

Interkulturelles Begegnungslernen als Voraussetzung für interreligiöse Lernprozesse – Perspektiven aus dem Projekt „gemeinsam statt einsam“ an der Universität Vechta

BRITTA BAUMERT

„Wir sind schon abgestempelt. Keinen juckt, was mit uns ist. Wir sind ja schon verurteilt. Und dann, wenn man so ein Projekt macht, dann denkt man, wir sind vielleicht nicht so ganz anders als andere. Okay, wir haben Mist gebaut, aber wir sind gleich; wir sind auch Menschen. Und darum geht es ja eigentlich.“¹

So äußert sich eine junge Frau, Insassin der JVA Vechta, über die regelmäßigen Treffen mit den Studierenden. Bei der ersten Begegnung spürt man noch das Unbehagen der Frauen. Hinter teilweise coolen Fassaden, verschüchterten Blicken oder teilnahmslosen Gesichtern steht die gemeinsame Sorge, „abgestempelt“ zu werden. Umso größer ist die Erleichterung und Freude, als in gemeinsamen Übungen, Gesprächen und Arbeitsphasen Grenzen überwunden werden, unvermutete Gemeinsamkeiten sichtbar werden und deutlich wird: „Eigentlich sind wir alle nur Menschen!“

Im Fokus des Begegnungslernens steht der interpersonale Austausch zweier oder mehrerer Subjekte, die Anerkennung von Verschiedenheit. Ziel ist es, „*dass durch gelingende Begegnungen ein Perspektivwechsel möglich wird, der die eigene Haltung reflektiert, Teilhabe ermöglicht und die Akzeptanz von kultureller und religiöser Vielfalt fördert.*“² Bewusst sprechen die Herausgeber*innen an dieser Stelle von kultureller und religiöser Vielfalt und folgen damit der Prämisse, dass Kultur und Religion untrennbar zusammgehören. Ziel dieses Begegnungslernens ist dabei jedoch nicht in erster Linie der Erwerb von Wissen über eine andere Religion, die Auseinandersetzung mit Inhalten, Riten und Traditionen, sondern das Miteinander verschiedener Personen über die Grenzen von Religion und Kultur hinweg.

Im Folgenden werde ich am Beispiel des interkulturellen Begegnungsprojekts „gemeinsam statt einsam“ zeigen, dass sich dieses Ziel ebenso gut mit Hilfe der interkulturellen Pädagogik erreichen lässt, ohne gezielt religiöse Themen und Inhalte anzusprechen. Gerade wenn es sich bei den

1 Eine Inhaftierte der JVA Vechta, Teilnehmerin am interkulturellen Begegnungsprojekt „gemeinsam statt einsam“.

2 Die Herausgeber*innen in ihrer Ankündigung zu diesem Sammelbandprojekt (vgl. Buchrückseite).

sich begegnenden Subjekten um fremde Personen handelt und nicht um Schüler*innen einer Klasse, kann die Fokussierung auf die Religion ein Hemmnis sein, da Religion, Glaubenspraxis und Spiritualität gerade unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen als hochgradig intim gelten und zunehmend in den Bereich des Privaten gerückt oder sogar völlig tabuisiert werden.³ Der Zugang über die Kultur hingegen macht neugierig, ist unverfänglich und bietet ebenso viele spannende naheliegende und tieferegehende Anknüpfungspunkte für den intersubjektiven Austausch. Da Kultur und Religion eng miteinander verknüpft sind, lassen sich auch über den interkulturellen Diskurs religiöse Themen einspielen, sodass durchaus Übergänge von interkulturellen Lernprozessen zu interreligiösen Lernprozessen denkbar sind. Hier liegt meines Erachtens ein nicht zu unterschätzendes Potenzial, gerade auch mit Blick auf schulische Lernprozesse. So könnten Elemente des interkulturellen Begegnungslernens als eine Art Türöffner fungieren, um Vorurteile abzubauen und Gemeinsamkeiten zu entdecken und so auch auf interreligiöse Lernprozesse vorzubereiten. Dabei ist jedoch immer auch der Eigenwert des interkulturellen Lernens zu sehen.

Interkulturelle Pädagogik oder interreligiöses Lernen?

„Interreligiöses Lernen“ ist das Produkt eines Paradigmenwechsels innerhalb der Religionspädagogik der 80er und v. a. 90er Jahre, der den Fokus der Lernprozesse angesichts der religiösen Vielfalt vom Lernen über (fremde) Religionen zum Lernen in Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Religionen verschiebt.⁴ Bereits in den Anfängen des interreligiösen Lernens handelt es sich dabei also um eine Form des Begegnungslernens.⁵ Im gegenwärtigen Diskurs wird „interreligiöses Lernen“ als ein Baustein im Kontext des gesellschaftlichen Diversitätsdiskurses bzw.

3 Vgl. Albert/Hurrelmann: Shell-Jugendstudie 2006 sowie Albert/Hurrelmann/Quenzel: Shell-Jugendstudie 2010; Karcher: Jugendkultur und Religionspädagogik, S. 72; Schröder: Zwischen Erfahrung und Theorieleitung, S. 219; Utsch: Spiritualität in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Praxis, S. 29.

4 Vgl. Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, S. 362 f.

5 Die Idee der interreligiösen Begegnung als Leitprinzip religiöser Bildung zur Unterstützung der Identitätsentwicklung wurde durch Thomas Knauth und seinem Ansatz des dialogischen Lernens in konsequenter Weise weiterentwickelt und wird bereits seit mehreren Jahren im Hamburger Modell praktiziert (Vgl. Knauth: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, S. 201 f.).

des schulischen Umgangs mit Heterogenität verortet.⁶ Während es zu Beginn verstärkt um die eigene religiöse Verortung der Schüler*innen gerade angesichts von Pluralität ging und als wichtiger Beitrag zur Identitätsentwicklung der Schüler*innen gesehen wurde,⁷ geht es gegenwärtig verstärkt um die Entwicklung einer interreligiösen Kompetenz, die Schüler*innen gegenüber einer religionspluralen Gesellschaft dazu „befähigt, in Fragen von Religion und Glaube angemessen wahrzunehmen, zu urteilen und zu handeln.“⁸ Diese Akzentverschiebung ergibt sich vor allem durch die Säkularisierung der Gesellschaft und der damit verbundenen wachsenden Zahl an konfessionslosen Schüler*innen.⁹

Betrachtet man Religion nun als einen Aspekt (unter vielen anderen) von Kultur und würde entsprechend Religion durch Kultur ersetzen, ergäbe sich als Ziel eine interkulturelle Kompetenz, die gesamtgesellschaftlich ähnlich relevant einzuschätzen ist wie eine interreligiöse Kompetenz. Doch was unterscheidet eine interkulturelle Kompetenz von einer interreligiösen? Drei Begriffe lassen sich in diesem Zusammenhang anführen:

1. Die Wahrheitsfrage: Für eine interkulturelle Perspektive spielt die Wahrheitsfrage keine Rolle. Wahrheitsansprüche werden allenfalls als perspektivische Konstrukte wahrgenommen, deskriptiv bearbeitet, aber keinesfalls inhaltlich bearbeitet, hinterfragt oder ausgehandelt. Ähnlich der pluralistischen Theologie können allenfalls durch das Einnehmen einer Metaperspektive Zuschreibungen vorgenommen werden, die der Innenperspektive der Religionen nicht gerecht werden.¹⁰ Zur Ausprägung einer echten interreligiösen Kompetenz ist die Wahrheitsfrage jedoch unabdingbar, um eben nicht in einem alles relativierenden Pluralismus zu münden.¹¹
2. Identität: Während die interkulturelle Pädagogik sich in erster Linie deskriptiv mit Identität und dekonstruktiv mit Zuschreibungen von Identitäten befasst,¹² ist das Ziel des interreligiösen Lernens immer auch die Förderung der Identitätsbildung.¹³ So stellt die interkulturelle Pädagogik die Frage, inwiefern Identitäten durch Selbst- oder Fremdzuschreibung an konkrete Kulturen geknüpft

6 Vgl. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 9.

7 Vgl. Leimgruber: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, S. 128.

8 Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 21.

9 Vgl. ebd., S. 17f.

10 Vgl. Sajak: Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung?, S. 33.

11 Vgl. Grümmel: Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz, S. 50.

12 Vgl. Römhild: Kultur, S. 20.

13 Vgl. Leimgruber: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, S. 128.

sind.¹⁴ Diese analytische Dekonstruktion regt wiederum zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität insbesondere in Bezug auf Selbst- und Fremdzuschreibungen an. Interreligiöses Lernen fördert die interreligiöse Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, sodass die Lernenden eine eigene begründete Position zu Religion, Glaube und dem Sinn des Lebens gewinnen.¹⁵

3. Bildung: Ziel einer interkulturellen Pädagogik ist je nach Denkrichtung die Identifizierung und Deskription kulturspezifischer Normen, Standpunkte und Strukturen, ihre Aneignung, ihre kritische Reflexion und Dekonstruktion sowie ihre Weiterentwicklung.¹⁶ Bezogen auf das interreligiöse Lernen sind Lernprozesse immer als Teil religiöser Bildung zu verstehen. Das meint konkret die Initiierung eines Prozesses, der die Lernenden zu Autonomie und Mündigkeit führen will in Fragen zu Religion, Glauben und Weltanschauung.¹⁷

Interkulturelles Begegnungslernen leistet somit einen wichtigen Beitrag zu kultur- und gesellschaftsspezifischer Bildung sowie zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und fremden Identitäten. Die Wahrheitsfrage hingegen obliegt weiterhin der Hoheit (inter-)religiöser Bildung. Durch die Einnahme der Kulturperspektive wird jedoch die Wahrnehmung hinsichtlich kulturspezifischer (und gegebenenfalls auch religionspezifischer) Ideologien und Weltanschauungen geschärft, die ganz ohne das konkurrierende Ringen um die Wahrheitsfrage – rein aus gesellschaftlicher Perspektive – betrachtet und hinterfragt werden können. Dabei beinhaltet der kulturpädagogische Ansatz die notwendige Sensibilität, fremde Wahrheiten als perspektivische Konstrukte stehen zu lassen, ohne ihre (religiöse) Gültigkeit anzuzweifeln, die damit verbundenen kulturellen und gesellschaftlichen Konsequenzen jedoch kritisch zu diskutieren. Bei all den Vorteilen, die die Einnahme der kulturellen Perspektive mit sich bringt, ist jedoch immer zu berücksichtigen, dass man in dieser Weise wohl der jeweiligen Kultur, nicht jedoch der jeweiligen Religion gerecht werden kann. Hierzu bedarf es einer weitergehenden Auseinandersetzung seitens der (inter-)religiösen Bildung.

Das hier vorzustellende Projekt der Religionspädagogik der Universität Vechta verortet sich in einem so verstandenen Konzept des interkulturellen Begegnungslernens, bei dem es ausdrücklich nicht um religiöse Fragestel-

14 Vgl. Römhild: Kultur, S. 20.

15 Vgl. Baumert/Espelage/Schwarz: Interreligiöses Lernen am „Friedhof“, S. 261.

16 Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, S. 119ff.

17 Vgl. Sajak: Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung?, S. 31.

lungen, religiöse Bildungsprozesse oder die Ausbildung einer (religiösen) Identität geht. Ebenso wenig soll die pädagogische Beschäftigung mit „Besonderheiten“ in den Fokus gerückt werden, sondern „die Fragen, die sich aus dem Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen für pädagogische Prozesse ergeben.“¹⁸ Zudem basiert es auf einem Kulturbegriff, der Kultur nicht anhand von nationalen oder geografischen Grenzen definiert, sondern als soziale Entitäten, die vor allem auf gemeinsamen, spezifischen und kollektiven Deutungsmustern von Lebenswelten basieren.

Projektbeschreibung

Bei dem Video-Projekt „gemeinsam statt einsam“ handelt es sich um ein drittmittelgefördertes Lehr- und Forschungsprojekt, das im Jahr 2019 durch die Robert-Bosch-Stiftung im Rahmen der Förderlinie „Werkstatt Vielfalt“ gefördert wurde.

Im Rahmen dieses Projekts begegneten Studierende der Universität Vechta inhaftierten Frauen der JVA Vechta, Menschen mit Behinderung vom Andreaswerk und jungen Erwachsenen mit Fluchthintergrund. Gemeinsam haben sie sich mit dem Thema „Teilhabe“ auseinandergesetzt und ein You-Tube-Video erstellt. Ziel des Videos ist es, zum einen die Vielfalt der jungen Menschen in Vechta und deren verschiedene Perspektiven und Bedürfnisse sichtbar zu machen, zum anderen gegenseitige Vorurteile und Berührungängste abzubauen. Die Teilnehmer*innen sollten die jeweils andere Perspektive auf das Thema „Teilhabe“ kennenlernen, sich mit eigenen und fremden Vorstellungen von Gemeinschaft, Inklusionsbedürfnissen, Selbstbestimmung und Erfahrungen mit Exklusionsprozessen auseinandersetzen und die gemachten Erfahrungen für die Öffentlichkeit in einem Videobeitrag aufbereiten. Am Projekt nahmen 26 Studierende, sieben inhaftierte Frauen, sechs Menschen mit Behinderung und neun Geflüchtete teil. Die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen ergab sich aus der Ausschreibung der Förderlinie als „Nachbarschaftsprojekt“. Hintergrund ist, dass in unmittelbarer Nachbarschaft zur Universität die JVA und das Andreaswerk liegen. Das Café der Campuskirche wird von Menschen mit Behinderung geführt. Dort finden auch regelmäßig Veranstaltungen für Geflüchtete statt. Von einigen Seminarräumen der Universität lässt sich der Gefängnisinnenhof einsehen. Studierende, Inhaftierte, Menschen mit Behinderung und Geflüchtete leben in unmittelbarer Nachbarschaft. Obwohl sie sich regelmäßig begegnen, leben sie nebeneinander her, ohne etwas voneinander zu wissen. Obwohl sie in derselben Stadt leben, leben sie in völlig verschiedenen Lebenswelten und Kulturen. Dieses Projekt hat es

18 Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 28.

sich zum Ziel gemacht, diese verschiedenen Kulturen füreinander und für die Öffentlichkeit sichtbar zu machen, sie füreinander und für die Öffentlichkeit zu erschließen und so aus dem Nebeneinander zumindest zeitlich begrenzt ein Miteinander entstehen zu lassen.

Das Projekt startete mit einem inhaltlichen Seminarteil zum Thema „Partizipation und Teilhabe“ für die Studierenden sowie einem Video-Workshop, in dem den Studierenden die technischen und inhaltlichen Grundlagen zur Erstellung eines Videos durch eine Medienexpertin vermittelt wurden. Die Studierenden wurden in vier Gruppen unterteilt: eine Filmgruppe, die für die Erstellung des Videos zuständig war, sowie drei Gruppen, die jeweils den Menschen mit Behinderung, den Geflüchteten oder den inhaftierten Frauen begegneten. Die interkulturelle Erstbegegnung zwischen den Gruppen fand im Rahmen eines gestaltpädagogischen Workshops statt. Dieser wurde in Kooperation religionspädagogisch und gestaltpädagogisch entwickelt. Für die Arbeit in der JVA wurde zudem die Expertise der Gefängnisseelsorgerin, insbesondere als strukturgebende Konstante für die inhaftierten Frauen sowie als Seelsorgeexpertin für sensible Situationen, einbezogen. Für die erste interkulturelle Begegnung wurde bewusst der gestaltpädagogische Kontext gewählt, um eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, allen Teilnehmer*innen Sicherheit zu vermitteln und Vorurteile und Berührungsängste zu nehmen. Gerade durch die kreative gemeinsame Arbeit waren die Begegnungen weniger verkopft und es wurde viel gesprochen und gelacht. Die gestaltpädagogische Arbeit hat zudem den Vorteil, dass sie durch ihre ästhetischen Zugänge, die sich in der praktischen Ebene zunächst im affektiven und aktionalen Bereich bewegen, die heterogenen individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen einzufordern vermag, ohne diese explizit zu thematisieren.

Konkret haben die Teilnehmer*innen im Anschluss an eine angeleitete Imagination ihr Traumland gemalt. Das gestaltete Produkt wurde dann als Gesprächsanlass zur Begegnung in interkulturellen Kleingruppen genutzt. Gemäß dem gestaltpädagogischen „Figur-Hintergrund-Prinzip“ kann eine Figur und auch eine Person nur in Relation zu ihrem Hintergrund wahrgenommen und verstanden werden.¹⁹ Der Prozess der bildnerischen Gestaltung des imaginierten Landes dient somit 1. der inneren Bewusstwerdung des individuellen Hintergrundes seitens des Gestaltenden und 2. dem Sichtbarmachen desselbigen für die Kommunikationspartner*innen. In den Gesprächen über die Bilder wurde sehr schnell deutlich, dass in jedem Land ein Stück Persönlichkeit von dem*der Künstler*in steckt. Ein junger Mann hat den Weg seiner Flucht gemalt, das Bild einer Inhaftierten drückt den Wunsch nach Freiheit aus, das Bild einer Studentin verweist auf den

19 Vgl. Höfer u. a.: Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision, S. 8.

Wunsch nach Heimat und Familie. Die Bilder gestalten sich als Gesprächsöffner, als geeignetes Medium, in den persönlichen Austausch zu kommen, ohne Gefahr zu laufen, indiskret, neugierig oder übergriffig zu werden. Dieses Herantasten über das Medium „Bild“ hilft den Teilnehmer*innen, soziale, sprachliche oder kognitive Unterschiede zu überwinden und in einen echten zwischenmenschlichen Dialog zu treten.

Im Rahmen dieser Workshops bildeten sich dann auch die Tandems jeweils aus einem*einer Studierenden und einem*einer weiteren Teilnehmer*in. Um das interkulturelle Lernen auf eine intersubjektive Ebene zu bringen und den interpersonellen Austausch zu vertiefen, fanden die folgenden Begegnungen der Tandempartner*innen im zweiten Teil des Projekts im Rahmen von selbst organisierten Treffen statt. Beide Tandempartner*innen sollten Orte und Aktivitäten ihrer Lebenswelt in die Begegnungen einbringen, um so die interkulturelle Begegnung nicht nur verbal, sondern ganzheitlich zu erleben. Die Tandempartner*innen haben sich bei diesen Treffen selbst bzw. gegenseitig gefilmt und selbst gewählte Ausschnitte für das Gesamtvideo zur Verfügung gestellt. Die dort entstandenen Videos zeigen eindrücklich, dass zwischen den Tandempartner*innen nicht nur Berührungängste abgebaut wurden, sondern Vertrauensverhältnisse entstanden sind, wie zwischen einer Frau mit geistiger Behinderung und einer Studentin, die ihren Weihnachtsmarktbesuch planen, deutlich wird: *„Aber eine Frage hab‘ ich noch. Wenn da so viele Leute sind, geb‘ ich dir die Hand. Weil ich trau mich nicht so ...“*

Die Begegnungen mit den inhaftierten Frauen fanden in der JVA unter der Leitung der Gefängnisseelsorgerin statt. Die JVA-Tandems gestalteten jeweils ein Stoffquadrat zum Thema „unsere Wünsche“, die anschließend zu einem großen Wandtuch zusammengenäht wurden. Durch die gemeinsame Arbeit zum Thema „Wünsche“ kamen die Partnerinnen leicht in den Austausch, sodass sich intensive Gespräche über die jeweilige Lebenssituation, individuelle Vorstellungen vom Leben, Hoffnungen, Sehnsüchte und Wünsche entwickelten. Eindrücklich vermittelt das folgende Zitat einer Inhaftierten: *„Ich find‘ s schön, wenn junge Menschen sehen, Aha, nicht jeder, der im Gefängnis sitzt, ist ein super böser Mensch. Das sind auch normale Frauen, die auch normal denken und normale Wünsche und Träume haben!‘ Für mich ist einfach die Begegnung mit Menschen, die nicht nur über Gefängnisalltag sprechen oder über Probleme sprechen, was ganz Besonderes, weil das hier natürlich extrem fehlt.“*

Im Begleitseminar wurden diese Begegnungen mit den Studierenden reflektiert und mit Blick auf die Themen „Gemeinschaft“, „Teilhabe“, „Partizipation“ und „Exklusion“ ausgewertet.

Im dritten Teil des Projekts kamen die interkulturellen Gruppen wieder zu einem Workshoptag zusammen, bei dem nicht mehr die intersubjektiven Begegnungen, sondern die Partizipation an einer Gemeinschaft, in

Form einer Gruppe, im Fokus stehen sollte. Leitend war hier das Gestaltprinzip „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Zunächst hatten die Tandems Gelegenheit, von ihren Begegnungen zu erzählen und einzelne Videosequenzen vorzustellen, um das Video als Gemeinschaftsprodukt in den Fokus zu rücken. Im praktischen Teil wurden gestaltpädagogische Zugänge wie das gemeinsame Bauen an einer Stadt mit Ankersteinen mit Teambuilding-Übungen kombiniert. Parallel wurden Interviews mit den Tandems geführt, um empirisch die Wirksamkeit des Projekts sowie die Einstellungen der Teilnehmer*innen zu erfassen. In der JVA wurden zudem die einzelnen Stoff-Elemente zu einem Wandtuch zusammengefügt. Durch die gemeinsame Gestaltung eines Wandtuchs, das gemeinsame Bauen an einer Stadt und nicht zuletzt durch die gemeinsame Arbeit an dem Video wuchsen die Teilnehmer*innen zu einer Gruppe, zu einem Ganzen zusammen, das in seiner Gestalt weit über das hinausgeht, was den Einzelnen ausmacht. Durch das gemeinsame Produkt – das Video – behält das „Ganze“ Bestand, auch wenn die eigentliche Gruppe nach Projektende nicht mehr zusammenkommt.²⁰ Den Abschluss des Projekts bildete schließlich ein gemeinsamer Gottesdienst aller Teilgruppen mit Präsentation des Videos.

Kultur als soziale Entität

Für die Verortung des Projekts im Rahmen des interkulturellen Begegnungslernens ist die Begriffsbestimmung des Kultur-Begriffs als soziale Entität entscheidend. Nur durch das gegenwärtige Verständnis von Kultur, das auf einem umfassenden Wandel des Kulturbegriffs basiert, lassen sich die Kategorien „Flucht“, „Behinderung“, „Inhaftierung“ und „Studium“ als kulturelle Kategorie deuten. Während noch in Zeiten des Kolonialismus der Kulturbegriff nationalistisch und statisch verstanden wurde und die eigene Nationalität mit der eigenen Kultur in Abgrenzung zum Anderen identifiziert wurde,²¹ (was im Übrigen die populistischen Bewegungen der Gegenwart wieder aufgreifen) entwickelte sich im zwanzigsten Jahrhundert ein differenzierterer Blick auf Kultur, der neben einer holistischen Zuordnung auch dynamische Prozesse zu berücksichtigen begann. Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts wird klassischer Weise zwischen drei Typisierungen von Kultur unterschieden: „1. einen definitorischen Bereich der materiellen Kultur, der Mensch-Umwelt-Beziehungen und technologische Entwicklungen adressiert, 2. einen Bereich der sozialen Kultur, der zwischenmenschliche Beziehungen zum Gegenstand hat, und 3. einen Bereich

20 Vgl. Baumert: „Gemeinsam statt einsam“ – gestaltpädagogisch Inklusion gestalten, S. 46.

21 Vgl. Römhild: Kultur, S. 18.

*der geistigen Kultur, der sich auf Wissen, Ideen und Symbole, Werte und Normen bezieht.*²²

Ende des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte sich der Kulturbegriff von einem statischen zu einem dynamischen, prozesshaften Verständnis von Kultur. Nach diesem Verständnis dient ‚Kultur‘ als Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder der Gesellschaft.²³ Sie fungiert als *„Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrung interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“*²⁴

Bezogen auf das vorgestellte Projekt kann nun in zweierlei Hinsicht von interkultureller Begegnung gesprochen werden. Zunächst einmal im klassischen Sinn: Die Begegnung mit den Geflüchteten, denn sie entstammten alle geografisch, politisch und ethnisch einem fremden Kulturkreis, einige auch in Bezug auf ihre Religion bzw. dem Verhältnis von Religion und Staat im Herkunftsland. Zusätzlich kann hier – bezogen auf die soziale Kultur – von einer spezifischen Kultur der Flucht gesprochen werden, dergestalt, dass 1. die Fluchterfahrung als Ereignis zentraler Bedeutung für das gesamte Leben als kollektive Erfahrung sowohl die Deutung des Erlebten im Sinne eines Selbst- und Weltbildes als auch das gegenwärtige und zukünftige Handeln maßgeblich beeinflusst; 2. die Gruppe der Geflüchteten in unserer Gesellschaft als Kollektiv wahrgenommen und einem sozialen Milieu zugeordnet werden, was wiederum mit „kulturspezifischen“ Lebensbedingungen und Exklusionserfahrungen einhergeht.

Regina Römhild spricht in diesem Kontext von Kulturen als *„plastische Konstrukte, die den entgrenzenden Einfluss von Mobilität und Transformationen zu erfassen erlauben. Ihre Grundlage sind soziale – und nicht per se ethnische oder nationale – Entitäten, deren Bestand an handlungsleitendem Wissen, an Überzeugungen und Selbst- wie Welt-Verständnissen sie beschreiben. Dabei können diese sozialen Entitäten an ein spezifisches professionelles Wissen geknüpft sein [...], an spezifische Glaubensinhalte [...] oder weltanschauliche Gruppierungen [...], spezifische Klassenlagen, soziale Milieus und Lebensstile, aber auch an Narrative ethnischer, nationaler Gemeinschaften und Diasporen.“*²⁵

Bezugnehmend auf diese Definition können auch die Kategorien „Inhaftierung“, „Behinderung“ und „Studium“ als kulturelle Kategorien interpretiert werden. Bezogen auf die Kategorie „Inhaftierung“ zeichnet sich die Zugehörigkeit zu dieser sozialen Entität durch einen temporären unfreiwilligen gemeinsamen „Lebensstil“ aus, der mit zahlreichen massiven Eingriffen in die Persönlichkeitsrechte verbunden ist. Nicht selten geht da-

22 Ebd. nach: Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 97 f.

23 Vgl. Römhild: Kultur, S. 19.

24 Geertz: Beschreibung 1983, S. 99.

25 Vgl. Römhild: Kultur, S. 20.

mit auch ein entsprechendes Selbst- und Weltbild einher. Hier darf jedoch keinesfalls pauschalisiert werden. So stammen die Frauen aus unterschiedlichen sozialen Milieus und Bildungsschichten und weisen individuelle politische, religiöse und weltanschauliche Einstellungen sowie heterogenes Reflexionsvermögen auf. Gemeinsam bleibt jedoch die Identifizierung als verurteilte Straftäterin, die auch nach der Entlassung aus der Haft sowohl als immanentes Selbstbild als auch als externe Zuschreibung bleibt.

Bezogen auf die Menschen mit „Behinderung“ lässt sich in ähnlicher Weise von einer Kultur der Beeinträchtigung sprechen wie von einer Kultur der Flucht: 1. „Behinderung“ als ein zentraler Bestandteil des gesamten Lebens, der alle Lebensbereiche beeinflusst. Diese Perspektive geht häufig einher mit einem Selbst- und Weltverständnis, das geprägt ist von der Dichotomie mit und ohne Beeinträchtigung. 2. Verstärkt wird diese Wahrnehmung durch die Separations- und Exklusionsmechanismen der Gesellschaft: So haben die Projektteilnehmer*innen bereits als Kinder spezielle Förderschulen besucht, haben dann teilweise in speziellen Fördereinrichtungen Aus- und Weiterbildungen besucht und arbeiten und leben heute in betreuten Einrichtungen der Behindertenhilfe. Das gesamte Arbeits- und Privatleben spielt sich in einer Art Parallelgesellschaft ab. Es gibt spezielle Begegnungscafés, Freizeitangebote und Arbeitsplätze, die fast ausschließlich von Angehörigen der Behindertenhilfe besucht werden. Sozialkontakte beschränken sich i. d. R. auf diesen Bereich und die eigene Familie.

Während die kulturelle Kategorie „Studium“ sich durch eine hohe Anschlussfähigkeit an andere kulturelle Gruppen innerhalb der Gesellschaft auszeichnet, was dazu führt, dass die Angehörigen dieser Kategorie gleichzeitig weiteren kulturellen Kategorien zugeordnet werden können, weisen insbesondere die Kategorien „Inhaftierung“ und „Behinderung“ ein hohes Maß an Isolation und Exklusion auf. Konkret bedeutet das, dass Angehörige dieser Gruppe von der Gesellschaft auf die Zugehörigkeit zu dieser kulturellen Kategorie beschränkt werden und ihnen die Partizipation an anderen sozialen Entitäten verwehrt bleibt. Eine ähnliche Tendenz gilt sicherlich auch für die Kategorie „Flucht“, wobei sich die Projekt-Teilnehmer*innen dieser Gruppe dadurch auszeichneten, dass sie gleichzeitig den Kategorien „Schüler*in“, „Studierende*r“ oder „Auszubildende*r“ zuzuordnen waren. Die Zuordnung zu einer kulturellen Kategorie als soziale Entität hat Einfluss auf die jeweilige Identität. Diese Auseinandersetzung mit und Reflexion über Fremd- und Selbstzuschreibungen als Ausprägungsmaxime von kollektiver und individueller Identität thematisiert die interkulturelle Pädagogik.

Identität und Bildung als zentrale Gegenstandsbereiche und Zieldimensionen interkultureller Pädagogik

Übergeordnetes Ziel interkultureller Pädagogik ist, die Multikulturalität als ein Nebeneinander verschiedener Kulturen durch Begegnung und bewusste Interaktion zur Interkulturalität zu transformieren. Die interkulturelle Pädagogik differenziert dabei zwischen verschiedenen Ansätzen pädagogischen Handelns, die jeweils unterschiedliche Akzente bezüglich kultureller Bildung und Deskription bzw. Reflexion über Identität setzen. Bezogen auf das vorzustellende Projekt spielen drei Perspektiven eine Rolle, wobei lediglich die erste für alle Teilnehmer*innen relevant ist und sich die anderen beiden ausschließlich auf die Studierenden konzentrieren: 1. kulturanthropologisch fundierter Ansatz, 2. gesellschaftstheoretisch orientierter Ansatz, 3. philosophisch inspirierter Ansatz.²⁶

Der kulturanthropologisch fundierte Ansatz versteht Kultur „*als normative Konstrukte, das die Praxis der einzelnen Menschen überwölbt.*“²⁷ Kultur wird in diesem Zusammenhang als Ideenbestand einer Gemeinschaft verstanden, der die Grundlagen und unhintergehbaren Normen des Zusammenlebens bildet. Bildungsziel einer interkulturellen Pädagogik ist somit die Aneignung der jeweiligen Normen, die Gewinnung eines selbstbestimmten Verhältnisses zu ihnen sowie die Fähigkeit, einen Beitrag zu ihrer kontinuierlichen Weiterentwicklung zu leisten. Diese Weiterentwicklung der eigenen Kultur geschieht durch interkulturelle Begegnung und Dialog. Bezogen auf die Identität geht es darum, Differenzen wahrzunehmen und zu reflektieren, im Dialog aus einer Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit heraus den Anderen in Bezug auf die kulturell determinierte kollektive Identität sowie die subjektbezogene individuelle Identität kennenzulernen und durch Dialog und Begegnung auch die eigene Kultur und sich selbst besser zu verstehen.²⁸ Damit einher geht die Reflexion über die eigene Kultur im Sinne eines Hinterfragens der verschiedenen kulturellen Kategorien als relevantem Faktor einer kollektiven Identität sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen individuellen Identität, insbesondere als sozialem Wesen.

Dieser Ansatz stand im Mittelpunkt der gestaltpädagogischen Workshops sowie der intersubjektiven Begegnungen in den Tandems. Insbesondere der identitätsbezogene Aspekt spielte dabei eine übergeordnete Rolle.

26 Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, S. 119ff.

27 Ebd.

28 Vgl. ebd.

Durch gruppenspezifische Übungen wurden Berührungspunkte abgebaut, durch ästhetische und gestaltpädagogische Ausdrucksformen Gesprächsanlässe geschaffen, die helfen konnten, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen und Unterschiede zu thematisieren. Die Reflexion der Unterschiede als gruppenspezifische kulturbedingte Spezifikation oder als individuelles Persönlichkeits- bzw. Identitätsmerkmal erfolgte insbesondere in intersubjektiven Begegnungen und Gesprächen.

Gerade bei den Studierenden erfolgte zudem im Begleitseminar die Reflexion der kulturspezifisch bedingten unterschiedlichen Normen des Zusammenlebens mit Blick auf die Notwendigkeit der Veränderung. Konkret ging es dabei v. a. um Fragen der Resozialisierung von Inhaftierten, den gesellschaftlichen Umgang mit Angehörigen von Inhaftierten, das Schaffen von Begegnungsmöglichkeiten von Menschen mit und ohne Behinderung sowie das Bildungssystem betreffende Änderungen hinsichtlich der Schaffung von gerechteren Bildungschancen für benachteiligte Schüler*innen. Dieses Vorgehen entspricht dem „gesellschaftstheoretischen Ansatz“. Dieser zielt in erster Linie auf den Bildungsaspekt ab. So geht es darum, Mechanismen und Strukturen zu identifizieren, die Diskriminierung und Exklusion von verschiedenen Kulturen und ihren Ausdrucksformen begünstigen. Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es hier, diese Mechanismen und Strukturen sichtbar zu machen, den Ursachen auf den Grund zu gehen und Perspektiven zur Überwindung der gesellschaftlichen Ungleichheit zu entwickeln.²⁹

Der philosophisch inspirierte Ansatz basiert auf der Grundannahme, dass verschiedene Kulturen jeweils eigene Standpunkte – oder religiös gesprochen eigene Wahrheiten – haben, die durchaus auch miteinander konkurrieren oder im Widerspruch zueinander stehen können. Ziel einer interkulturellen Pädagogik ist somit keinesfalls die Auflösung der Differenzen in einer Einheitskultur, sondern die Entwicklung von „*Fähigkeiten und [...] Möglichkeiten, die Eigenlogik verschiedener Diskursarten zu erkennen*“³⁰ sowie ihre zeitlich und kontextbezogene Geltung zu beurteilen und den nötigen Perspektivwechsel für den Diskurs einzunehmen.³¹ Das bedeutet, kulturbedingte Wahrheitsansprüche zu identifizieren, als perspektivisches Konstrukt anzuerkennen und als Deutungshilfe für kulturspezifische Blicke auf Politik, Umwelt und Gesellschaft zu nutzen. Dabei geht es ausschließlich um die Aneignung der Fremdperspektive und, anders als im interreligiösen Dialog, nicht um ein kritisches Hinterfragen derselbigen.

Dieser Ansatz spielte vor allem im Metadiskurs zwischen den Studierenden über ihre jeweiligen Begegnungen eine wichtige Rolle. Die Aneignung

29 Vgl. ebd., S. 123.

30 Ebd., S. 125.

31 Vgl. ebd.

der Fremdperspektive seitens der Studierenden und der damit verbundene kulturspezifische Blick auf Politik, Umwelt und Gesellschaft ging einher mit einer Neubeurteilung von gesellschaftlichen und politischen Systemen und Entscheidungen, die Einfluss auf Exklusionsmechanismen und Partizipationsmöglichkeiten nehmen. Erst der erfolgte Perspektivwechsel, im Sinne eines Nachvollziehens der kultur- und kontextbezogenen „Wahrheiten“, konnte eine kultursensible, gerechte und umfassende Reflexion des Rechts auf Teilhabe ermöglichen. Insbesondere der Diskurs über den Umgang mit Inhaftierten, ihren Menschenrechten und die Möglichkeiten der Rehabilitation wurde äußerst kontrovers diskutiert und spiegelte die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden wider.

Der im Projekt entstandene Film bewegt sich auf Ebene des kulturanthropologisch fundierten Ansatzes zwischen Bildungsauftrag und Darstellung von individueller Identität sowie Durchbrechung von kollektiven Identitäten. Es stehen die interpersonalen Begegnungen zwischen den Kulturen sowie der normative Anspruch der Gleichberechtigung und kulturunabhängigen Partizipation im Fokus. Gleichzeitig sollen die Grundidee und Konzeption des Projekts vorgestellt werden.

Fazit

Das Projekt hat gezeigt, dass die interkulturelle Pädagogik ein enormes Potenzial aufweist, um durch intersubjektive Begegnungen Perspektivwechsel zu ermöglichen, die eigene Haltung zu reflektieren, sodass Teilhabe ermöglicht und die Akzeptanz von kultureller Vielfalt gefördert wird.³² Gerade durch das Ausklammern des hochsensiblen und privatisierten Themas „Religion“ gelingt es der interkulturellen Pädagogik leichter, unverfänglicher und vorbehaltlos, interpersonale Nähe in interkulturellen Begegnungen aufzubauen und Menschen ins Gespräch zu bringen. Durch das Ausklammern der Wahrheitsfrage können Weltanschauungen und perspektivische Wahrheitsansprüche identifiziert und deskriptiv bearbeitet werden, um Fremdperspektiven einnehmen zu können ohne das mit der inhaltlichen Bearbeitung und Aushandlungsprozessen verbundene Konfliktpotenzial. Die deskriptive, wertungsfreie Auseinandersetzung mit diesen perspektivischen Wahrheiten ermöglicht mit Blick auf das Bildungsverständnis interkultureller Lernprozesse ein tiefergehendes Verständnis von kulturspezifischen Perspektiven auf Politik, Umwelt und Gesellschaft sowie die damit verbundenen Normen, Standpunkte und Strukturen einer Kultur. Begegnungslernen bedeutet immer auch die Auseinandersetzung mit der/den eigenen und fremden Identität(en). Die interkulturelle Pädagogik regt an

32 Vgl. den Text der Herausgeber*innen auf der Rückseite dieses Bandes.

zur Differenzierung zwischen kulturell bedingter kollektiver Identität und individueller Identität sowie der Reflexion der intersubjektiven Unterschiede hinsichtlich ihrer kollektiven oder individuellen Determination.

Religiöse Lernprozesse unterscheiden sich von kulturellen Lernprozessen dahingehend, dass sie die Wahrheitsfrage nicht ausklammern, sondern bewusst stellen. Gerade diese Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und die damit verbundene Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen bei der Suche nach der Wahrheit und dem tieferen Sinn des Seins fördern die Identitätsentwicklung auf der Ebene der individuellen Identität. Interreligiöses Lernen als ein Element der religiösen Bildung bleibt nicht auf Ebene der Deskription von konkurrierenden Wahrheitsansprüchen stehen, sondern leistet in der Auseinandersetzung mit ihnen Entwicklungshilfe zur Ausbildung und Reflexion eigener (religiöser) Wahrheiten und Weltanschauungen. Dieses Ziel der Mündigkeit und Autonomie in Fragen zu Religion, Glauben und Weltanschauung leistet eine interkulturelle Pädagogik nicht. Sie bleibt auf einer Metaebene, die zwar das Einnehmen einer fremden Perspektive ermöglicht, aufgrund des Ausklammerns der Wahrheitsfrage der Innenperspektive jedoch niemals vollkommen gerecht werden kann.

Meines Erachtens liegt eine ungeahnte Chance – aber auch Herausforderung – darin, interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse dahingehend zu verknüpfen, dass erste Schritte des Begegnungslernens im Rahmen der interkulturellen Pädagogik initiiert werden und die Ebene des religiösen oder interreligiösen Dialogs erst in einem zweiten Schritt erfolgt, wenn der intersubjektive Kontakt so weit vorangeschritten ist, dass ein derart privates und sensibles Thema wie die eigene Religiosität vertrauensvoll thematisiert werden kann. Dazu wäre es zweifelsfrei hilfreich, wenn Religion als ein Aspekt von Kultur von Beginn an mitgedacht wird, ohne bereits explizit thematisiert zu werden.

Link zum Video: www.uni-vechta.de/gemeinsam

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus: *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Shell-Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2006.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun: *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Shell-Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2010.
- Baumert, Britta: „Gemeinsam statt einsam“ – gestaltpädagogisch Inklusion gestalten. In: *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge* 97/2020, S. 45–47.

- Baumert, Britta/Espelage, Christian/Schwarz, Stephanie: Interreligiöses Lernen am „Friedhof“ – eine Frage der Identität? In: Katechetische Blätter 1/2020, S. 72–78.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Berlin 1983.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen u. a. 2010.
- Grümme, Bernhard: Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz. In: Baumert, Britta/Röhlh, Stefanie (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, S. 55–68.
- Höfer, Albert u. a. (Hrsg.): Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision – Band IV, Graz 2006.
- Karcher, Florian: Jugendkultur und Religionspädagogik am Beispiel evangelischer Jugendkirchen in Deutschland, Bielefeld 2013.
- Knauth, Thorsten: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation? In: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg u. a. 2017, S. 193–212.
- Leimgruber, Stephan: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch. In: Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, S. 126–133.
- Nipkow, Karl Ernst: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, S. 362–380.
- Römhild, Regina: Kultur. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B. u. a. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn 2018, S. 17–23.
- Sajak, Clauß Peter: Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger. In: RPB 77/2017, S. 25–34.
- Sajak, Clauß-Peter: Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018.
- Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013.
- Schambeck, Mirjam: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/2010, S. 249–263.
- Schröder, Bernd: Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion. In: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette Norbert u. a. (Hrsg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (JRP, Bd. 27), Neukirchen-Vluyn 2011, S. 72–81.
- Utsch, Michael: Spiritualität in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Praxis: eine verloren gegangene oder eine wiedergefundene Dimension? In: Armbruster, Jürgen u. a. (Hrsg.): Spiritualität und seelische Gesundheit, Köln 2013, S. 27–47.