



Universität Hamburg

Interdisziplinäres Zentrum

WELTRELIGIONEN
IM DIALOG



... auf dem Weg zur „Akademie der Weltreligionen“

Interreligiöser Dialog in Schule und Gesellschaft

Ergebnisse des europäischen Großforschungsprojektes REDCo und Perspektiven des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog: Auf dem Weg zur Akademie der Weltreligionen.

*Dokumentation der Veranstaltung an der Universität Hamburg
am 26. November 2009*

Herausgegeben von

Prof. Dr. Wolfram Weiße

**Direktor des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog
Hamburg im Dezember 2009**

http://www.zwid.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/Dokumente/Dokumentationen/Dokumentation1_ZWiD.pdf



**Prof. Dr. Gunther Dietz
(Universidad Veracruzana,
Mexico)**

Dialogische Lernprozesse – dialogische Forschungsprozesse: Konsequenzen für die Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen und Religionen

Guten Abend, Frau Senatorin, Frau Präsidentin, Herr Dekan, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende und andere Gäste heute Abend. Ich bedanke mich sehr bei der Universität Hamburg für die Einladung, hier dabei sein zu können, und vor allem natürlich bei Wolfram Weisse und seinem Team, die nicht nur diesen Abend, sondern auch das REDCo-Projekt ermöglicht haben.



Ich werde in meinem kurzen Vortrag nicht alle Ergebnisse in konzeptioneller oder methodischer Weise zusammenfassen können, sondern habe einige Punkte herausgegriffen, die uns vor allem interessiert haben für eine Weiterführung des Projektes und die zukünftige Zusammenarbeit, für eine Diskussion um bestimmte Konzepte sowie um bestimmte methodische Vorgehensweisen.

Vielfalt als Herausforderung

Als ersten Ausgangspunkt habe ich die Frage der Vielfalt gewählt. Wir haben im Laufe dieser Forschung, aber auch anderer Forschungen in ähnlichen Bereichen bemerkt, dass es nicht darum geht, Religion als Gegenstand zu wählen, oder Kultur oder Sprache als Gegenstand zu wählen. Vielmehr haben wir den Begriff der Vielfalt in verschiedenen Arten und Weisen als Ausgangspunkt gewählt, um wegzukommen von einem rein metaphorischen Gebrauch des Terminus Dialog, verstanden etwa als eine good-will-Veranstaltung oder als eine Einstellung. Ich werde mit einigen illustrativen Beispielen beginnen. Dabei geht es darum, in verschiedenen Kontexten zu sehen, wie Vielfalt artikuliert wird und welche Erziehungspolitik, welche Bildungspolitik aus dieser Wahrnehmung von Vielfalt resultiert. In einem sehr allgemeinen Sinne gesprochen können wir sowohl in der Debatte über interreligiöse Bildung als auch im Bereich der interkulturellen Bildung - aus der ich selber eher komme - sehen, dass es ungefähr drei verschiedene Phasen gegeben hat (vgl. Grafik 1).

Grafik 1:

Grundannahmen zum Begriff "Vielfalt"

Diversität und Heterogenität als **Problem**
=> Assimilation / Integration / Segregation

Diversität und Heterogenität als **Recht**
=> Anti-diskriminierung, *Affirmative Action*

Diversität und Heterogenität als **Ressource**
=> Interkulturelle Kompetenzen,
Interreligiöser bzw. Interkultureller Dialog

In der ersten Phase ging es darum, bestimmte Gruppen abzugrenzen, um bestimmte Quoten, bestimmte Zuweisungen an diese Gruppen leiten zu können, wobei der Multikulturalismus sowohl sprachlich-kulturelle und ethnische als auch religiöse Abgrenzungskriterien verwendet. In einer zweiten Phase ist dann bemerkt worden, dass es nicht so sehr um die Abgrenzung gehen kann –

gerade bei einer dialogischen Forschung – sondern dass es auch um die Übergänge geht, um die Vermischung von verschiedenen Formen kultureller-religiöser Horizonte. In einer dritten Phase schließlich, unter dem Stichwort Diversität, Vielfalt oder, wie es einige Autoren sogar nennen, „Mega-Diversität“ oder „Hyper-Diversität“, ist uns deutlich worden, dass gerade die Zwischenräume interessant sind und die Möglichkeiten für Individuen, für Jugendliche, für Kinder heute, wie sie sich definieren und dass das nicht mit einem rein multi- oder einem rein interkulturellen oder religiösen Begriff gefasst werden kann. Stattdessen geht es darum, wie in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten seitens einzelner Individuen und Gruppen verschiedene Identitäten religiöser, kultureller, sprachlicher Art aufgegriffen werden.

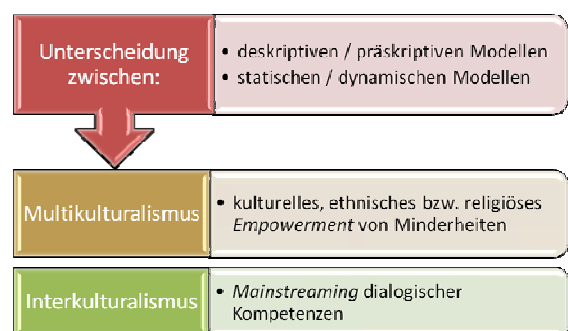
Dies hat natürlich damit zu tun, was im institutionellen Kontext unter Vielfalt verstanden wurde (Dietz 2009a). Deswegen wähle ich als meinen zweiten Ausgangspunkt diese verschiedenen Grundannahmen. Man kann vielleicht behaupten, dass diese Grundannahmen etwas mit Phasen zu tun haben, aber es sind nicht einander ablösende Phasen. Die erste Grundannahme, dass Diversität immer ein Problem ist, besteht noch weiterhin. In vielen Kontexten, in denen wir arbeiten, im Schulalltag bei vielen Lehrerinnen und Lehrern, bei vielen Eltern wird weiterhin Diversität als ein Problem, als die Ursache für bestimmte Probleme angesehen. Darauf wird dann reagiert mit bestimmten Strategien, Assimilation usw. In der zweiten Bedeutung des Wortes wird vor allem in bestimmten Kontexten neuer sozialer Bewegungen, multikultureller Bewegungen, indianischer Bewegungen – dem Kontext, in dem ich jetzt arbeite – Diversität als ein Recht wahrgenommen, als ein Anrecht auf Anerkennung von Vielfalt. Dies hat auch mit der internationalen Rahmengesetzgebung zu tun, mit der UNESCO und anderen Deklarationen, deren Antwort der Versuch ist, Antidiskriminierungsmaßnahmen durchzusetzen. Schließlich und

endlich und da sind wir bei REDCo und anderen Projekten dieser Generation geht es darum, Diversität als eine Ressource für neue Kompetenzen, für interkulturelle dialogische interreligiöse Kompetenzen, zu verstehen und nicht nur als ein Anrecht. Denn mit einem Anrecht ist es sehr schwer, eine pädagogische Strategie zu formulieren.

Dialogisches Lernen im Kontext von Diversitätsregimen

Vor diesem Hintergrund möchte ich im zweiten Teil kurz einige Kontextbedingungen erwähnen, in denen wir in verschiedenen Projekten über dialogisches Lernen gearbeitet haben. Zunächst geht es darum, die so genannten Diversitätsregime zu kennzeichnen. Und zwar gibt es in der theoretischen Debatte ständig eine Vermischung zwischen Modellen des Dialogs, Modellen des interreligiösen oder interkulturellen Lernens, die sehr oft deskriptive mit präskriptiven Elementen vermischen. Das heißt, es gibt sehr viele normative Argumente, wie der Dialog stattfinden soll, aber es gibt sehr wenig empirische Untersuchungen, wie denn dieser Dialog im Kontext von Schule, von Gesellschaft de facto stattfindet. Zum zweiten gibt es nach wie vor eine Dominanz bestimmter Modelle, in denen der Dialog verdinglicht wird zwischen verschiedenen Entitäten, die als Feste dastehen, und in denen auch die kulturellen Hintergründe dieser Dialogpartner in einer verdinglichten, in einer wenig dynamischen Weise dargestellt werden.

Grafik 2:
Modelle von Diversitätsregimen



Deswegen gibt es diese Polarisierung in der Debatte, die ich hier unten darstelle (vgl. Grafik 2), wo es zum einen eine multikulturelle Antwort auf das Angebot des Dialogs gibt, die ausgeht von einer Position des Empowerment, der Bewusstwerdung von Minderheiten in ihren Grenzen, in ihren Differenzen, während zum anderen die interkulturelle Antwort darauf bedeutet, dass diese dialogischen Kompetenzen nicht nur minderheitsbezogen sein können, sondern sie müssen die gesamte Gesellschaft umfassen, damit es nicht zu neuen Formen von Stigmatisierung kommt. Dies hat sehr viel zu tun mit dem, was wir in einem Modell die syntaktischen Dimensionen des Dialogs genannt haben. Syntaktische Dimensionen deshalb, weil sie normalerweise nicht in den Daten präsent sind, sondern weil sie den institutionellen Rahmen bilden, in dem ein Dialog stattfindet. Dialoge sind nicht automatisch auf Augenhöhe, wie Wolfram Weisse meinte, Dialoge finden meistens in asymmetrischen Kontexten statt. Dort, wo wir geforscht haben, waren es meistens asymmetrische Kontexte und dies hat sehr viel zu tun mit diesen Diversitätsregimen, die aus dem historischen Kontext stammen und die nach wie vor heute die Wirklichkeit prägen (Dietz 2009a). Zum einen sind es die nationalen Brillen, die wir aufsetzen, wenn wir über Diversität sprechen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1:
Stereotype nationaler Andersartigkeit



Schon im 18. Jhd. wurde begonnen, in nationalen Differenzen zu denken und aus diesen Differenzen den anderen stereotyp wahrzunehmen – der Franzose, der Deutsche etc. Aber genauso ist es geschehen im kolonialen Kontext (vgl. Abb. 2), wo eine koloniale Brille eine Art Kastendenken instruiert, wo bestimmte Differenzen festgeschrieben werden sollen, damit man einen Dialog besser führen kann, einen Dialog immer in diesem asymmetrischen Ungleichheitskontext. Die Folge davon ist, dass, wenn wir über Dialoge forschen und wenn wir Dialoge im schulischen Kontext untersuchen, wir oft auf diese offiziellisierten Diskurse stoßen: wer fremd ist und wer eigen ist, wer mit wem überhaupt in den Dialog tritt.

In Dietz (2009a) habe ich ein Modell des belgischen Anthropologen Marc Verlot (2001) aufgegriffen und weiterentwickelt, in dem er zum einen unterscheidet zwischen verschiedenen Postulaten, wie sich die Mehrheitsgesellschaft und ihre Institution selber sieht, als egalitär-zivile bzw. ethno-kulturelle, Sie kennen diese Unterscheidung der verschiedenen Arten von Nationalismen. Aber dazu kommt und das ist auch in unseren Daten wieder aufgetaucht, wie man sich selber als Gesellschaft wahrnimmt. Ist man sich dessen bewusst, dass man eine Mehrheit darstellt in der Gesellschaft oder denkt man sich selbst als Minderheit.

Zum Beispiel in Spanien ist es sehr stark so, dass in Katalonien, wo die katalanische Gesellschaft natürlich die Mehrheitsgesellschaft ist, sie sich trotzdem in der Minderheit denkt und deswegen eine defensive Haltung gegenüber bestimmten Minderheiten einnimmt, was in anderen Kontexten überhaupt nicht der Fall ist.

Abbildung 2:
Stereotype kolonialer Andersartigkeit



Schließlich hat das auch etwas zu tun mit der Ausrichtung des Schulsystems, ob es offen ist für Neuerungen, neue pädagogische Ansätze oder ob es eine geschlossene, eher orthodoxe Ausrichtung hat. Dieses ist, wenn wir die einzelnen Dialoge genauer untersuchen, erkennbar an den verschiedenen Ausgangspunkten. Oft ist der Ausgangspunkt nach wie vor bei vielen Lehrerinnen und Lehrern, bei vielen Schuldirektoren die Annahme, dass es einen monokulturellen Habitus geben soll. Dass es grundsätzlich gut ist, dass man von einem monokulturellen, monoreligiösen Standpunkt ausgeht und dass die Differenz, die Diversität wieder das Problem darstellt.

Dies führt sehr leicht zu Klassifizierungen des Anderen, die allzu oft auf historisch verwurzelte Stereotype zurückgreifen, so zum Beispiel im spanischen Kontext die Mauren und Christen als eine alte Dichotomie, die immer wieder auftaucht im gegenwärtigen Dialog. Dies steht oftmals im Gegensatz zum dem, wie sich Schüler und Schülerinnen heute identifizieren, so dass von außen herangetragen

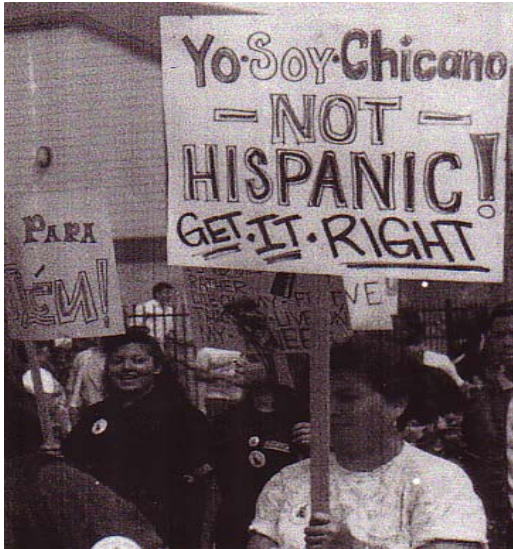
wird, wer mit wem überhaupt in Dialog treten soll, wer die Gleichen sind und wer die Anderen sind. Dies hängt auch damit zusammen, dass bestimmte Dialogpartner zu stark visualisiert, zu stark sichtbar gemacht werden, während andere mehr oder weniger unsichtbar werden, was wiederum von den verschiedenen sozialen Bewegungen und Dialogpartnern unterschiedlich wahrgenommen wird. Daraus resultieren in diesen multikulturellen Regimes Klassifizierungen, die sehr oft koloniale Hintergründe haben, wie im Fall des Vereinigten Königreichs oder im Falle der Vereinigten Staaten, wo die Andersartigkeit gewissermaßen offiziell festgeschrieben wird.

Abbildung 3:
An der US-mexikanischen Grenze



Das führt sehr oft zu einer Einstellung zum Dialog, die von der Struktur her ungleich ist. Zum Beispiel in Südkalifornien, wo Dialog in Zweisprachigkeit umgesetzt wird: Einerseits wird dem angloamerikanischen Fahrer signalisiert, „pass auf, da sind Illegale unterwegs“, und den Illegalen wird gesagt prohibido – „verboten“ (vgl. Abb. 3). Das ist ein ungleicher Dialog, das ist ein asymmetrischer Dialog, aber er funktioniert. Das heißt, sein wir realistisch genug zu sehen, dass dieser Dialog nicht dazu da ist, ein homogenes Verständigen zu schaffen, sondern dass es eben auch darum geht, bestimmten Missverständnissen Geltung zu verschaffen.

Abbildung 4:
Chicano-Identität



Zum Beispiel in diesem Fall, wo eine Minderheit sich selber in einer anderen Kategorie denkt, als die gesellschaftliche Mehrheit ihnen das zuweist (vgl. Abb. 4). Und wir haben es auch gesehen nach dem 11. September, in Spanien nach dem 11. März, als die Notwendigkeit geschaffen wurde, dass sich bestimmte schulische Akteure wie in diesem Fall als Muslime outen mussten, um sich als Muslime von einem bestimmten Attentat abzugrenzen, was gar nicht ihre Ausgangsvoraussetzung war (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5:
Antiterrorismus-Kundgebung in Madrid



Dies führt schließlich zu der pragmatischen Dimension (Dietz 2009b), die wir am meisten untersucht haben im REDCo-Projekt, und der Frage, was für Interaktionsformen finden überhaupt statt zwischen den verschiedenen Akteuren (Soenen 1998). Nach wie vor sehen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer noch sehr

stark an diesem so genannten „Interaktionsmodus Schüler“ festhalten. Sie sehen die Interaktion, die im Klassenzimmer stattfindet durch die Brille der Institution: Ich bin der Lehrer und sie sind die Schüler und es gibt eine Art Grammatik, wie ein Verhalten, wie ein Dialog ablaufen sollte. Während die Schüler ihrerseits mit anderen Interaktionsmodi spielen, zum Beispiel dem „Interaktionsmodus Kind“, bei dem also die Familie als kulturelles Modell fungiert und die Lehrerin oder Lehrer eher als Mutter- oder als Vaterfigur instrumentalisiert wird. Schließlich gibt es den von mir so genannten „Interaktionsmodus Kumpel“, bei dem es darum geht, den Gleichen, die Peergroup zu benutzen gegen den Lehrer. Dies führt zu unterschiedlichen Arten, einen Dialog zu führen, so dass im Klassenzimmer ganz unterschiedliche Interaktionsformen bestehen. Und wir sehen in jedem dieser Fälle, dieser Beispiele, wie etwa der Ramadan, dass im Hintergrund nach wie vor die Diversitätsregime der jeweiligen Nationalgesellschaften stehen.

Methodologische Konsequenzen für ein Dialogisches Forschen

Was hat das für Auswirkungen auf das, was Boaventura de Sousa Santos eine Ökologie der Wissenskulturen genannt hat? Wie könnten wir mit einem dialogischen Modell andere Formen von Wissen, andere Formen von „Kosmo-Vision“ in ein Forschungsprogramm übersetzen? Was wir nicht machen können, ist als Ausgangspunkt diese statischen Modelle zu wählen, diese verdinglichten Formen des so genannten Dialogs der Kulturen, die eigentlich nur wieder reproduzieren, was ohnehin schon auf geopolitischer oder anderer Ebene als Kultur oder als Religion oder als Zivilisation dargestellt wird. Auch geht es nicht darum, einen Dialog auf der Ebene der „großen weißen Männer“ zu führen, weil das ein Dialog ist, der selbstverständlich stattfinden kann, der aber mit der Lebenswelt unserer Subjekte überhaupt nichts zu tun hat.

Deswegen geht es darum, eine Art „doppelte Hermeneutik“ (Giddens 1984) zu entwickeln, die darauf abzielt, unsere eigene Reflexivität immer in Verbindung zu setzen mit der Reflexivität der Beforschten (Dietz 2009b). Das ist etwas, was Robert Jackson und sein Team in England schon lange mit dem „Interpretive Approach“ (Jackson 1997) gemacht und was wir im REDCo- Projekt auch angewandt haben und in dem zukünftigen Projekt auch machen wollen. Es geht darum, dass Forschende und Beforschte gleichzeitig eine metakulturelle Wahrnehmung entwickeln können, denn nur so können sie feststellen, was kulturspezifisch und religionspezifisch ihr Anteil am Dialog ist. Es war die Universitätspräsidentin, die über den Dialog über den Dialog sprach. Diese Art Metadialog brauchen wird als Ausgangspunkt für dialogisches Forschen.

Methodologisch schlage ich daher vor, in den verschiedenen Kontexten drei Dimensionen zu unterscheiden und dann miteinander zu vergleichen: eine „syntaktische“, eine „semantische“ und eine „pragmatische“ Dimension (s.u.).

Dabei bezeichnet die Syntax dasjenige, was dem einzelnen Dialog zugrunde liegt und was strukturell auf bestimmte Pfade zurückzuführen ist, in denen man denkt, in denen man wahrnimmt und in denen man auch Ungleichheit und Diversität strukturiert. Diese Pfadabhängigkeit reflektiert die Institutionen, in denen derartige Dialoge stattfinden, also die Institution Schule, die Institution Pädagogik als solche sowie ihre Kontextgebundenheit an den Nationalstaat. Aber darüber hinaus geht es auch darum, den Inhalt dieser Dialoge zu analysieren, also um die semantische Dimension. Was hat das zu tun mit der Identitätspolitik der einzelnen Akteure? Welches sind diese Grenzsetzungen, wie viel Grenze, wie viel Abgrenzung ist nötig, um in einen Dialog treten zu können?

Im letzten Schritt geht es darum, die pragmatische Dimension einzubeziehen, um auch wirklich in dem einzelnen Kon-

text der eigenen Forschung zu sehen, welches sind die verschiedenen Formen der Interaktion, in denen Dialog stattfindet. Am Anfang unseres Projektes waren wir noch sehr stark davon ausgegangen, etwas naiv vielleicht, dass Dialog mehr mit Harmonie und Verständigung zu tun hat und Konflikt das Gegenteil ist. Wir haben im Laufe des Projektes in den einzelnen Studien gesehen, dass der Konflikt eine sehr gute Quelle des Dialogs ist. Man kann über Konflikte bestimmte Dialoge führen. Das hat wieder etwas mit Abgrenzung zu tun, aber über diese Abgrenzung hinüber können die Studierenden, können die Schüler in einen Dialog treten.

Grafik 3:
Ein heuristisches Modell
dialogischen Forschens

Semantik	Pragmatik	Syntax
Akteur-zentriert	Interaktions-zentriert	Institutions-zentriert
Identität, Ethnizität	Kultur (Intra-/ Inter-Kultur)	Territorialisierte Einheiten, Räume
= Diskurs	= Praxis	= Struktur
ethnographische Interviews	teilnehmende Beobachtung	„interkulturelle Workshops“
= emic	= etic	= emic / etic ("epistemological windows")

Daraus haben wir ein methodisches Modell entwickelt (vgl. Grafik 3), das die verschiedenen Dimensionen zusammenfasst, in denen wir Dialog und Konflikt situieren auf einer eher inhaltsorientierten semantischen Ebene, auf einer Interaktionsebene sowie auf dieser anderen institutionellen Ebene, die in den Daten nicht so direkt zu fassen ist. Und dies schließlich, und damit beende ich meine Ausführungen, hat damit zu tun, dass wir sowohl in der interkulturellen Bildung als auch in der Diskussion über interreligiöse und religiöse Bildung herauskommen müssen aus nur einer bestimmten Ecke, aus nur einem bestimmten Paradigma.

Wir haben sehr oft, vor allem seit den 1980er Jahren, unseren Ausgangspunkt in diesen Differenzphilosophien gehabt, in der postmodernen Philosophie, in der es darum ging, durch die Differenzabgrenzung eine bestimmte Identität zu schaffen. Was natürlich wichtig ist, und was zu Empowerment führt, was aber als pädagogische Strategie langfristig nicht funktioniert in vielen Kontexten. Warum, weil bestimmte Ungleichheiten einfach außen vor gelassen wurden, d.h. es wurden bestimmte Ungleichheiten kulturalisiert und damit fanden sie einfach nicht mehr statt im Klassenzimmer. Deswegen ist es auch wieder wichtig, in allen unseren Kontexten diese asymmetrischen Beziehungen, nicht nur zwischen Lehrer und Schüler, sondern gleichzeitig auch innerhalb des schulischen Kontextes zu thematisieren. Und schließlich im letzten Schritt, in dem wir arbeiten, dieses zu verstehen als ein intersektionelles Phänomen. Es geht nicht darum, religiöse Bildung als solche zu isolieren von interkultureller Bildung und von citizenship education. Sondern es sind verschiedene Bereiche, in denen der einzelne Akteur Identitätsangebote wahrnimmt, um bestimmte Kompetenzen für bestimmte Interessen zu entwickeln (vgl. Grafik 4).

Und in diesem Dreieck arbeiten wir sowohl im REDCo-Projekt als auch in dem Nachfolgeprojekt, mit dem Ziel, eine höhere Komplexität in die Debatte einzuführen und nicht wieder Dichotomien zu reproduzieren, wie das so oft getan wurde.

Vielen Dank.

Literatur

- Dietz, G. (2009a) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*, Münster: Waxmann.
- Dietz, G. (2009b) Towards an Ethnographic Methodology in Intercultural Education, in: I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Eds.) *Dialogue and Conflict on Religion: studies of classroom interaction in European countries*, Münster: Waxmann, pp. 276-308.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: outline of the theory of structuration*, Cambridge: Polity.
- Jackson, R. (1997) *Religious Education: an interpretive approach*, London: Hodder & Stoughton.
- Soenen, R. (1998) Creatieve en dynamische processen in het alledaagse leven: een inspiratiebron voor intercultureel onderwijs, in: R. Pinxten & G. Verstraete (Eds.) *Cultuur en macht: over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*, Antwerpen: Houtekiet, pp. 273-302.
- Verlot, M. (2001) *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Leuven: Acco.

Grafik 4:
Ungleichheit, Differenz und Diversität als
komplementäre Paradigmen

