

---

WILHELM SCHWENDEMANN

## Interreligiöser Dialog – Angst vor Vielfalt? Die Chancen der Begegnung zwischen Christen und Nichtchristen\*

### 1. Einleitung

Seit mehreren Jahren sind Gerichte und Ministerien und die Öffentlichkeit mit dem sogenannten Fall Fereshda Ludin beschäftigt. Durch Urteile seitens verschiedener Verwaltungsgerichte und des Bundesverfassungsgerichtes bestätigt, wird eine kopftuchtragende, muslimische Lehrerin nicht in den Staatsdienst in Baden-Württemberg übernommen: Sie wurde nach ihrem Referendariat deshalb nicht in den Schuldienst als beamtete Lehrerin übernommen, weil sie sich geweigert hatte, im Unterricht ihr Kopftuch abzulegen. Schon vor sieben Jahren begründete die Kultusministerin von Baden-Württemberg die ablehnende Haltung des Landes. In einem Interview mit der Wochenzeitung *Die Zeit* ergab sich folgende Gesprächssituation:

»Die Zeit: Frau Schavan, Sie haben gesagt, wer zu Toleranz erziehen wolle, müsse Toleranz vorleben. Zeugt Ihre Entscheidung, einer islamischen Kopftuchträgerin den Lehrberuf zu verweigern, nicht von Intoleranz?

Annette Schavan: Nein. Wir mußten die Rechte und Pflichten der Lehrerin, die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern berücksichtigen. Den Ausschlag hat am Ende die Signalwirkung gegeben, die das Tragen eines Kopftuches heute hat.« (Die Zeit, Nr. 30, 16. Juli 1998, S. 3)

Das Problem, das sich in der Argumentation der Ministerin aus interreligiöser Sicht stellt, ist ein mehrfaches: Religiöse Symbole sind *immer* – entgegen der Ansicht von Annette Schavan am Ende des zitierten Interviews – mehrdeutig und interpretationsbedürftig. Das gilt nicht nur für das muslimische Kopftuch,<sup>1</sup> sondern ebenso für das christliche Kreuz oder die jüdische Kippa. Sobald religiöse Symbole für politische Zwecke mißbraucht werden, entstehen Übertragungsphänomene, so daß eine Religionsgemeinschaft insgesamt für negative Schlagzeilen sorgt.

So fällt z.B. auf, daß es in den mindestens 14 global verbreiteten Terrororganisationen einen hohen Anteil von religiös motivierten Gewalttätern (und Gewalttaten) gibt. Streng voneinander zu unterscheiden sind jedoch terroristische, religiös motivierte Gewalttaten von den Selbstaussagen der Religionen. Wenn sich Terroristen auf religiöse Wahrheiten beziehen, liegt in der Regel ein politisch begründeter Mißbrauch der jeweiligen Religion vor. Terroristen-Organisationen wie El Quaida, Abu Sayyaf, Hamas, Al-Aksa-Brigaden, Islamischer Dschihad usw. prägen aber dann z.B. das Bild des Islam in den Köpfen, genauso wie Kahane Chai (eine gewaltbereite und gewalttätige Siedlerorganisation in Israel) das Bild vom Judentum oder die IRA vom irischen Katholizismus. Voreilig unterstellt man den Religionen Islam, Judentum und auch Christentum grundsätzliche Gewaltbereitschaft und kehrt enttäuscht religiöser Sinnsuche den Rücken.

Genauso verhält es sich im fernöstlich-religiösen Kontext des Hinduismus und Buddhismus. Alle auf diese Art geprägten vorurteilsbehafteten Bilder von den Weltreligionen und ihren jeweiligen Glaubenstraditionen sind mehr als fragwürdig und verzerren nicht nur die Wahrnehmung des einzelnen Gläubigen, sondern fälschen die religiöse Wahrheit, die in den monotheistischen Religionen zu finden ist, um in ideologische Beliebigkeit.

---

\* Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, gehalten am 11.2.2004 im Rathaus Singen bei der Wissenschaftlichen Vortragsgemeinde, St. Thomas-Gilde Singen, Erzdiözese Freiburg.

Daß kein Mensch ernsthaft religiösen Fundamentalismen in den Bildungseinrichtungen Tür und Tor öffnen will, liegt auf der Hand. In der Argumentation der Ministerin ist aber genau an dieser Stelle der Bruch. Juristisch läßt sich zwischen religiösen Selbstaussagen und politischen Aussagen unter dem ›religiösen Mantel‹ kaum unterscheiden. Zudem ist die angedeutete Neutralitätspflicht des Staates in den Schulen weder in Artikel 4 noch in Artikel 7 des Grundgesetzes noch in der Landesverfassung von Baden-Württemberg eindeutig geregelt. Die Neutralität des Staates bezüglich religiöser Bildung in den Schulen bzw. staatlichen Bildungsinstitutionen ist nur indirekt über das grundgesetzliche Elternrecht (Art. 6 GG) und die sogenannte negative Bekenntnisfreiheit der Schüler und Schülerinnen (Art. 4 GG) erschließbar.<sup>2</sup> Das Stück Stoff von Frau Ludin hat am Ende gewonnen, weil die Sicht auf eine juristisch-politische Dimension reduziert wurde: Die Auseinandersetzung hätte m.E. zuerst einmal pädagogisch und von der Seite der Schulentwicklung her geführt werden müssen. Von Anfang an ging es aber um einen politischen Streit und juristisch um die Auslegung von Artikel 4 und 7 GG im Sinn einer eher negativen Religionsfreiheit. Die Bildungschance, interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse an einer Schule mit einer muslimischen Lehrerin mit Kopftuch zu initiieren, bietet sich jetzt nicht mehr, sondern wurde vertan. Eine Beamtin wird auf das Grundgesetz und die entsprechende Landesverfassung vereidigt. Hier stehen dem Staat m.E. ausreichende Mittel zur Verfügung, islamistischen Lehrern und Lehrerinnen den Zugang zur öffentlichen Schule zu verweigern, wenn er sich bedroht sieht. Die Angst ist also groß, der Pädagogik das Feld zu überlassen.

## 2. Interreligiöse Lernarbeit als Anstrengung

Thema dieses Beitrags soll deswegen die Anstrengung interreligiöser, interkultureller Lernarbeit sein, die ich zuerst als eine Anstrengung und Arbeit sehen will und nicht als Spielerei oder vertane Zeit, überflüssig, weil es in dieser Gesellschaft Besseres zu tun gäbe.

Die Migrationsbewegungen in den letzten 30 Jahren brachten es mit sich, daß sich in der bundesrepublikanischen Gesellschaft eine spezifische Form von Multikulturalität etabliert hat. Diese Form zeichnet sich dadurch aus, daß innerhalb dieser Gesellschaft unterschiedliche Herkunftsmilieus, unterschiedliche Sprachen, kulturelle und damit auch religiöse Traditionen und Sinn-Geschichten nebeneinander existieren, ohne manchmal sogar in Berührung miteinander zu kommen; zudem sind die Grenzen der bundesrepublikanischen Gesellschaft in die kulturelle Weltgesellschaft geöffnet, als Folge der allgemeinen Globalisierung. Die Dynamik der Globalisierung fordert für die Eine Welt einen Wertekonsens, wie es Kofi Annan in Tübingen formulierte:

»Heute, da die Globalisierung uns alle einander näherbringt und Dinge, die Menschen am anderen Ende der Welt sagen oder tun, sich nur Augenblicke später auch auf unser Leben auswirken, empfinden wir auch die Notwendigkeit, in einer *globalen* Gemeinschaft zu leben. Wir können dies nur tun, wenn wir über globale Werte verfügen, die uns verbinden.« (Kofi Annan 2003)

Manche sprechen angesichts der zunehmenden Verdichtung in der Weltgesellschaft von einem »globalen Dorf«, was die Religionen in der postmodernen Gesellschaft im Unterschied zur Vormoderne und Moderne zu sogenannten »Nachbarschaftsreligionen« macht (vgl. Ziebertz & Leimgruber 2003). In der vormodernen und auch noch modernen Gesellschaft wurden kulturelle Minderheitengruppen assimiliert bzw. auf bestimmte geographische Regionen beschränkt. Leidvolle Beispiele aus dem Bereich des europäischen Judentums stehen uns erinnernd und mahnend sofort vor Augen; aber auch die kriegerischen Auseinandersetzungen im Zeitalter der konfessionellen

Glaubenskriege oder die Abwehr der sogenannten »Türkengefahr« und die Türkenkriege sind nicht minder in das kulturelle Gedächtnis eingegraben.<sup>3</sup> In allen europäischen Gesellschaften waren sowohl religiöse als auch politische Minderheiten vertreten und wurden entweder verfolgt, assimiliert – bzw. gaben ihre Eigenheiten auf – oder verdrängt. Beispiele echter Begegnung zwischen den Religionen sind eher selten oder spielen sich nicht in den Mehrheitsmilieus ab.

Theologisch geht es um Modelle des Wahrheitsanspruchs in exklusiver, inklusiver oder pluralistischer Art und Weise (vgl. Ziebertz & Leimgruber 2003, S. 436). *Exklusiv* bedeutet hier, daß es religiöse oder sogar theologische Wahrheit nur in *einer* Religion geben kann. Hierzu gehören auch kirchliche Aussagen wie z.B.: »Außerhalb der Kirche kein Heil«<sup>4</sup> (z.B. in der Bulle *Unam sanctam* von Papst Bonifatius VIII.<sup>5</sup>) oder »Außerhalb von Christi Leib kann kein echtes Heil erfahren werden« (Karl Barth) usw. Der *inklusive* Ansatz geht ebenfalls vom Heil in Christus aus, an dem Angehörige anderer Religionen partizipieren können, wenn auch in anonymer Weise.<sup>6</sup> Der *pluralistische* Ansatz zielt auf eine gleichberechtigte, nicht abgestufte Verständigung zwischen den Religionen und ist ein vor allem im angelsächsischen Bereich praktizierter Ansatz (vgl. v.a. Hick 2001 u. auch Swidler 1987).

### 3. Postmoderne, Patchworkreligion und Nachbarschaftsreligion

In den postmodernen Gesellschaften entstand nach dem Zweiten Weltkrieg eine neue Situation, in der Kulturen und Religionen zu unmittelbaren Nachbarn der autochthonen Kultur im Gemeinwesen wurden. Mitunter entsteht heutzutage, vor allem im Bereich der Religiosität und Religionen, dabei so etwas wie »Patchworkreligionen« (zu diesem Begriff vgl. Barz 1999). Hier ist vor allem der Bereich der Spiritualität zu nennen, die als Patchworkreligiosität eine Reaktion auf die Veräußerlichung und Zur-Schau-Stellung von Lebenszusammenhängen darstellt und Individualisierung und Pluralisierungstendenzen entlastet: Individualisierung und Pluralisierung sind zwei Seiten einer Medaille, die bestimmte Kompetenzen voraussetzen. Jemand, der diese Kompetenz im Umgang mit anderen Welteinstellungen nicht erworben hat, wird schnell Opfer einer vereinfachenden Weltsicht. Patchworkidentitäten suggerieren, daß man die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität bereits erworben habe und daß die Optionen, die man für sich selbst getroffen hat, schon deswegen richtig sind, weil sie auf einer individuellen Wahl beruhen. Aus vorgegebenen religiösen Bausteinen wird eine eigene Art der Sinnfindung und Sinnantwort zusammengestellt. Aber auch hier findet Begegnung kaum wirklich statt, sondern es herrscht eine Art »Supermarktmentalität«, wie am besten der religiöse Einkaufswagen mit nützlichen und mitunter unnützen Dingen voll geladen wird.

In jüngster Zeit hat sich aber ein interkulturelles Verständnis von Wahrheit etabliert, das den relationalen und dialogischen Charakter von Wahrheit betont und konsequenterweise in den pluralen theologischen Ansatz hineingehört (vgl. Ziebertz & Leimgruber 2003, S. 437). Sich dialogisch auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, bedeutet nicht, eigene Einsichten und Erkenntnisse aufzugeben, sondern gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen aufgeschlossen zu sein (dazu v.a. Knitter 1995). Wenn jedoch dieser Ansatz damit verwechselt wird, daß die Suche nach Wahrheit relativiert wird, dann kommt die Beziehung zu Gott dabei zu kurz. Wenn wir in der jüdisch-christlichen Tradition über Dialogmodelle nachdenken, die die Beziehung zu Gott und die zu den Menschen gleichermaßen betonen, kommen wir zu Martin Bubers Dialogphilosophie.

Buber geht es in seiner Ich-Du-Philosophie, die etwa in *Ich und Du* entwickelt ist, immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder

anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung. Nur wirkliche Personen, so Buber, können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben.

Martin Buber sah in der Gottesbeziehung des Menschen die zentrale Beziehung überhaupt: »Daß du Gott brauchst, mehr als alles, weißt du allzeit in deinem Herzen; aber nicht auch, daß Gott dich braucht, in der Fülle seiner Ewigkeit dich? Wie gäbe es den Menschen, wenn Gott ihn nicht brauchte, und wie gäbe es dich? Du brauchst Gott, um zu sein, und Gott braucht dich – zu eben dem, was der Sinn deines Lebens ist.« (Ich und Du, S. 83) Die Beziehung zum ewigen Du trägt den Menschen, um ihn sozusagen zum »Weltkind« zu machen.

Wirkliche Begegnung ist nur möglich, wenn der andere mir als Du begegnet und diese Beziehung aus der versachlichten Sphäre der Ich-Es-Beziehung heraustritt. Man könnte von Buber her die postmoderne Patchworkreligiosität als Verhinderung echter Beziehung charakterisieren; denn der echte Dialog setzt voraus, daß der andere nicht zum Zwecke des Selbstvergnügens und eigener Interessen und der Nutzbarmachung für die eigene Religiosität und Spiritualität instrumentalisiert wird. Die Patchworkbeziehung ist mittelbar, weil sie sich dem Du des anderen nicht stellt und das Ich vereinzelt. Die Gier nach Selbstfindung und Vorwegnahme des Glücks wird durch das Patchwork befriedigt. Patchworkreligion ist also Mittel zum Zweck der eigenen Heilsbefriedigung.

#### 4. Interreligiöses Lernen als Möglichkeit der Begegnung

Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nichtfremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Der Fremde ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der andere, der Fremde, entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, die die Andersheit des anderen zuläßt und die Selbstidentität des Subjekts, das herrschen will, verläßt.

Die Begegnung mit dem anderen ist nur in einer Haltung der Selbstgewißheit und in einer wertschätzenden Haltung dem anderen gegenüber möglich. Das ist eine hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung. Warten auf den anderen öffnet das Spiel der Freiheit und fordert zur Antwort und zu einer ursprünglichen Verpflichtung heraus. Ich bin dem anderen verpflichtet, wenn ich ihn als anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein.

In der Nachbarschaftskultur läßt sich der Fremde, der andere nicht mehr seinen Platz, seinen sozialen Ort zuweisen, sondern ist ortlos, weil immer Nachbar:

»Der Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler oder sozialer, berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern, insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr viele verbinden.« (Simmel 1992, S. 13 f.)

Buber kann in diesem Zusammenhang von einer *sakramentalen Existenz* sprechen.<sup>7</sup> Er meint damit, daß Gott zum Menschen in der Fremdheit des anderen kommen will und daß, umgekehrt, die Beziehung zu Gott sich nur in der Begegnung mit dem Humanum in der Welt realisiert (vgl. u.a. Ich und Du, S. 36):

»Gott will zu seiner Welt kommen, aber er will zu ihr durch den Menschen kommen. Dies ist das Mysterium unseres Daseins, die übermenschliche Chance des Menschengeschlechts. [...] Das ist es, worauf es letzten Endes ankommt: Gott einlassen. Man kann ihn aber nur dort einlassen, wo man [...] wirklich steht, [...] wo man ein wahres Leben lebt. Pflegen wir heiligen Umgang mit der uns anvertrauten kleinen Welt [...].« (Weg des Menschen, S. 56 f.; Werke III, S. 738)

Wirklichkeit ist für Buber in erster Linie Widerfahrnis, und in dieser Widerfahrnis ist Begegnung mit dem menschlichen Du und dem ewigen Du möglich, was die Akzeptanz des Konkreten um seiner Heiligung willen voraussetzt (Zur Darstellung..., S. 984). Hinter dieser Haltung verbirgt sich in bezug auf Religion erst einmal Wertschätzung als Offenheit und Kommunikationsfähigkeit: eine Haltung, zu der Toleranz gehört.

Weil ursprünglich getrennte Religionen sowohl zu einem Patchwork als auch zur Nachbarschaftsreligion zusammengewachsen sind, ist es notwendig, *Toleranz als Schlüsselqualifikation in einem interreligiösen Lernprozeß zu erwerben*. Der Begriff Toleranz ist in seiner heutigen Konnotation zu einem durchaus schillernden Begriff mutiert und kann sehr Verschiedenes umfassen. Die Haltung der religiösen Toleranz liegt dann vor, wenn ein Andersglaubender in seiner Selbstbestimmung, in seinem Lebensrecht, in seinem Entfaltungswillen und in seiner Freiheit bejaht wird (vgl. Werner 2002, S. 160; Höffe o.J., S. 34). Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit sind eines der ältesten Grundrechte und sind im Grundgesetz gesichert.<sup>8</sup>

Der Unterschied zu dieser juristischen Form von Toleranz liegt auf der Hand. Im Alltagsverständnis von Toleranz findet sich ein Leben und Lebenlassen, also die Anerkennung des anderen in seinem Recht, sein Leben zu gestalten, wie er will, ohne aktive Unterstützung z.B. durch mich selbst. In der Landesverfassung von Baden-Württemberg sind noch weichere Formulierungen des Toleranzprinzips zu finden:

Artikel 12: (1) Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.

(2) Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bünden gegliederte Jugend.

Artikel 17: (1) In allen Schulen waltet der Geist der Duldsamkeit und der sozialen Ethik.

## 5. Von den Möglichkeiten, Toleranz mißzuverstehen

Noch »weichgespülter« ist das Toleranzprinzip, wenn unter Toleranz in der Regel ein desinteressiertes Nichtbehindern, das sich auf Moden, Religionszugehörigkeit, Geschmack, Gestaltung des individuellen Lebensstils usw. bezieht, verstanden wird. Religiosität wird seit der aufklärerischen und säkularisierten Religionskritik zu diesem Bereich persönlicher Vorlieben hinzugezählt und wird ähnlich wie die Ausübung von Sexualität kritisch beäugt, tabuisiert oder gerade mal mit Achselzucken zugelassen. Wehe aber, es regt sich ein Skandal, aus dem sich medial Kapital schlagen läßt: dann bricht dieses Kartenhaus des desinteressierten Nichtbehinderns bezüglich Religion schnell zusammen, wie ich zu Anfang des Beitrags betont habe (vgl. auch Werner 2002, S. 161). Nichtbehindern kann schnell umschlagen in emotionsgeladene Ablehnung, in den »normalen« Haß auf Fremdes (vgl. Böhme et al. 1994; Thema heute 1994; Silbermann & Hüasers 1995), Blindheit usw. und dient kaum als stabile Toleranzgrundlage für interreligiöses Lernen.

Zu einem praktisch-pädagogischen und zu einem Begründungsproblem wird Toleranz in einer gesellschaftlichen Krisensituation, wenn das Nachbarschaftspatchwork brüchig wird und andere Kultur und Religion sich nicht mehr etwa auf das chinesische

oder thailändische Abendessen beschränken, sondern lebensbedeutsam und existentiell wichtig werden. Hier zeigt sich, was das Toleranzprinzip letztlich leisten muß, nämlich die Duldung von Personen oder Handlungen, Meinungen, die ich selbst aus moralischen, religiösen oder weltanschaulichen Gründen ablehne, ja sogar ablehnen muß (vgl. Schlüter & Grötter 1998). Man muß etwas tolerieren, was man verhindern könnte (Werner 2002, S. 162).

Der Abgrund, der sich auftut, ist der: Auf der einen Seite ist man ja gern offen für alles, d.h. hat selbst keine Position mehr, weil man nach dem Laissez-faire-Prinzip dem anderen seine kleinen Freiheiten läßt. Auf der anderen Seite wird man daran erinnert, daß Religion und Religiosität, d.h. religiöse Haltungen, nicht nur einfach historisch gebundene Antworten auf Sinnfragen sind, sondern daß sich hier lebendige Begegnung mit dem Transzendenten in das Bewußtsein schiebt. Der Relativismus religiösen Bekenntnissen gegenüber kommt dort ins Wanken, wo sich das, was mich unbedingt angeht und mein eigenes Leben trägt, nicht weiter verdrängen läßt. Gerade hier setzt das Toleranzprinzip an.

Das macht angst und verunsichert, weil diese Art von Toleranz ein stabiles Selbstwertgefüge in der Identität des einzelnen voraussetzt. Eine Spur dieser Angst läßt sich sogar in offiziellen kirchlichen Verlautbarungen finden, wie in der Erklärung der Kammer der EKD zu *Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen* vom Frühsommer des Jahres 2003. Dort heißt es etwas schillernd:

»Das *Befremdende* des Auftretens von Menschen anderer Religionen muss nüchtern wahrgenommen werden. Es verunsichert Christen und Gemeinden, weil ihnen hier neben den Sorgen, welche ihnen die *weitgehende Gottvergessenheit* der säkularen Gesellschaft bereitet, nun auch noch eine *konzentrierte religiöse Infragestellung* ihres Glaubens gegenübertritt. Es schafft zudem gesellschaftliche Beunruhigung, weil das Befremdende anderer Religionen auch rechtliche Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft berührt (Tierschutz, Eherecht, Wehr- und Zivildienst). Die Regelung des von den geltenden sozialen Normen abweichenden Verhaltens wird so zu einer problemgeladenen Aufgabe. Man denke nur an die Frage, wie der öffentlichen Rolle von anderen Religionen im Bereich der Bildung angemessen Rechnung getragen werden kann!« (Christl. Glaube, S. 2)

Religion und Religionsausübung werden in diesem Text zu einer problembeladenen, abgrenzenden Aufgabe reduziert und werden nicht mehr als Aufgabe einer kritischen Wahrheitsprüfung im Dialog und im respektvollen Miteinander gesehen.

Auf dem Hintergrund des Toleranzprinzips ist nämlich gegen den EKD-Text zu fordern – der selbst in seinem Vorwort auf die freimachende, evangelische Botschaft der Rechtfertigung (nach evangelischem Verständnis sind Menschen begrenzte und endliche Wesen, die der Erlösung aus der Sünde bedürfen und in dieser Erlösung frei werden. Gott macht aus dem Menschen durch sein erlösendes Tun das, was der Mensch von Natur aus nicht ist) hinweist –, daß Christen und Christinnen mit anderen Religionen ins Gespräch kommen können, ohne den Wahrheitsanspruch der eigenen Religionen aufzugeben und den der anderen in Mißkredit zu bringen. Kommunikative Voraussetzung ist jedoch hierbei, daß z.B. Judentum und Islam von christlichen Dialogpartnern als gleichwertige Offenbarungsreligionen anerkannt werden, in denen Gott den Menschen anspricht und ihm begegnet. Weiter muß anerkannt werden, daß der andere, nichtchristliche Partner seine Gründe hat, bei seiner Sicht der religiösen Wahrheit zu bleiben, ein Dialog also nicht aus der Absicht geführt wird, die andere Religion schlechtzureden, und daß die Dialogsituation grundsätzlich von zweiten Interessen befreit ist, d.h. sich in einem herrschaftsfreien Raum bewegt: »Religiöse Überzeugung kann niemals gewaltsam vermittelt werden, sondern setzt eine persönlich vollzogene Einsicht voraus.« (Werner 2002, S. 165)

Im Buberschen Sinn geht es um Menschwerdung als Ichwerdung; denn in jeder echten Religion geht es um die Begegnung mit dem Transzendenten. In der Begegnung mit dem *ewigen Du* verwirklicht sich das Sein des Menschen. Aus der Begegnung in der polaren Spannung von Distanz und In-Beziehungtreten (Buber, Urdistanz, S. 11) kann für den Menschen Neues entstehen. Aber:

»Der Mensch kann distanzieren, ohne zu dem Distanzierten wesentlich in Beziehung zu kommen; er kann den Distanzierungsakt selber mit dem Willen zur Beziehung füllen, als welche durch jenen erst möglich wird; er kann den Beziehungsakt in der Anerkennung der fundamentalen Tatsächlichkeit der Urdistanz vollziehen; es können aber auch die beiden Bewegungen miteinander ringen, weil jede in der andern das Hindernis für die eigne Verwirklichung erblickt; und schließlich kann, in Momenten und Gestalten der Gnade, aus der gewaltigsten Anspannung des Widerspruchs als dessen erst jetzt und so gewährte Überwindung die Einheit hervorgehn.« (Urdistanz, S. 19)

Buber benennt mit diesem dialektischen Modell zugleich das Grundproblem des interreligiösen Lernens: Zu schnell wird eine vermeintliche Harmonie, eine vermeintliche Einheit des Religiösen gewünscht und angestrebt, ohne zu berücksichtigen, daß echte Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen nur in dem Wechselspiel von Distanz und In-Beziehungtreten möglich ist. Die Urdistanz zu Gott stiftet das Menschsein, während die Beziehungsakte die lebendige personale Beziehung erlaubt. Allein die gegenseitige individuelle »Funktions-Ergänzung« im Religiösen und damit die demgemäße individuelle »Funktions-Anerkennung« ermöglichen plurale Formen des Zusammenlebens.<sup>9</sup> Buber kann sogar zuspitzend sagen:

»Das echte Gespräch, und so jede aktuelle Erfüllung der Beziehung zwischen Menschen, bedeutet Akzeptation der Anderheit. Wenn zwei Menschen einander ihre grundverschiedenen Meinungen über einen Gegenstand mitteilen, jeder in der Absicht, seinen Partner von der Richtigkeit der eigenen Betrachtungsweise zu überzeugen, kommt im Sinn des Menschseins alles darauf an, ob jeder den andern als den meint, der er ist, bei allem Einflußwillen also ihn doch in seinem Dieser-Mensch-sein, in seinem So-beschaffen-sein rückhaltlos annimmt und bestätigt. Die Strenge und Tiefe der menschlichen Individuation, das elementare Anderssein des Andern, wird dann nicht bloß als notwendiger Ausgangspunkt zur Kenntnis genommen, sondern von Wesen zu Wesen bejaht.« (Ebd., S. 30)

## 6. Bejahung und Wertschätzung

Die Bejahung des anderen Menschen in seinem Wesen ist die Grundhaltung und auch Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen, das das interreligiöse miteinschließt. In einem elementaren Sinn fordert Buber von den Interagierenden Authentizität und Empathie:

»Auf den Umgang zwischen Menschen angewandt, bedeutet Realphantasie [die Grundlage einer Vergegenwärtigung des anderen, W. S.], daß ich mir vorstelle, was ein anderer Mensch eben jetzt will, fühlt, empfindet, denkt, und zwar nicht als abgelösten Inhalt, sondern eben in seiner Wirklichkeit, das heißt, als einen Lebensprozeß dieses Menschen.« (Ebd., S. 33)

Der andere Mensch wird auch in der Lernsituation in seinem Sein durch mich bestätigt, anerkannt und bekommt mir gegenüber in einem elementaren Sinn Gegenwart:

»In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des andern eine Gegenwart haben. Die menschliche Person bedarf der Bestätigung, weil der Mensch als Mensch ihrer bedarf. Das Tier braucht nicht bestätigt zu werden, denn es ist was es ist, unfraglich.« (Ebd., S. 36 f.)

Die Bubersche anthropologische Haltung der Begegnung und Beziehung, die im beschriebenen Sinn Toleranz voraussetzt bzw. intendiert, ist aber nicht eins zu eins in

einen unterrichtlichen Lernprozeß zu übersetzen, auch wenn unbestreitbar Lernprozesse im Unterricht diesen Zielen dienen. Schülern und Schülerinnen die Erfahrung zu vermitteln, daß die Offenheit, mit den anderen ins Gespräch zu kommen, als persönlicher Nutzen zu verbuchen ist, wäre schon recht viel.

Sowohl Toleranz als auch die Offenheit für Begegnung sind nicht Leistungen eines kontinuierlich verlaufenden Lernprozesses, sondern müssen immer wieder erarbeitet, vertieft, begründet, neu gesucht werden. Denn das menschliche Dasein zeichnet sich vor allem durch Diskontinuität und Erlösungsbedürftigkeit aus:

»Die Geschichte ist eine geheimnisvolle Annäherung. Jede Spirale ihres Wegs führt uns in tiefes Verderben und in grundhaftere Umkehr zugleich. Das Ereignis aber, dessen Weltseite Umkehr heißt, dessen Gotteseite heißt Erlösung.« (Ich und Du, S. 121)

Toleranz heißt nicht grenzenloses Gewährenlassen, sondern schließt die Wertmaßstäbe und Positionen aus, die letztlich zu einer Bedrohung für eine tolerante Gesellschaft werden können (vgl. Werner 2002, S. 169). Schüler und Schülerinnen sind nicht unempfindlich für Wertmaßstäbe und auch Pluralismus- und Toleranznormen; sie sind es auch nicht gegenüber Vorstellungen biblischer oder aristotelischer Art bezüglich Gerechtigkeit. Das bedeutet, daß Toleranz, Wertschätzung, Pluralismuskompetenz erworben werden in Akten der Umkehr, d.h. in unmittelbaren Änderungen von Handlungen oder Handlungsoptionen. »Daran anschließen«, so der Philosoph Hans-Joachim Werner, »kann sich bei den Tätern dann allerdings die Erfahrung, dass es ihnen selbst auch besser geht, wenn sie mit anderen in Frieden leben; und mittelfristig kann sich daraus eine Steigerung der Bereitschaft zum Nachdenken über diese Sachverhalte ergeben, die Voraussetzung für die Stabilität einer entsprechenden Grundhaltung ist.« (Ebd., S. 170)

Interreligiöses Lernen, Toleranz, Pluralismuskompetenz, Beziehungsfähigkeit, Begegnungsbejahung sind der Rahmen für das, was der Pädagoge Wolfgang Klafki die Schlüsselkompetenzen für Schlüsselprobleme der gegenwärtigen Gesellschaft nennt. Was er unter einem Schlüsselproblem versteht, hat Klafki in seinen *Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* beschrieben:

»Allgemeinbildung bedeutet [...] ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit vorhersehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.« (Klafki 1993, S. 56)

Schlüsselprobleme sind für ihn Probleme der ganzen Welt in einer bestimmten Gegenwart; er zählt hierzu die Friedensfrage, die Umweltfrage (ebd., S. 58), den Umgang mit den neuen *Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien* (ebd., S. 59 f.), die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, wozu er besonders auch den Umgang von Menschen unterschiedlicher Herkunftskultur zählt (ebd., S. 59), und zuletzt die von ihm so benannten (!) Ich-Du-Beziehungen:

»Schließlich nenne ich ein fünftes Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.« (Ebd., S. 60)

Zu Bubers und Klafkis Ansätzen – so sympathisch sie auch in der Reflexion anthropologischer Grundbedingungen sind – muß kritisch eingewandt werden, daß es bei den

Schlüsselqualifikationen nicht nur um den Erwerb menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, sondern auch um politisch-ökonomische Rahmenbedingungen einer globalisierten Ökonomie in Form kapitalistischer Strukturen, die auch in den Bereich der Bildung und Erziehung hineinreichen. Schüler und Lehrer haben Anteil am Prozeß gesellschaftlicher Umverteilungen und werden auch zu Tätern und Opfern und Mitläufern, zu Mächtigen und Ohnmächtigen, zu Abhängigen und solchen, die frei entscheiden können.

Auch gegen Versuchungen dieser Art muß interreligiöses Lernen einen aufklärerischen Beitrag leisten. So macht es auch Sinn, Schülerinnen und Schüler in ihrer soziogenen und anthropogenen Eigenart ernst zu nehmen und gleichzeitig auch universalistisch in ihrer Rolle als Lernende und Produzenten eigener Religiosität.<sup>10</sup> Fremdheiten und Irritationen sind nicht einfach wegzubügeln, sondern sie müssen bewußtgemacht und geklärt werden. Lernen ist ein Weg, Realitäten und Interessen zu prüfen; soziale Bindungen können nur unter Preisgabe von Rationalität verleugnet werden (vgl. dazu auch Hondrich 1996).

### 7. Interkulturelles Lernen als Destruktion von Alltagstheorien

Interkulturelles Lernen muß sich der Gefahr bewußt sein, daß die Festlegung auf eine wie auch immer bestimmte kulturelle Differenz sehr schnell zu institutionalisiertem Rassismus führt oder ein Klischee kultureller, religiöser Besonderheiten zementiert wird.<sup>11</sup> Als erste Aufgabe (Auernheimer) wäre die Destruktion gängiger Alltagsvorstellungen zu nennen. »Die Differenzen anzuerkennen bedeutet nicht, die anderen auf die Differenz festzulegen und sie in der Differenz einzuschließen. Denn damit würden sie ausschließlich über ihre Gruppenzugehörigkeit definiert und im vorgestanzten Bild der anderen eingekerkert« (Rommelspacher 1995, S. 100; vgl. hier auch zum Thema *Dominanzkultur – Minderheitenkultur*). Interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse in der Schule haben eine eigene Dynamik, der man keineswegs mit einer einseitigen und vor allem statischen Sichtweise begegnen kann. Für die schulische Praxis, auch gerade im Religions- oder Ethikunterricht, wichtig sind letztlich nur Differenzen in den Deute- und Zuordnungsmustern für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin. Wenn religiöse Haltungen für das Selbstwertkonzept eines Lernenden im Moment wichtig sind, sind sie zu achten.

Die allererste Aufgabe unterrichtlicher und schulischer Lernprozesse besteht darin, Hilfe bei der Identitätsentwicklung der Lernenden zu geben und diese darin zu begleiten, zu ermutigen, zu stärken. Diese Aufgabe bedarf einer Kultur der Achtsamkeit, die inklusiv und exklusiv handelt und auch keine religiöse oder kulturelle Enteignung betreibt. In dieser unterrichtlichen Kultur kommt es in erster Linie auf den Erwerb von Kompetenzen an und nicht auf das Bezugnehmen auf vermeintliche Defizite. Sie strebt dialogische Gegenwarts- und Zukunftsentwürfe an. Gemeinsame Lern- und Suchprozesse, z.B. nach Gott, sollen gestärkt werden. Die Kultur der Achtsamkeit im Unterricht geht auf Lernblockaden ein, die dann im Lernprozeß Vorrang haben. Stereotype Fremdbilder und Vorurteile müssen bewußt und geklärt und abgebaut werden. Das bedeutet, daß interreligiöses Lernen immer auch und vielleicht sogar zuerst soziales Lernen ist.

### Anmerkungen

1 So schreibt Martin Klingst (Feige Richter, *Die Zeit*, Nr. 40, 25.9.2003): »Es stimmt alles, was gegen das Kopftuch gesagt wird. In vielen islamischen Ländern ist der Verhüllungszwang auch ein politisches Kampfmittel und ein Symbol der Unterdrückung. Selbst in Deutschland werden Mädchen und junge Frauen von ihren Vätern, von ihren Brüdern, von

- Geistlichen genötigt, ihr Haar zu bedecken. Setzen sie sich zur Wehr, werden sie schikaniert, eingesperrt, geschlagen. Es gibt schreckliche Schicksale. Das ist die eine, die dunkle Seite des Kopftuchs. Sie verstößt gegen die Menschenwürde.« Die andere Seite ist, daß muslimische Frauen in islamischen Ländern es neuerdings gerade aus diesem Grund tragen, um auf ihre Unterdrückungssituation aufmerksam zu machen.
- 2 Vgl. FAZ, Nr. 223, 25.9.2003, S. 3: Heike Schmall: »Kopftuch-Urteil Karlsruhe stellt das Beamtenrecht auf den Kopf«.
- 3 1354 faßten die Osmanen auf der Balkanhalbinsel Fuß und zerstörten am 16.6.1389 mit der Schlacht auf dem Amselfeld das serbische Reich, besiegten 1396, 1444 und 1448 christliche Heere und eroberten am 29.5.1453 Konstantinopel (Istanbul); in der Folge begannen sie mit Vorstößen nach Mitteleuropa. Ungarn und Österreich-Ungarn und der Balkan waren besonders den osmanischen Angriffen ausgesetzt; vom 27.9. bis zum 15.10.1529 wurde Wien von einem osmanischen Heer belagert; Österreich-Ungarn mußte den Osmanen Tribute zahlen. 1683 wurde Wien erneut belagert und ein christliches Heer vernichtet. Erst 1697 wurden unter Prinz Eugen die Osmanen geschlagen.
- 4 Vergleiche dazu auch den berühmten Lehrsatz »Salus extra ecclesiam non est« (Briefe 73, 21,2) des nordafrikanischen Kirchenvaters Thascius Caecilius Cyprianus (200/210–258; 248 Bischof von Karthago).
- 5 Die Bulle *Unam Sanctam* (1302) ist während des Streites von Papst Bonifatius VIII. (1294–1303) mit Philipp dem Schönen von Frankreich entstanden. Zunächst legt der Papst die Grundlinien der Glaubenslehre der Kirche dar: ihre Einheit, ihre Heilsnotwendigkeit und die Begründung dieser Eigenschaften: Christus, das Haupt der Kirche. Die Folgerungen daraus sind vor allem die Machtvollkommenheiten der Kirche zunächst auf geistlichem, dann auf weltlichem Gebiet.
- 6 Im *Dekret über die Missionstätigkeit der Kirche ad gentes* (Vaticanum II) wird dieses inklusive Verständnis folgendermaßen formuliert: »Dieser Plan entspringt der ›quellhaften Liebe‹, dem Liebeswollen Gottes des Vaters. Er, der ursprungslose Ursprung, aus dem der Sohn gezeugt wird und der Heilige Geist durch den Sohn hervorgeht, hat uns in seiner übergroßen Barmherzigkeit und Güte aus freien Stücken geschaffen und überdies gnadenweise gerufen, Gemeinschaft zu haben mit ihm in Leben und Herrlichkeit. Er hat die göttliche Güte freigebig ausgegossen und gießt sie immerfort aus, so daß er, der Schöpfer von allem, endlich ›alles in allem‹ (1 Kor 15,28) sein wird, indem er zugleich seine Herrlichkeit und unsere Seligkeit bewirkt. Es hat aber Gott gefallen, die Menschen nicht bloß als einzelne, ohne jede gegenseitige Verbindung, zur Teilhabe an seinem Leben zu rufen, sondern sie zu einem Volk zu bilden, in dem seine Kinder, die verstreut waren, in eins versammelt werden sollen.«  
Quelle: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decree\\_19651207\\_ad-gentes\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_ge.html), Zugriff am 8.2.2004.
- 7 Wobei eine sakramentale Existenz auch die ganze Welt einbezieht, die »Weihung des gelebten All-Tags« bedeutet (Chassid. Botschaft, S. 15).
- 8 Vgl. Art. 4 GG: [Glaubens- und Gewissensfreiheit, Kriegsdienstverweigerung]: (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet. (3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz. – Art. 140 GG. [Staat und Kirche]: Die Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der deutschen Verfassung vom 11. August 1919 sind Bestandteil dieses Grundgesetzes. – Art. 136 Weimarer Verfassung [Individuelle Religionsfreiheit]: (1) Die bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten werden durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt. (2) Der Genuß bürgerlicher und staatsbürgerlicher Rechte sowie die Zulassung zu öffentlichen Ämtern sind unabhängig von dem religiösen Bekenntnis. Vgl. auch Abs. 3 u. 4. – Art. 137 betrifft die Religionsgesellschaften, Art. 138 das Vermögen der Religionsgesellschaften, Art. 139 den Schutz von Sonn- und Feiertagen, Art. 141 Seelsorge und Gottesdienst und die Tätigkeit von Religionsgesellschaften in Heer, Krankenhäusern, Strafanstalten und weiteren öffentlichen Anstalten.
- 9 Vgl. den Gedanken des pluralistischen Zusammenschlusses in *Urdistanz und Beziehung*, S. 27.

– Buber spricht hier vom Besonderen der menschlichen Gesellschaft, wo die Mitglieder einander bestätigen; das Lebewesen Mensch habe sich »durch das Faktum der gegenseitigen individuellen Funktions-Ergänzung und das ihm gemäße der gegenseitigen individuellen Funktions-Anerkennung« behaupten können, indem nämlich eine »dynamische, pluralistische Form des Zusammenschlusses« möglich geworden sei (ebd., S. 26 f.)

10 Zur interkulturellen Pädagogik siehe v.a. Auernheimer 2003, ders. et al. 1996 und 1994.

11 Vgl. zu diesen Vorwürfen an die interkulturelle Pädagogik v.a. Radtke 1995, Diehm & Radtke 1999, Gomolla & Radtke 2002.

### Literatur

Kofi Annan: Rede des Generalsekretärs der Vereinten Nationen, Kofi Annan, zum Thema ›Weltethos‹: »Gibt es noch universelle Werte?« Gehalten im Festsaal der Universität Tübingen, 12.12.2003; Quelle: <http://www.weltethos.org/>, Zugriff am 8.2.2004.

Georg Auernheimer: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: WBG 3., neu bearb. u. erw. Aufl. 2003.

–, Viktor v. Blumenthal, Heinz Stübig und Bodo Willmann: *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag*. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster u. New York: Waxmann 1996.

–, –, –, –: »Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt«; in: Ingrid Gogolin (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*, Münster u. New York: Waxmann 1994, S. 193–218.

Gernot Böhme, Rabindra Nath Chakraborty, Frank Weiler (Hrsg.): *Migration und Ausländerfeindlichkeit*, Darmstadt: WBG 1994.

Martin Buber: *Die Chassidische Botschaft*, Heidelberg: Verlag Lambert Schneider 1952.

–: *Ich und Du*; in: *Das dialogische Prinzip*, Gerlingen: Verlag Lambert Schneider 7. Aufl. 1994, S. 5–136.

–: *Urdistanz und Beziehung*, Heidelberg: Verlag Lambert Schneider 4. Aufl. 1978.

–: *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. Mit einem Nachwort von Albrecht Goes, Gerlingen: Verlag Lambert Schneider 11. Aufl. 1994.

–: »Zur Darstellung des Chassidismus«; in: *Werke*. Dritter Band. *Schriften zum Chassidismus*, München/Heidelberg: Kösel/Verlag Lambert Schneider 1963, S. 975–988.

Heiner Barz: *Was Jugendlichen heilig ist!?* Prävention im Bereich Sinnfragen, Patchwork-Religion, Heilsversprechen, Okkultismus; ein praktischer Arbeitsordner, Freiburg i.Br.: Sozia-Verlag 2. Aufl. 1999.

*Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen*. Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer der EKD für Theologie, EKD-Text 77, 2003 (Quelle: [http://www.ekd.de/EKD-Texte/2059\\_ekd\\_texte\\_77\\_4.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/2059_ekd_texte_77_4.html), S. 2).

Isabell Diehm, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): *Erziehung und Migration*. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer 1999.

Mechtild Gomolla, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich 2002.

John Hick: *Gott und seine vielen Namen*. Hrsg. von R. Kirste im Auftr. der Interreligiösen Arbeitsstelle (INTRÅ). Aus dem Engl. von I. Ettmeyer u. P. Schmidt-Leukel, völlig neu bearb. Ausg., Frankfurt a. M.: Lembeck 2001.

Otfried Höffe: »Ethikunterricht in der pluralistischen Demokratie«; in: Alfred K. Tremml (Hrsg.): *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, Frankfurt a. M.: Diesterweg o.J. [1994], S. 30–35.

Karl Otto Hondrich: »Die Nicht-Hintergebarkeit von Wir-Gefühlen«; in: Wilhelm Heitmeyer & Rainer Dollase (Hrsg.), *Die bedrängte Toleranz*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 100–119.

Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz 3. Aufl. 1993.

Paul F. Knitter: *One Earth, Many Religions: Multifaith Dialogue and Global Responsibility*, Maryknoll, NY: Orbis Books 1995. (Dt.: *Die Zukunft der Erde*. Die gemeinsame Verantwort-

- tung der Religionen. Mit einem Vorwort von Hans Küng. Aus dem Amerikan. von S. Schaup, München: Kösel 1998.)
- Frank-Olaf Radtke: »Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbier-ten Anti-Rassismus«; in: *Zeitschrift f. Pädagogik* 41 (1995), S. 853–864.
- Birgit Rommelspacher: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag 1995.
- Gisela Schlüter und Ralf Grötzer: Artikel »Toleranz«; in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg. von Joachim Ritter & Karlfried Gründer, Bd. 10, Basel: Schwabe 1998, Spalte 1251–1262.
- Alphons Silbermann, Francis Hüsers: *Der »normale« Haß auf die Fremden*, Berlin u.a.: Quint-essenzenz 1995.
- Georg Simmel: »Exkurs über den Fremden«; in: Almut Loycke (Hrsg.): *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*, Frankfurt a. M. u.a.: Campus 1992, S. 9–16.
- Leonard Swidler (Hrsg.): *Toward a Universal Theology of Religion*, Maryknoll, NY: Orbis Books 1987.
- Thema heute: Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinärer Reaktion*, Lübeck: Schmidt-Römhild 1994.
- Hans-Joachim Werner: *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*, Darmstadt: WBG 2002.
- Hans-Georg Ziebertz, Stephan Leimgruber: »Interreligiöses Lernen«; in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2. Aufl. 2003, S. 433–442.