegenübers. Innerhalb der Praktischen Theologie und Religionspädagogik wurde der Empowerment-Ansatz bis-

Für den Religionsunterricht wäre grundlegend anzustreben, dass die lebensgestaltende Dimension von Religion verstärkt ins Zentrum rückt. Dabei ist der Umgang mit Alltagsproblemen unverzichtbar. Verbunden wäre dies mit einer stärkeren Integration von Aufgabenfeldern mit Echtheitscharakter. Das gilt auch und gerade für interreligiöse Verhandlungen. Die Wahrnehmung und der Umgang mit Differenzen dürfen nicht nur thematisiert, sondern müssen auch eingeübt werden. Auch dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Alltagsrelevanz verstärkt wird.³⁹

Gelingen könnte das in Projekten, in denen Schüler selbst aktiv werden und bei denen sie sich mit anderen zusammenschließen, um hier voranzukommen. Dabei ginge es zum großen Teil darum, mit allen, die dazu in der Lage sind, in ein Gespräch über Unterschiede zu kommen, die ja vielleicht sogar stärker wahrgenommen werden, als sie sind. Ein solches Gespräch könnte helfen, Ängste zu nehmen. Es könnte auch aufzeigen, dass es nicht nur in amerikanischen TV-Serien über Nonnen, sondern auch unter Muslimen Menschen gibt, die großartig sind – nicht, obwohl sie fromm sind, sondern weil sie fromm sind. Vor allem könnte es, wenn es so viele wie möglich beteiligt, anstatt manche nur zum Gegenstand der Deutungen anderer zu machen, ein Rahmen sein, in dem ein Wandel durch Annäherung stattfindet. Denn auch das ist empirisch zu belegen: Je näher die Gruppen einander kommen, desto weniger empfinden sie sich gegenseitig als Bedrohung.

Realistisch agieren

Stephan Leimgruber bezeichnet völlig zu Recht die authentische Begegnung als Königsweg interreligiösen Lernens. Interreligiöses Lernen geschieht am besten in der Begegnung bzw. in der Konvivenz. Wenn die andere Religion nichts Abstraktes mehr ist, sondern ein Mensch, der leibhaftig vor einem steht und mit dem ich kommunizieren kann, dem ich helfen kann, können Lerneffekte auftreten. Dann kann auch Vertrauen entstehen. Das sind Aktivitäten, die es vielfach schon gibt, die aber verstärkt Umsetzung finden müssen. Prophylaktisch lassen sich interreligiöse Verhandlungen kaum bearbeiten. Das heißt nicht, dass die Wissensebene bedeutungslos wäre. Aber darüber hinaus sind „emotionale, funktionale und situative Bedingungen von großer Bedeutung“⁴⁰. Befremdung zuzulassen, bedeutet auch, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen, ja dies sogar konstitutiv mit einzuplanen. Möglich ist das nur im Rahmen einer Fehlerkultur, die die Bearbeitung von Scheitern ermöglicht. Religionsdidaktik, „die

her kaum berücksichtigt. Dabei ergäben sich durchaus Impulse, die religionspädagogisch von Interesse sind. Vgl. dazu als erste grundlegende Orientierung: Bucher, Georg/Domsgen, Michael: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, in: ZThK 113 (2016), H. 4, S. 407–439.

³⁹ Die Schülerinnen und Schüler sollen hier – so würden es herkömmliche Ansätze auch sagen – in Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition lernen, ihre eigene Subjektivität, ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entdecken. Die spezielle Empowerment-Pointe liegt nun darin, dass sie dabei nicht stehenbleiben, sondern in solidarischer Vernetzung, in deren Um- und Durchsetzung im schulischen Kontext dies einüben und dabei Selbstwertsteigerung und Gestaltungskraft erfahren.

⁴⁰ Streib, interreligiöse Lernprozesse, S. 240.

das Ziel der ‚Kultivierung von Fremdheit‘ anvisiert [...], kann sich weder mit Objektivierung in propositionalem Urteilen und Verstehen, noch mit der Inszenierung gleichgültiger Empathie zufrieden geben.“⁴¹

Das ist allen in Erinnerung zu rufen, sowohl denen, die angesichts zu uns kommender Flüchtlinge nur Gefahren sehen, aber auch denen, die gleich zu wissen meinen, wie man ihnen zu begegnen hat.

Insgesamt gesehen geht es in Sachsen-Anhalts Schulen darum, Diversität im Allgemeinen, besonders aber auch religiöse Diversität als Ressource wahrzunehmen. Ostdeutsche Schulen neigen dazu, „Differenz und besonders religiöse Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden“, nicht zuletzt deshalb, weil „Religion als Privatsache“ und die Vorstellung einer religionsfreien Schule „als nicht hinterfragbarer Standard gilt“⁴². Impulse dazu, dies zu ändern, brauchen nicht nur viel Zeit, sie stehen auch vor der Gefahr einer Überforderung. Denn die Wahrnehmung religiöse Pluralität ist nicht nur bereichernd, sondern auch konflikträchtig. „Konflikte entstehen dabei keineswegs nur, vermutlich nicht einmal vorwiegend, an den Linien zwischen den Religionen und Religionsgemeinschaften, sondern an den Grenzen zwischen religiöser Orientierung und der Ablehnung von Religion sowie zwischen verschiedenen Stilen religiöser Kommunikations- und Umgangsformen.“⁴³

Trotz aller dieser Bedenken ist jedoch an der Notwendigkeit der Bearbeitung von Differenzenerfahrungen festzuhalten. In dieser Hinsicht kann sich religiöse Pluralität als Ressource erweisen, und zwar für alle Beteiligten. Religiöse Phänomene sind in ihrer Präsenz wahrzunehmen und zu reflektieren. Eigenes und Fremdes sind miteinander in Beziehung zu setzen, wobei beides ineinander übergeht. Im Eigenen gibt es immer auch Fremdes. Und das Fremde kann mir manchmal sehr nahe sein. Das gilt für den Austausch zwischen den Religionen, aber auch für die Begegnung zwischen Menschen, die sich als gläubig und denen, die sich als nicht-gläubig verstehen, wie auch immer dabei die Verortungen im Einzelnen aussehen. Unterschiede und Andersheit dürfen nicht eingeebnet werden. Vielmehr ist wechselseitiges Lernen zu initiieren mit dem Ziel, die eigene Perspektive zu erweitern. Es geht um Annäherungen, die neue Perspektiven eröffnen. Wir können nie die eigene Perspektive verlassen, um selbst ein Anderer zu werden. Aber wenn wir in der Begegnung mit dem Fremden, die eigene Sichtweise erweitern, korrigieren oder mit neuen Impulsen bereichern, dann ist viel erreicht, wahrscheinlich sogar alles, was pädagogisch möglich ist.

⁴¹ Ebd.

⁴² Krobath, Thomas: Schule und Reich Gottes. Schulentwicklung theologisch reflektieren, kritisch befragen und solidarisch begleiten, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert: lebens-werte-schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster 2009, S. 387–412, hier: S. 391.

⁴³ Guttenberger, Gudrun: Religionssensible Schulkultur, in: Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Witke, Harald (Hg.): Religionssensible Schulkultur, Jena 2011, S. 31–50, hier: S. 48.

Literatur

- Barlösius, Eva: Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung, Weinheim, München 2011.
- Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung, Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.
- Bucher, Georg/Domsgen, Michael: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, in: ZThK 113 (2016) H. 4, S. 407–439.
- Cyranka, Daniel: Missionsgebiete? Überlegungen zur Verortung von Theologien in Ostdeutschland, in: Domsgen, Michael/Evers, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014.
- Feige, Andreas u.a.: Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis im empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Grethlein, Christian: Praktische Theologie, Berlin/New York 2016.
- Grünsläger-Brenneke, Sabine u.a.: Die Reli-Riese 1/2. Stuttgart, Leipzig 2014.
- Guttenberger, Gudrun: Religionssensible Schulkultur, in: Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hg.): Religionssensible Schulkultur, Jena 2011.
- Huber, Wolfgang/Friedrich, Johannes/Steinacker, Peter (Hg.): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003.
- Krobath, Thomas: Schule und Reich Gottes. Schulentwicklung theologisch reflektieren, kritisch befragen und solidarisch begleiten, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert: lebens-werte-schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster 2009.
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Band 1 Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Quadflieg, Dirk: Einführung. Zur Dialektik von Selbst- und Selbstverlust, in: ders. (Hg.): Selbst- und Selbstverlust, Berlin 2008.
- Streib, Heinz: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter u.a. (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

- Schweitzer, Friedrich u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002.
- Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Waldenfels, Bernhard: Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung, Berlin 2015.
- Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I, Frankfurt a.M. 1997.
- Wohlrab-Sahr, Monika u.a.: Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a.M. 2009.
- Wohlrab-Sahr, Monika: Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007.
- Wohlrab-Sahr, Monika: Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012.
- Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2003.
- Zonabend, Françoise: Über die Familie. Verwandtschaft und Familie aus anthropologischer Sicht, in: Burguière, André u.a. (Hg.): Geschichte der Familie Bd. 1, Altertum, Darmstadt 1996.
- https://www.statistik.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/1/12/124/12411/aktuell-Deutsche_Auslaender_nach_Kreisen.html (Zugriff am 17.5.18).
- <https://www.volksstimme.de/sachsen-anhalt/fluechtlinge-zahl-der-asylbewerber-deutlich-zurueckgegangen> (Zugriff am 17.5.18).