

Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht

Integration gehört nicht zu den Themen, die von der Religionspädagogik gewohnheitsmäßig bearbeitet werden. Die Lehrbücher und Lexika weisen dazu keine Eintragungen auf. Es handelt sich um eine neue Herausforderung für die Religionspädagogik, auf die sie sich – angesichts des in der Gesellschaft wichtiger werdenden Integrationsdiskurses, durch den die Integrationsfrage der Religionspädagogik zugespielt wird – erst einzustellen hat. Entsprechend kann hier nicht auf bereits geläufige Argumentationen, eingespielte Kommunikationsmuster oder abgewogene Positionen zurückgegriffen werden. Vielmehr muss eine religionspädagogische Perspektive allererst gefunden und skizziert werden. Insofern handelt es sich bei dem vorliegenden Beitrag um einen ersten Versuch, das noch unbekannte Terrain zu sondieren und Möglichkeiten und Aufgaben für die Religionspädagogik zu benennen. Es geht um einen diskussionseröffnenden thesenhaften Beitrag, nicht um ein abschließendes Resümee.

Von der Herangehensweise her ist hier zunächst der Unterschied zwischen einer Religions*didaktik* und einer Religions*pädagogik* bedeutsam (vgl. Schweitzer, 2006). Religionsdidaktik kann als eine Fachdidaktik begriffen werden, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens beschäftigt. Anders als in den meisten anderen Fächern wird von der Religionsdidaktik als Fachdidaktik eine Religionspädagogik unterschieden, die sich mit weiterreichenden Fragen beschäftigt. Dazu gehört auch das Verhältnis zwischen religiöser Erziehung oder Bildung und Gesellschaft oder, im Folgenden besonders bedeutsam, das Verhältnis zwischen religiöser Erziehung und Staat. Als eine theologische Disziplin thematisiert die Religionspädagogik auch solche grundlegenden Verhältnisse, die allen didaktischen Prozessen und Aufgaben noch einmal vorausliegen.

Hinzuweisen ist einleitend auch darauf, dass sich in der Religionspädagogik nicht zufällig seit einiger Zeit zumindest verwandte Fragestellungen finden, die sich mit der Frage nach Integration und Religion bzw. religiöser Erziehung und Bildung und Integration überschneiden. Dazu gehört, wie sich im Folgenden zeigen wird, etwa die Diskussion zu interreligiösem Lernen, weitergehend aber auch die Perspektive der Begegnung mit dem Fremden. Auf diese Diskussionen wird auch bei der Integrationsthematik immer wieder Bezug zu nehmen sein. Zunächst aber soll es um einen weiteren Horizont gehen, in den die Frage nach Integration und Religion religionspädagogisch eingeordnet werden kann.

Dafür ist allerdings ein Vorverständnis von Integration erforderlich, von dem sich eine solche Orientierung leiten lassen kann. Im gesellschaftlichen Diskurs scheint weithin ein Verständnis vorzuherrschen, demzufolge Integration als

Anpassung auszulegen ist. Sich integrieren bedeutet dann, ein Teil der hiesigen Gesellschaft oder Kultur zu werden, indem man sich anpasst oder einfügt. Pädagogisch erweist sich ein solches – gleichsam naives, aber nicht unschuldiges – Verständnis von vornherein als problematisch. Denn es betont allein den gesellschaftlichen Pol von Erziehung, während die Bedürfnisse und Ansprüche des Individuums übergangen werden. Allerdings bleibt zu bedenken, dass der Wunsch, anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein, auch für das Individuum bedeutsam ist. Im Kontext von Migration, um den es im vorliegenden Band in erster Linie geht, sind über solche grundsätzlichen Aspekte hinaus auch die Dimensionen von Integration zu bedenken, die häufig als auf kollektive Verhältnisse bezogen verstanden werden, also Beziehungen etwa zwischen verschiedenen Kulturen (autochthone und migrationsbestimmte usw.), in deren Horizont dann auch Religion und Religionen stehen. Inzwischen ist freilich beispielsweise aus der Diskussion zur interkulturellen Pädagogik bekannt, dass die dabei mitunter vorausgesetzten Zuschreibungen von Kulturzugehörigkeit, kultureller Prägung usw. höchst problematisch sind (vgl. etwa Diehm & Radtke, 1999). Für eine religionspädagogische Analyse bedeutet dies, dass sie sich ein erstes Integrationsverständnis im Sinne der mit Migrationsfolgen verbundenen Anforderungen im Blick auf Anpassung usw. zwar aus dem gesellschaftlichen Diskurs geben lassen, sich zugleich darauf aber nicht festlegen lassen kann. Vielmehr muss das jeweils leitende Integrationsverständnis selbst zum Gegenstand religionspädagogisch-wissenschaftlicher Erörterung gemacht werden.

1. Erfahrungen im historischen Prozess – der weitere religionspädagogische Horizont

In Deutschland fällt die Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts als eines Faches in der modernen Schule in den letzten zwei Jahrhunderten zusammen mit der Ausbildung des Nationalstaats. Dies erklärt, warum sich dieses Fach vielfach mit starken Erwartungen im Sinne einer politischen Loyalitätsbildung konfrontiert sah. Die Obrigkeit, wie man für das 19. Jahrhundert noch formulieren muss, legte großen Wert auf einen Religionsunterricht, der ein durch Pietät bestimmtes Verhältnis zum Landesherrn unterstützen würde. Abgelehnt wurde hingegen jede Form von Religionsunterricht, die ein kritisches Denken befördern könnte – deutlich aus der Befürchtung heraus, dass ein solches kritisches Denken auch zu einer kritischen Haltung in Fragen der Politik führen könnte.

Selbst Autoren wie der berühmte Bildungsphilosoph Wilhelm von Humboldt konnten damals ausdrücklich für solche Erwartungen eintreten: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mäßig, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen“. All dies soll insbesondere durch „Religiosität“

befestigt werden, weil diese die Pflichtbegriffe „in Gefühl“ übergehen lasse (von Humboldt, zitiert nach Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 78).

Ein weiteres, ebenfalls sehr eindrückliches Beispiel sind etwa die Stiehlschen Regulative, die als religionspädagogisch-staatliche Reaktion auf die 1848er Revolution gedeutet werden können (die hier wichtigsten Passagen sind ebenfalls dokumentiert bei Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 98ff). Auch diese Regulative für die Volksschullehrerbildung zielen auf die Gewährleistung einer politisch angepassten, also keinesfalls (politisch-)kritischen (Religions-)Lehrerschaft.

Ein weniger bekanntes Beispiel für die Verquickung religionspädagogischer Fragen mit staatlichen Herrschaftsinteressen betrifft die konfessionellen Schulen. In den im 19. Jahrhundert zu Preußen gehörigen polnischen Gebieten spielte die Frage der konfessionellen Ausrichtung von Schulen eine wichtige und immer wieder umstrittene Rolle (vgl. Knabe, 2000). Die evangelische Konfessionsbestimmung von Schulen stand dabei für eine preußisch-deutsche politische Sozialisation, während katholische Schulen – so wurde befürchtet – die (katholisch geprägte) polnische Identität stützen könnten. Die evangelischen Schulen dienten insofern einer „Prussianisierung“ – oder, um es mit den Begriffen der vorliegenden Themenstellung auszudrücken, einer Integration in den preußischen Staat – durch Religion und konfessionelle Prägung.

Manchmal werden heute die christlichen Erziehungsziele, die sich in verschiedenen Landesverfassungen oder Schulgesetzen finden, als ein überkommener Rest aus diesen Zeiten der nationalstaatlich bestimmten religiösen Bildung angesehen – etwa wenn in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg (Art. 12) Erziehung und Bildung in einen Zusammenhang mit „Ehrfurcht vor Gott“ oder dem „Geist christlicher Nächstenliebe“ gestellt werden. Tatsächlich sind die Verhältnisse aber weit komplizierter. Denn vielfach handelt es sich bei den nach 1945 entwickelten Verfassungstexten keineswegs einfach um die Fortschreibung längst vergangener Umstände, sondern um deutliche Reaktionen auf die Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und damit mit dem Versuch, religiöse, insbesondere christlich-religiöse durch nationalsozialistisch-weltanschauliche Bezüge und Bestimmungen zu verdrängen. Besonders deutlich ist dies an der Verfassung des Freistaates Bayern von 1946 zu erkennen, die in ihrer Präambel formuliert:

„Angesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des zweiten Weltkriegs geführt hat, in dem festen Entschlusse, den kommenden deutschen Geschlechtern die Segnungen des Friedens, der Menschlichkeit und des Rechtes dauernd zu sichern, gibt sich das Bayerische Volk [...] nachstehende demokratische Verfassung“.

In einer solchen Formulierung kommt nicht einfach ein konservativer Geist zum Ausdruck, der etwa aus dem 19. Jahrhundert rührt, sondern wir begegnen einer staatskritischen Figur der religiösen Grundierung von Rechten. Regierende sollen daran erinnert werden, dass sie niemals die letzte Instanz im menschlichen

Zusammenleben sein können und dass es keinem Menschen zukommt, so, wie es der Nationalsozialismus getan hat, einfach über Leben und Tod zu entscheiden.

Dennoch bleiben in der Verbindung zwischen Christentum und Staat dauerhafte Probleme, die gerade auch im Zusammenhang der Integrationsthematik zu bedenken sind. Wenn sich die Landesverfassung von Baden-Württemberg bei den Erziehungszielen (Art. 12) nicht nur auf „Ehrfurcht vor Gott“ beruft, sondern wenn diese Ehrfurcht pädagogisch „im Geiste der christlichen Nächstenliebe“ zur Geltung gebracht werden soll, geht es nicht nur um eine Relativierung staatlicher Macht, sondern um den Bezug auf eine bestimmte Religion. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass Art. 15 dieser Landesverfassung zumindest die Grund- und Hauptschulen (angesprochen waren ursprünglich die „Volksschulen“) als „christliche Gemeinschaftsschulen“ bestimmt. Hier stellt sich die Frage, ob Integration die Anpassung an die christliche Überlieferung und eine darauf aufbauende Lebensorientierung im Sinne entsprechender christlicher Kulturwerte, wie es manchmal heißt, einschließen soll. An dieser Stelle sind Berührungen mit aktuellen Diskussionen etwa um eine christlich bestimmte Leitkultur (vgl. Gottschlich & Zaptçioğlu, 2005) deutlich zu erkennen.

So sind die historischen Erfahrungen der Religionspädagogik im Verhältnis zum Staat als durchaus ambivalent zu beurteilen. Bis in die Gegenwart hinein werden politische Erwartungen an diesen Unterricht gerichtet, die sich weniger aus dem Selbstverständnis des Faches ergeben als vielmehr aus politischen Anpassungswünschen resultieren. Junge Menschen sollen durch den Religionsunterricht zu Staats-treue und zu gesetzesgehorsamen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden.

Allerdings wäre es falsch – auch dies wird inzwischen deutlich gesehen –, solche Erwartungen prinzipiell als illegitim abzulehnen. Mit dem mitunter fast routinemäßigen Hinweis auf das entsprechende Diktum von E.-W. Böckenförde (1992, S. 112) wird daran erinnert, dass gerade der demokratische Staat auf einen Gehorsam im Blick auf die demokratisch in Kraft gesetzten Gesetze angewiesen ist, den er nicht selbst erzwingen kann. Der demokratische Staat zielt auf eine freiheitliche Lebensgestaltung und ist eben deshalb ohne eine freiwillige Orientierung an den Gesetzen nicht denkbar. Wollte er eine solche gesetzesgehorsame Orientierung aber selbst erzwingen, würde er die eigene Freiheitlichkeit von Anfang an unterlaufen. So gesehen ist es prinzipiell durchaus richtig, dass zum demokratischen Staat zivilgesellschaftliche Akteure insbesondere im Bereich der Pädagogik erforderlich sind, die die gewünschte, auch religiös zu bejahende Freiheitlichkeit unterstützen und allererst ermöglichen.

Aus dieser Perspektive wird in jüngster Zeit auch das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Zivilgesellschaft wahrgenommen. So wird darauf hingewiesen, dass religionspädagogische Bildungsprogramme einen wichtigen Beitrag zur Bildung nicht nur in der Zivilgesellschaft, sondern ausdrücklich auch für die Zivilgesellschaft leisten (vgl. Schweitzer, 1999; Ilg, Schweitzer & Elsenbast, 2009; zum weiteren Hintergrund Huber, 1998). Religionsunterricht und andere kirchlich

getragene Bildungsangebote non-formaler Art wie etwa die Konfirmandenarbeit verdienen deshalb auch eine Unterstützung von staatlicher Seite, nicht aufgrund einer heute nicht mehr akzeptablen Vermischung von Staat und Kirche oder Religion, sondern gerade als Ausdruck eines freiheitlichen Trägerpluralismus, der sich etwa auf Art. 7 Abs. 4 GG berufen kann.

2. Gegenwärtige Problemstellungen – die Notwendigkeit einer integrationsunterstützenden religiösen Erziehung

Es gibt viele aktuelle Anlässe dafür, über das Verhältnis zwischen Religion und Integration nachzudenken. Zunächst kommen dabei negative oder sogar alarmierende Bezüge in den Blick.

Ein bekanntes und gleichwohl bleibendes Problem sind Vorurteile. Seit langem verweist die Antisemitismusforschung darauf, dass in Deutschland entsprechende Vorurteile gegen Juden längst nicht verschwunden sind (vgl. etwa als Überblick Benz & Bergmann 1998). In neuerer Zeit kommt zu dieser antisemitischen Tradition der Vorurteilsbildung eine parallele Ablehnung von Muslimen hinzu (vgl. z.B. Benz, 2011). Beispielsweise ist die Mehrheit der deutschen Bevölkerung der Meinung, dass die Grundrechte für Muslime – jedenfalls bei der Religionsfreiheit – nicht gelten können (Decker et al., 2010, S. 134). In Ostdeutschland tendiert die Zahl derer, die diese Auffassung vertreten, sogar gegen drei Viertel der Bevölkerung (Decker et al., S. 134).

Bei der Gewalt gegen Fremde, die hier ebenfalls zu nennen ist, handelt es sich nicht nur um punktuelle Ausschreitungen, die dann die Öffentlichkeit vielleicht stark bewegen, sondern um ein dauerhaftes Problem. Auch dabei liegt es auf der Hand, dass der Fremde, auf den sich die Aggressionen richten, immer auch der religiös Fremde ist. Seine Fremdheit, die Angst zu machen scheint und Aggressionen auslöst, erwächst auch aus seiner fremd bleibenden Religion, welche sich mitunter mit eigentümlichen und daher Furcht auslösenden Gebräuchen verbinden kann, die der traditionellen deutschen Bevölkerung weder bekannt noch verständlich sind – angefangen beim Schächten bis hin zur Burka. Genauer untersucht sind solche auf Religion bezogenen Zusammenhänge m.W. bislang allerdings nicht, so dass es bei Hypothesen bleiben muss. Umso wichtiger wäre es, in Zukunft auch in dieser Hinsicht empirisch gestützte Klärungen zu erreichen.

Offene Gewalt geht allerdings nur von Minderheiten aus. Vorurteile und latente Aggressionen hingegen sind ein Phänomen, das große Teile der Bevölkerung betrifft (vgl. dazu die genannte Studie von Decker et al., 2010). Sie sind zugleich vor dem Hintergrund von Erklärungsstrategien zu sehen, die sich gleichermaßen in der medialen Öffentlichkeit wie in der Wissenschaft finden. Dafür steht schon seit einiger Zeit der Begriff einer *Kulturalisierung* von Konflikten (vgl. etwa Diehm & Radtke, 1999; Radtke, 2011). Kulturalisierung bedeutet, dass Probleme, seien es Probleme gesellschaftlicher oder pädagogischer Art, auf sogenannte

kulturelle Ursachen zurückgeführt werden – von einem Schulversagen, das dann mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Migrationskultur erklärt wird, bis hin zu Straffälligkeitsquoten, die in dieser Sicht ähnlich zu erklären sind. Auch der Begriff *Ethnisierung* weist in diese Richtung. In diesem Falle bietet die Zugehörigkeit zu Volk und Nation einen zureichenden Erklärungsgrund für wahrgenommene Probleme. Noch selten, in den letzten Jahren aber zunehmend wird in Analogie zu Kulturalisierung und Ethnisierung auch von einer *Religiosierung* gesprochen. Dabei geht es dann darum, dass Spannungen und Konflikte in der Gesellschaft ausschließlich religiös erklärt werden. Integration misslingt dann in dieser Sicht beispielsweise deshalb, weil der Islam – oder auch eine andere Religion – einfach nicht integrationswillig sei.

Den angeblichen oder vermeintlichen Erklärungsstrategien von Kulturalisierung, Ethnisierung und Religiosierung entspricht, nun gleichsam in der Umkehrung, eine weitere problematische Strategie, nämlich bei entsprechenden Problemanalysen alle Aspekte von Kultur, Ethnizität oder Religionszugehörigkeit von Anfang an auszublenken. Diese *Strategie der Ausblendung* verdankt sich einer Art wissenschaftlich-politischen Korrektheit – sensible Aspekte werden besser gar nicht angesprochen –, verhindert aber ebenfalls, dass die tatsächlichen Zusammenhänge etwa im Verhältnis zwischen Religion und Integration in den Blick kommen.

Religionspädagogisch zu fordern ist demgegenüber eine *nüchtern-realistische Wahrnehmung und Analyse* der genannten Problemzusammenhänge, von Vorurteilen, Aggression und Gewalt bis hin zu projektiven Erklärungsstrategien. Dabei darf der Einfluss von religiösen Prägungen und Motiven ebenso wenig übersteigert wie zu Gunsten politischer Korrektheit einfach unterschlagen werden. Zwischen diesen beiden Polen einer Übersteigerung religiöser Differenz und deren Verschweigen muss die Religionspädagogik einen Weg auch zur konstruktiven Problembearbeitung finden.

3. Ein religionspädagogisches Verständnis von Integration?

Die Religionspädagogik verfügt über keinen eigenen Integrationsbegriff. In einer multikulturellen und eben immer auch multireligiösen Gesellschaft sieht sich die Religionspädagogik jedoch zunehmend mit der Integrationsthematik konfrontiert, so dass es in Zukunft erforderlich sein wird, auch ein religionspädagogisches Integrationsverständnis zu entwickeln.

Der Integrationsbegriff begegnet der Religionspädagogik zunächst allerdings nicht als ein wissenschaftlicher Begriff, sondern als ein Thema und Schlagwort aus der politischen und medialen Diskussion. Hier erscheint es weithin selbstverständlich, dass Integration ein unbedingt wünschenswertes Ziel und ein gesellschaftliches Erfordernis darstellt. Von den mit Integrationserwartungen verbundenen Fragen und Problemen ist dabei allerdings nur selten die Rede. Leicht zu erkennen ist jedoch, dass es sehr unterschiedliche Integrationserwartungen gibt.

Weithin scheint Integration, wie schon zu Beginn meines Beitrags festgestellt, auf eine bloße Anpassung hinauszulaufen, bei der von allen neu Hinzugekommenen erwartet wird, dass sie sich möglichst rasch an die im Einwanderungsland vorherrschenden Verhältnisse, Normen und Werte – vielleicht bis hin zum Lebensstil – anpassen. In diesem Falle würde Integration bedeuten, dass alle Unterschiede zwischen der autochthonen und der Migrationsbevölkerung alsbald verschwinden sollen, je schneller, desto besser, und dies immer so, dass die traditionelle „Leitkultur“ des Einwanderungslandes übernommen wird.

Davon zu unterscheiden sind, etwa in der Diskussion zu Interkulturalität (vgl. Yousefi & Braun, 2011), Vorstellungen eines Aushandelns, bei dem über die Zukunftsgestaltung von Kultur und Gesellschaft allererst entschieden wird, und dies gemeinsam. Wieder andere Auslegungsmöglichkeiten betonen den Aspekt der Partizipationsmöglichkeiten. In diesem Sinne kann Integration dann eine Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe bedeuten – eine Auffassung, die zugleich an ältere Theorien der gesellschaftlichen und politischen Partizipation anknüpft. Eine solche Teilhabe unterscheidet sich grundsätzlich von bloßen Anpassungserwartungen und schließt die Möglichkeit konstruktiver Mitbestimmung und Mitgestaltung ein.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Auffassungen von Integration stellt auch für die Religionspädagogik einen wichtigen Ausgangspunkt dar. Wissenschaftlich gesehen ist die nicht weiter reflektierte und insofern unkritische Übernahme eines bestimmten Integrationskonzepts jedenfalls nicht tragfähig.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt für ein religionspädagogisches Integrationsverständnis bietet die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Hier ist etwa an den vielfach beschriebenen Übergang von der sogenannten Ausländerpädagogik, wie sie sich seit den 1970er Jahren herausgebildet hat, hin zum interkulturellen Lernen seit den 1990er Jahren zu denken (vgl. Auernheimer, 2010). Eine Ausländerpädagogik zielte in naiver Weise auf eine Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse, wie sie durch die Aufnahmegesellschaft gegeben und auch in einem normativen Sinne bestimmt schienen. Demgegenüber lässt sich Integration in pädagogisch legitimer Weise, also auf dem Niveau einer interkulturellen Pädagogik, nur so konzeptualisieren, dass dabei die – kritisch reflektierten – gesellschaftlichen Erfordernisse ebenso wie die Bedürfnisse einer individuell erfolgreichen Lebensbewältigung im Blick sind. Die für die Pädagogik insgesamt kennzeichnende dialektische Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum tritt hier in veränderter Gestalt wieder auf – als Spannungsverhältnis zwischen autochthonen und migrationsbezogenen kulturellen und religiösen Prägungen.

Ansätze einer interkulturellen Pädagogik schließen inzwischen bewusst die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder staatlich-politischen Anpassungsanforderungen ein – zu Gunsten der individuellen Person mit ihren Bedürfnissen und immer mehr auch einer anzueignenden oder auszubildenden kritischen Reflexionsfähigkeit im Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die dann ein

eigenes Bildungsziel darstellt. Hier geht es um das Recht auf Individualität sowie den pädagogisch konstitutiven Anspruch auf Mündigkeit.

4. Thesen

Wie bereits deutlich geworden ist, steht die religionspädagogische Auseinandersetzung mit der Integrationsthematik noch in den Anfängen. Zugleich wird es immer wichtiger, auch den Zusammenhang zwischen Religion und Integration wissenschaftlich aufzunehmen und weiter zu klären. In dieser Situation erscheint die im Folgenden gewählte Form einer thesenhaften und zum Teil in fragender Form gehaltenen Darstellung angemessen.

1. *Vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche bzw. Religion lassen sich grundsätzlich bzw. idealtypisch drei Modelle für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Integration und Religion bzw. religiöser Bildung unterscheiden: Integration durch Transformation von Religion; Integration ohne Religion bzw. ohne religiöse Bildung; Integration durch Religionsdialog.*

Integration durch Transformation von Religion: Dieses Modell kann an der Vorstellung einer Zivilreligion anknüpfen, wie sie in der Aufklärungszeit schon in Jean-Jacques Rousseaus „Sozialvertrag“ von 1762 formuliert worden ist (vgl. Rousseau, 1986). Heute gelten die Vereinigten Staaten als das Land, in dem eine solche Zivilreligion die größte Rolle spielt (den Ausgangspunkt entsprechender späterer Darstellungen bildete Bellah, 1975). Religion wird in diesem Falle ausdrücklich als ein transzendenzgestütztes Set von Normen und Werten ausgelegt, das für den sozialen Zusammenhalt sorgen soll. Wie schon bei Rousseau zu sehen ist, muss Religion dafür in doppelter Hinsicht eingeschränkt werden: Als Zivilreligion kommt weder eine Religion in Frage, die von religiösen Institutionen wie den Kirchen oder anderen Vertretungen von Religionsgemeinschaften gegenüber dem Staat kritisch behauptet wird, noch eine Religion, die sich allein an den Bedürfnissen des einzelnen Menschen orientiert. Die erste – aus der Perspektive der Zivilreligion abzulehnende – Form von Religion bezeichnet Rousseau als „Priesterreligion“, während die andere als ebenso problematisch wahrgenommene Form die „Religion des Menschen“ wäre. Zivilreligion besitzt ihr Maß in den Bedürfnissen der staatlichen Herrschaft sowie der gesellschaftlichen Ordnung.

Integration ohne Religion bzw. ohne religiöse Bildung: Für dieses Modell steht der Begriff des Laizismus, wie er insbesondere in Frankreich geprägt und als politisches Modell verwirklicht worden ist. In diesem Falle tritt die staatsbürgerliche Erziehung an die Stelle der religiösen Erziehung, zumindest in dem Sinne, dass der Staat für die erwarteten Integrationsleistungen allein auf staatsbürgerliche Pflichten und nicht auf religiöse Werte setzt. Prominent ausgetragen wurde dieser Streit zwischen staatsbürgerlichen und religiösen Orientierungen in Frankreich im Konflikt

um jene Schülerinnen im nordfranzösischen Creil, die darauf bestanden, die staatliche Schule mit Kopftuch zu besuchen (vgl. dazu Soënard, 1998). In der ministeriellen Begründung für das Verbot eines solchen Schulbesuchs und damit faktisch als Begründung eines Schulausschlusses wurde argumentiert, dass die Religionszugehörigkeit niemals Priorität gegenüber der staatsbürgerlichen Gleichheit beanspruchen dürfe. Religiöse Differenz gefährde sonst die staatsbürgerliche Einheit. Am Ende der Auseinandersetzungen, die dann weit über den genannten Einzelfall hinausgingen, stand das für ganz Frankreich gültige Verbot „ostentativer religiöser Symbole“ in der Schule.

Integration durch Religionsdialog: Zumindest in gewisser Weise finden sich in Deutschland, jedenfalls zu Beginn des 21. Jahrhunderts, Ansätze zu einer solchen Ausrichtung, wobei gegenläufige Tendenzen freilich nicht übergangen werden dürfen. Vor allem die Islamkonferenz mit ihren verschiedenen Aktivitäten, aber auch die vom Wissenschaftsrat empfohlene Einrichtung islamisch-theologischer Fakultäten (vgl. dazu die dokumentierten Texte im vorl. Band, S. 229ff) stehen zeichnerhaft für den Versuch, die Integration dadurch zu befördern, dass die islamische Religion, die durch Migration in Deutschland einheimisch geworden ist, in dialogischer Weise einbezogen wird. Wie offen die dabei in Deutschland zu bearbeitenden Fragen allerdings tatsächlich noch sind, ist exemplarisch an den beiden Präsidentenäußerungen abzulesen, die in den letzten Jahren im Blick auf den Islam abgegeben wurden. Für Bundespräsident Wulff gehörte der Islam zu Deutschland (vgl. Wulff, 2011, S. 47). Sein Nachfolger, Bundespräsident Gauck, fügt vorsichtig hinzu: „Jeder, der hierhergekommen ist und nicht nur Steuern bezahlt, sondern auch hier gerne ist, auch weil er Rechte und Freiheiten hat, die er dort, wo er herkommt, nicht hat, der gehört zu uns, solange er diese Grundlagen nicht negiert“ (Gauck, 2012, S. 4). Bei Gauck unterliegt die Zugehörigkeit also klaren Bedingungen und damit faktisch der Einschränkung, dass diese Bedingungen gegeben sein müssen, damit Zugehörigkeit bestätigt werden kann.

2. Die drei skizzierten Grundmodelle für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Integration und Religion bzw. religiöser Bildung spiegeln sich auch auf der Ebene der Wertebildung und der Ethik, beispielsweise der Toleranzerziehung deutlich wider. Insofern sind sie von unmittelbar pädagogisch-praktischer Relevanz.

Im Blick auf Wertebildung und Ethik werden wiederum idealtypisch drei Formen unterschieden, die dann folgendermaßen charakterisiert werden können:

Wertebildung durch Zivilreligion: Diese Form der Wertebildung wendet den zivilreligiösen Gehalt pädagogisch. Wertebildung bedeutet dann den Aufbau von Bindungen an zivilreligiöse Ideale („Nation“, „unser Volk“ usw.).

Wertebildung gegen Religion: Hier geht es um die Durchsetzung vor allem staatsbürgerlicher Orientierungen gegenüber religiös begründeten Ansprüchen (wie bei dem Beispiel der muslimischen Schülerinnen im französischen Creil). Als

weiteres Beispiel kann das Verständnis von Toleranz-erziehung als Überwindung – angeblich stets intoleranter – religiöser Auffassungen genannt werden. Religion erscheint in dieser Sicht als eine Quelle von Intoleranz.

Wertebildung auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung: Diese Form der Wertebildung entspricht einem dialogischen Grundverständnis. Im vorliegenden Zusammenhang kommt es entscheidend darauf an, dass andere hier nicht *trotz*, sondern *mit* ihrer Religion anerkannt werden.

Diese Formen der Wertebildung bedürfen einer weit ausführlicheren Analyse und Erörterung, als sie im Rahmen der vorliegenden Thesen unternommen werden können. Angedeutet sei hier lediglich, dass jede Form der Wertebildung ohne oder gegen Religion von vornherein mit Gegenreaktionen zu rechnen hat, die eine wirksame Wertebildung unwahrscheinlich machen. Darüber hinaus kann sich die angestrebte Wertebildung nicht auf die in den religiösen Traditionen enthaltenen Ressourcen der Werteorientierung stützen. Am Beispiel der Toleranz und der Toleranz-erziehung etwa lässt sich leicht zeigen, dass Religion als „Quelle“ oder „Wurzel“ von Toleranz verstanden werden kann und dass sich daraus zukunftsweisende Perspektiven für Erziehung und Bildung ergeben (vgl. Schwöbel & von Tippelskirch, 2002; Schweitzer & Schwöbel, 2007).

3. Die Notwendigkeit einer pädagogischen und religionspädagogischen Begleitung von Integrationsprozessen ergibt sich auch aus der Herausforderung für Kinder und Jugendliche, sich im religiös-pluralen Raum der Gesellschaft zu orientieren.

Bei unseren Untersuchungen im Bereich der Elementar- und Primärerziehung (Schweitzer, Biesinger et al., 2002, 2006; Edelbrock, Schweitzer & Biesinger, 2010) begegnete uns beispielsweise immer wieder das Problem, dass die Kinder und auch zum Teil die jüngeren Jugendlichen Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit einander nicht angemessen oder korrekt zuordnen konnten. So kommt es zu vermeintlichen Entgegensetzungen zwischen Muslimen und Deutschen, zwischen Protestanten und Italienern usw.

Offenbar verbinden sich mit Integrationsprozessen gerade auch in multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften ausgesprochene Bildungsaufgaben. Wo entsprechende Bildungsangebote fehlen, droht stattdessen die Ausbildung oder Verfestigung von Vorurteilen.

4. Religiöse Bildung muss sich zwischen den Polen von Fundamentalismus und Relativismus bewegen. Diese allerdings noch sehr vorläufige Orientierung findet inzwischen große Zustimmung und ist weit verbreitet. Einschränkend ist festzuhalten, dass sich aus dieser Richtungsangabe noch kaum konkrete pädagogische Zielsetzungen oder gar Strategien ergeben.

Dass weder Fundamentalismus noch Relativismus weiterführen, ist inzwischen bekannt und bleibt auch für die Religionspädagogik bedeutsam. Zu fragen ist aber,

wie der Raum zwischen diesen beiden Polen ausgefüllt werden soll und kann. Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Fundamentalismus und Relativismus vermieden werden? Welchen Beitrag kann hier (religiöse) Bildung leisten?

Zu beachten ist auch, dass Fundamentalismus mitunter zu einem wohlfeilen Etikett werden kann, das anderen – auch anderen Religionen – gerne angeheftet wird. Das bislang größte Forschungsprojekt zum Fundamentalismus, das in den 1990er Jahren an der Universität Chicago durchgeführt wurde, stieß auch auf das Problem des Anti-Fundamentalismus, der dann als „Fundaphobie“ bezeichnet wurde (vgl. Juergensmeyer, 1995). Religiös-fundaphobe Einstellungen gehören so gesehen ebenfalls in den Umkreis der religionspädagogisch zu bearbeitenden Problemlagen im Blick auf die Frage der Integration.

5. Religiöse Bildung enthält ein religionszivilisierendes Potenzial, das sich jedoch nur unter der Voraussetzung allgemeiner Bildungsansprüche und -kriterien realisieren lässt.

In bildungstheoretischer Perspektive hat vor allem Dietrich Benner für eine religiöse Bildung plädiert, die konsequent zwischen fundamentalen und fundamentalistischen Orientierungen unterscheidet und die eine solche Unterscheidung als grundlegendes Lern- und Bildungsziel in sich schließt (vgl. Benner, 2008). Für Benner steht dabei außer Frage, dass religiöse Bildung immer auch eine religionskritische Funktion übernehmen muss. Von Bildung kann demnach erst gesprochen werden, wenn fundamentalistische Tendenzen kritisch infrage gestellt werden können. Genau daraus erwächst in dieser Sicht ein zivilisierendes Potenzial von Bildung – durch eine reflexive und damit notwendig kritische Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen.

Diese bildungstheoretische Forderung gilt natürlich für alle Religionen. Fundamentalismus ist nicht auf bestimmte Religionen begrenzt. Es sollte nicht vergessen werden, dass der Fundamentalismus – zumindest als Selbstbezeichnung – im amerikanischen Christentum des späten 19. Jahrhunderts aufgekommen ist (Überblick: Küenzlen et al., 2000). Eine Gleichsetzung von Islam und Fundamentalismus muss ohnehin ausgeschlossen sein – keine Religion kann oder darf auf einzelne problematische Erscheinungen reduziert werden –, und historisch und sachlich ist die Annahme verfehlt, dass es Fundamentalismus eben nur in der islamischen Religion geben könne.

Der Weg zu einem auch religionskritischen Bildungsverständnis war im Übrigen auch im Christentum lang und keineswegs einfach. Die historische Kritik der Bibel, die beispielsweise auch die Kritik an biblischen Aussagen, etwa zur Rechtfertigung von Kriegen oder zur Rolle der Frau, einschließen sollte und einschließen durfte, konnte erst nach sehr langen Kontroversen Eingang in den schulischen Religionsunterricht finden.

Der Verweis auf Fragen der Bibelauslegung macht auch bewusst, dass der zivilisierende Beitrag religiöser Bildung nicht auf das Fundamentalismus-Problem

beschränkt werden darf. Weiterreichend ist eine solche Bildung vielmehr überhaupt die Voraussetzung für eine konstruktive Verbindung religiöser Traditionen und kultureller oder gesellschaftlicher Entwicklungen in der Gegenwart. Eine solche Verbindung kann offenbar nur unter der Voraussetzung gelingen, dass Menschen fähig werden und sind, über die Grenzen der eigenen Religion und Religionszugehörigkeit hinaus mit anderen zu kommunizieren, nicht zuletzt im Blick auf religiöse Überzeugungen und daraus resultierende ethische Orientierungen.

6. Religion und religiöse Bildung sehen sich mit der Vorurteilsproblematik konfrontiert. Religiöse Überzeugungen gelten weithin als ein Faktor, der Vorurteile erzeugt und entsprechend weniger dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen, als dass er vielmehr selbst Vorurteile verstärkt. Integration gelingt in dieser Sicht umso besser, je weniger religiöse Einflüsse im Spiel sind.

Im Grunde variiert dieses Argument nur die bereits beschriebene laizistische Auffassung – mit denselben Folgeproblemen eines Abdrängens von Spannungen und Konflikten in die private Sphäre. Dadurch werden sie freilich auch einer pädagogischen Bearbeitung etwa im Rahmen der Schule entzogen.

In der Erziehungswissenschaft nimmt diese Sicht heute mitunter eine systemtheoretisch ausgerichtete Gestalt an. In diesem Falle wird Religion einfach dem problematischen Phänomen der Kulturalisierung zugeschlagen. Wenn beispielsweise Frank-Olaf Radtke, ein Stück weit m.E. zu Recht, argumentiert, dass Kulturen keinen Dialog führen können („Kulturen sprechen nicht“!), setzt er dabei weithin – dann mit weit weniger Recht – auch die Religionen mit den Kulturen gleich (vgl. Radtke, 2011). Während sich tatsächlich sagen lässt, dass Kulturen keine Organisationsgestalt annehmen, trifft dies auf Religionen offenbar nicht zu. Weiterhin sind Bekenntnisse für viele Religionen konstitutiv. Insofern gilt zwar für beide, für Kulturen und Religionen, dass ihre realen Grenzen fließend sind, aber es gilt nicht in gleicher Weise, dass ein Dialog zwischen verschiedenen Religionen von vornherein kein sinnvolles Unternehmen sein kann. Eine Sichtweise, die auf die spezifisch religiösen Verhältnisse nicht eingeht, wird auch dem Zusammenhang zwischen Religion und Integration nicht gerecht. Aus der Kritik an interkulturellen Dialogen folgt noch keine überzeugende Kritik an interreligiösen Dialogen oder am Ansatz eines interreligiösen Lernens.

7. Erst seit 20 oder 30 Jahren beschäftigt sich die christliche Religionspädagogik vermehrt mit interreligiösem Lernen. Interreligiöses Lernen kann jedoch in wichtigen Hinsichten zur Integration beitragen.

Anders als herkömmliche Formen, verschiedene Religionen im Religionsunterricht zu thematisieren – sei es missionarisch und apologetisch oder eher religionskundlich als sogenannte Weltreligionen –, setzt der Ansatz des interreligiösen Lernens auf eine dialogische Ausrichtung (vgl. als Überblick: Rickers, 2001;

monographische Entwürfe: Nipkow, 1998; Lähnemann, 1998; Leimgruber, 2007). Leitend ist dabei erstens die Einsicht, dass zum Aufwachsen in der religiösen Pluralität, die heute als eine der Grundsignaturen vieler Gesellschaften anzuspüren ist, auch die Kenntnis verschiedener religiöser Traditionen gehört. Weiterreichend muss dazu aber, zweitens, die Ausbildung toleranter statt xenophober Einstellungen kommen.

Interreligiöses Lernen kann nach dem zunächst für den christlich-ökumenischen Bereich entwickelten Programm „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ ausgelegt werden (so Schweitzer, Biesinger et al., 2006). Ein so verstandenes interreligiöses Lernen ist nicht auf einen Unterricht beschränkt, der – wie etwa in Hamburg – grundsätzlich „für alle“ gemeinsam erteilt wird (zu Hamburg: Doedens & Weiße, 1997). Ebenso kann es auch in einem kooperativ dialogischen Unterricht aufgenommen werden – dann etwa in Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen, katholischen und – soweit eingerichtet – islamischen Religionsunterricht, und auch im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts können entsprechende Aufgaben bereits in Angriff genommen werden.

Interreligiöse Zusammenarbeit in der religionspädagogischen Praxis setzt eine parallele Kooperation in der Wissenschaft voraus, auf die sich die nächste These bezieht.

8. Die christliche Religionspädagogik ist bereit, mit einer islamischen Religionspädagogik zu kooperieren. Ziel der Kooperation ist ein wechselseitiges Verstehen als Grundlage für gegenseitigen Respekt, Anerkennung des Anderen und gemeinsamen Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit, in Deutschland und Europa ebenso wie im globalen Horizont.

Die Zusammenarbeit zwischen der evangelischen und katholischen bzw., zusammenfassend formuliert: der christlichen und der islamischen Religionspädagogik steht noch in den Anfängen. Dies liegt nicht an einer fehlenden Bereitschaft – das ist bereits an den Anfängen, die seit mehreren Jahrzehnten gemacht wurden, deutlich abzulesen. Erst seit kurzer Zeit kommt es in Deutschland jedoch zur Einrichtung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Bereich des Islam – mit religionspädagogischen Lehrstühlen bislang in Erlangen-Nürnberg, Münster und Osnabrück. Damit sind nun auch neue Voraussetzungen für eine christlich-muslimische Kooperation geschaffen, die konsequent genutzt werden sollten, insbesondere für gemeinsame wissenschaftliche Projekte (dazu Schweitzer, 2012).

9. Insbesondere im BRU muss die Aufgabe des interreligiösen Lernens in Zukunft konsequenter wahrgenommen werden als in der Vergangenheit. Dazu sind nicht zuletzt didaktische Modelle erforderlich, deren Wirksamkeit auch empirisch erprobt werden sollte.

Der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler ist im berufsbildenden Bildungswesen vergleichsweise besonders hoch. Bedauerlicherweise wird dort dennoch kein islamischer Religionsunterricht angeboten. Bislang besuchen viele muslimische Jugendliche deshalb den christlichen Religionsunterricht.

Dieser Religionsunterricht bemüht sich zwar um eine entsprechende Offenheit auch für diesen Teil der Schülerschaft, aber ausdrücklich interreligiös ausgerichtete Angebote oder Ansätze sind doch noch selten. Auch ohne einen islamischen Religionsunterricht als ein Gegenüber, das für eine Partnerschaft genutzt werden könnte, bieten sich verschiedene Möglichkeiten einer verstärkt interreligiösen Orientierung an.

Unterstützt werden können solche Perspektiven durch wissenschaftliche Untersuchungen, in denen die Aufgaben und Möglichkeiten interreligiösen Lernens im BRU genauer geprüft und entsprechende Modelle weiterentwickelt werden (vgl. Obermann, 2006; Biesinger et al., 2011). Eine noch offene Frage, die dringend empirisch untersucht werden sollte, betrifft dabei die Wirksamkeit unterschiedlicher Formen interreligiösen Lernens. Denn auch in diesem Falle kann, wie erste Untersuchungen zeigen (vgl. Sterkens, 2001), keineswegs davon ausgegangen werden, dass der Unterricht seine Ziele tatsächlich erreicht.

10. Der BRU kann dann am besten zur Integration beitragen, wenn er sich nicht auf eine kaum mehr als religiös erkennbare Wertebildung beschränkt, sondern als ein selbst religiös profiliertes Angebot zugleich in ein respektvolles Miteinander unterschiedlicher Kulturen und Religionen einübt.

Nach dem Gesagten ist unmittelbar deutlich, dass dialogische und auf Anerkennung zielende Lernprozesse am ehesten dort zu erwarten sind, wo religiöse Differenzen nicht privatisiert und aus dem Raum der Schule ausgeschlossen werden. Im Blick auf den BRU bedeutet dies, dass seine Zukunftsgestalt nicht in einer immer stärkeren Annäherung an einen nicht-bekenntnisbezogenen Ethikunterricht oder überhaupt in einer mitunter geforderten Umstellung auf einen solchen Ethikunterricht, der dann den Religionsunterricht insgesamt ablösen soll, bestehen kann. Die pädagogisch größten Chancen liegen vielmehr in einem profilierten und deshalb differenzierten Angebot, das dann als Grundlage für interreligiöse Kooperation genutzt werden kann und auch konsequent in diesem Sinne genutzt werden sollte. Wirklich realisieren lässt sich dies allerdings erst dann, wenn auch im beruflichen Bildungswesen neben christlichen auch etwa islamische Formen von Religionsunterricht verfügbar sind.

5. Zum Schluss: Bleibende Aporien – unausweichliche Herausforderungen

Schon der Integrationsbegriff selbst, so hat sich gezeigt, ist komplex und in vieler Hinsicht problematisch. Er begegnet der Religionspädagogik in der gesellschaftlichen Diskussion. Es handelt sich nicht um einen wissenschaftlichen Begriff, sondern eher um eine Metapher, die sich mit vielerlei Assoziationen und Problemen verbindet. Eine bruchlose Übernahme dieses Begriffs mit seinen Implikationen und Perspektiven in die Religionspädagogik ist nicht möglich bzw. nicht anzustreben. Dass sich die Religionspädagogik gleichwohl mit dem Integrationsthema befassen muss, stellt so gesehen eine bleibende Aporie dar. Auch dort, wo sich die Religionspädagogik nicht auf die Integrationsdebatte einlassen will, weil sie zu problembelastet sei, verschwinden die damit verbundenen Probleme freilich nicht. Insofern handelt es sich um eine unausweichliche Aporie, die sich die Religionspädagogik nicht ersparen kann.

Religionspädagogisch zentral ist die Frage, ob in Gesellschaft und Politik noch immer weit verbreitete Integrationsforderungen, die letztlich allein auf einseitigen Anpassungserwartungen und -forderungen beruhen, zu Gunsten einer Perspektive der wechselseitigen Anerkennung, des Respekts und der Teilhabe an Kultur und Gesellschaft überschritten werden können. Den Kern dieser Frage stellt wiederum, religionspädagogisch gesehen, die Alternative dar: Anerkennung *trotz* oder *mit* Religion?

Eine Form der Anerkennung, die gerade auch für den fremden Anderen akzeptabel ist, kann nicht auf einer Ausgrenzung von Aspekten oder Dimensionen des menschlichen Daseins beruhen, die für den Betroffenen – zumindest der Möglichkeit nach – von vitaler Bedeutung sind. Eben daraus erwächst eine unausweichliche Aufgabe für eine interreligiöse Bildung.

Menschen, denen eine Teilhabe an der Gesellschaft verschlossen bleibt, stellen ebenfalls eine dauerhafte Herausforderung für die Religionspädagogik dar, zumindest soweit sich diese in ihrem Bildungs- und Gerechtigkeitsanliegen von der Gott-ebenbildlichkeit jedes Menschen leiten lässt.

Literatur

- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (6. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bellah, R. N. (1975). *The broken covenant: American civil religion in time of trial*. New York: Seabury Press.
- Benner, D. (2008). Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen „fundamentalen“ und „fundamentalistischen“ Konzepten. In F. Schweitzer, V. Elsenbast & C.T. Scheilke (Hrsg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow* (S. 151–164). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Benz, W. (2011). *Antisemitismus und „Islamkritik“. Bilanz und Perspektive*. Berlin: Metropol.

- Benz, W. & Bergmann, W. (1998). *Vorurteil und Völkermord. Entwicklungslinien des Antisemitismus*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Biesinger, A., Kießling, K., Jakobi, J. & Schmidt, J. (Hrsg.) (2011). *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Berlin: LIT.
- Böckenförde, E.-W. (1992). *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Decker, O. & Langenbacher, N. (2010). *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*. (Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Doedens, F. & Weiße, W. (Hrsg.) (1997). *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Hamburg: Pädagogisch-theologisches Institut.
- Edelbrock, A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.) (2010). *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Gauck, J. (2012, 31. Mai). Meine Seele hat Narben. *Die Zeit*, S. 3.
- Gottschlich, J. & Zaptçiođlu, D. (2005). *Das Kreuz mit den Werten. Über deutsche und türkische Leitkulturen*. Hamburg: Edition Körper-Stiftung.
- Huber, W. (1998). *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ilg, W., Schweitzer, F. & Elsenbast, V. (2009). *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Juergensmeyer, M. (1995). Antifundamentalism. In M. E. Marty & R. S. Appleby (Hrsg.). *The Fundamentalism Project* (Bd. 5, S. 353–366). Chicago & London: University of Chicago Press.
- Knabe, F. (2000). *Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933. Eine bildungspolitische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Küenzlen, G., Kienzler, K., Hamilton, M. S., Middleman, A. L., Wielandt, R., Kiehnle, C., Zehner, J., Lutze, K., Dressler, B. & Figal, G. (2000). Art. Fundamentalismus. In RGG (4. Aufl., Bd. 3, Sp. 414–425). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe). München: Kösel.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (1991). *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1. Von Luther bis Schleiermacher*. München: C. Kaiser.
- Obermann, A. (2006). *Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Radtke, F.-O. (2011). *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Rickers, F. (2001). Art. Interreligiöses Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik* (Sp. 874–881). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Rousseau, J.-J. (1986). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts* (Nachdruck. Durchges. u. bibliogr. erg. Ausg.). Stuttgart: Reclam.
- Schweitzer, F. (1999). Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? In C. T. Scheilke & F. Schweitzer

- (Hrsg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft* (S. 295–307). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2012). Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64, 66–74.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg i. Br.: Herder. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F. & Schwöbel, C. (Hrsg.) (2007). *Religion – Toleranz – Bildung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Schwöbel, C. & von Tippelskirch, D. (Hrsg.) (2002). *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Soëtard, M. (1998). Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M.A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S. 43–53). Opladen: Leske & Budrich.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden, Boston, Köln: Brill.
- Wulff, C. (2011). Vielfalt schätzen – Zusammenhalt fördern. Rede beim Festakt „20 Jahre Deutsche Einheit“ am 3. Oktober 2010 in Bremen. In *Reden und Interviews. Der Bundespräsident. Christian Wulff* (Bd. 1, 30. Juni 2010–1. Mai 2011, S. 37–56). Berlin: Bundespräsidialamt.
- Yousefi, H. R. & Braun, I. (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.