

**Interreligiöses Lernen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ im
ländlichen Raum. Eine interdisziplinär-empirische Studie am
Beispiel von Dillenburg und Umgebung.**

**Interreligious learning in open youth work in a rural area: An
interdisciplinary-empirical study based on the open youth work
in and around Dillenburg.**

By

Anne Hain

Hunsbachstraße 33

35684 Dillenburg

Germany

Phone: 004917643665838

E-Mail: Annehain218@gmail.com

Student Number: 61937169

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

of Missiology

in the Department of Christian Spirituality, Church History and Missiology

Supervisor: Prof T Künkler

Submitted: Feb 2019

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht mittels empirisch-theologischer Forschung, inwiefern ‚Offene Jugendarbeit‘ einen Ort interreligiöser Lernprozesse darstellt. Aufbauend auf theologischer und sozialwissenschaftlicher Grundlegung wurden Mitarbeitende von ‚Offenen Jugendarbeiten‘ in und um Dillenburg in Form von qualitativen Experteninterviews nach ihrer Einschätzung bezüglich der Religiosität der Jugendlichen und der Chancen, Grenzen und Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse befragt. Dabei dient der empirisch-theologische-Praxiszyklus nach Faix als methodologischer Rahmen. Als Ergebnis der Untersuchung können fünf Aspekte für gelingende interreligiöse Lernprozesse in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ festgehalten werden: Offenheit, Orientierung an den Jugendlichen, Religionssensibilität, Miteinander und Austausch. Unter Berücksichtigung dieser und der theologischen und sozialwissenschaftlichen Vorüberlegungen werden sowohl Konsequenzen für die Praxis Sozialer Arbeit als auch für die Missionswissenschaft als theologische Disziplin gezogen. Die Studie will zudem einen Beitrag zur Diskussion um die Verhältnisbestimmung von Theologie und Sozialer Arbeit leisten und Handlungsoptionen für ‚Offene Jugendarbeit‘ aufzeigen.

Schlüsselbegriffe

Interreligiöses Lernen, ‚Offene Jugendarbeit‘, religionssensible Soziale Arbeit, Religion, Komparative Theologie

Summary

Based on the empirical-theological research approach, this thesis examines how “open youth work” can be seen as a place for interreligious learning. Referring to theological and socio-scientific foundations, employees of open youth work in Dillenburg (Germany) were asked to give an assessment of the youth’s religiousness and opportunities, limitations, and contact points for interreligious learning in open youth work. The empirical-theological practical cycle serves as methodological framework. In summary, five aspects of successful interreligious learning were identified: openness, youth orientation, religious sensitivity, togetherness and exchange. Taking into account the given results and the theological and socio-scientific preliminary considerations, the consequences for missiology and the practice of social work will be drawn together. The study aims to contribute to the discussion about the relationship between theology and social work, identifying courses of action for open youth work.

Key terms

Interreligious learning, open youth work, religious sensitive social work, religion, comparative theology

Samevatting

Op grond van die empiries-teologiese navorsingsbenadering ondersoek hierdie tesis hoe “oop jeugwerk” beskou kan word as 'n geleentheid vir interreligieuse leer. Met verwysing na teologiese en sosiaal-wetenskaplike grondslae is jeugwerkers in Dillenburg (Duitsland) versoek om die godsdienstigheid van jongmense asook die geleenthede, beperkings en kontakpunte vir interreligieuse leer in oop jeugwerk te beoordeel. Die empiries-teologiese praktiese siklus dien as metodologiese raamwerk. Vyf aspekte van geslaagde interreligieuse leer is aangedui: oopheid, jeugoriëntasie, godsdiensgevoeligheid, samehorigheid en uitruiling. Met inagneming van die uitslag en die teologiese en sosiaal-wetenskaplike voorlopige beskouings word afleidings gemaak oor die gevolge vir die missiologie en die praktyk van maatskaplike werk, en word 'n handelswyse vir oop jeugwerk aangetoon.

Sleutelbegrippe

Interreligieuse leer, oop jeugwerk, godsdiensgevoelige maatskaplike werk, godsdiens, vergelykende teologie

Student Number: 61937169

Declaration

I declare that

INTERRELIGIOUS LEARNING IN OPEN YOUTH WORK IN A RURAL AREA:
AN INTERDISCIPLINARY-EMPIRICAL STUDY BASED ON THE OPEN YOUTH
WORK IN AND AROUND DILLENBURG

is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.



SIGNATURE
(MRS A HAIN)

22.01.2019

DATE

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
1 Einleitung	5
1.1 Aktualität und Relevanz der Forschung	5
1.2 Persönliche Motivation.....	7
1.3 Forschungsziel und Methodologie.....	8
1.4 Forschungsüberblick	9
1.5 Methodologie	11
1.6 Aufbau der Arbeit	12
2 Theologische Grundlegung.....	13
2.1 Theologie der Religionen.....	14
2.1.1 Das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen in den letzten Jahrzehnten.....	14
2.1.2 Die Notwendigkeit einer Theologie der Religionen heute	17
2.1.3 Die Gestalt einer Theologie der Religionen	18
2.2 Komparative Theologie nach Klaus von Stosch	20
2.2.1 Die Geschichte der Komparativen Theologie	21
2.2.2 Ziele der Komparativen Theologie.....	22
2.2.3 Grundhaltung der Komparativen Theologie und des Dialogs mit den Religionen	26
2.2.4 Methoden der Komparativen Theologie.....	28
2.2.5 Komparative Theologie in Bezug auf interreligiöses Lernen von Schülerinnen und Schülern.....	30
2.3 Auf dem Weg zu einem Missionsverständnis als Grundlage für diese Arbeit	32
2.3.1 Das ganzheitliche Missionsverständnis bei David J. Bosch.....	32
2.3.2 Mission und Komparative Theologie	35
2.4. Fazit.....	38
3 Sozialwissenschaftliche Grundlegung	39
3.1 Die Notwendigkeit einer religionssensiblen Sozialen Arbeit	40
3.1.1 Über das Verhältnis von Religion und Sozialer Arbeit	40
3.1.2 Der Ansatz der religionssensiblen Sozialen Arbeit	43
3.2 Die Bedeutung der Religion für die ‚Offene Jugendarbeit‘	46
3.2.1 Jugendliche und Religion	46
3.2.2 Konsequenzen für die ‚Offene Jugendarbeit‘	49

3.3 Interreligiöses Lernen	51
3.3.1 Die Anfänge interreligiösen Lernens.....	51
3.3.2 Ziele und Dimensionen interreligiösen Lernens.....	52
3.3.3 Die Begegnung als Königsweg interreligiösen Lernens.....	58
3.4 Fazit.....	60
4 Analyse der qualitativen Forschung.....	61
4.1 Das methodologische Konzept der Forschung.....	61
4.1.1 Empirische Theologie.....	62
4.1.2 <i>Der empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix</i>	63
4.1.3 Das theoriegenerierende Experteninterview als qualitative Forschungsmethode.....	65
4.1.4 Fallauswahl.....	66
4.1.5 Die Grounded Theory.....	67
4.1.6 Die computergestützte Datenanalyse mit Hilfe von MAXQDA11	69
4.1.7 Ethische Vorüberlegungen	70
4.2 Forschungsplanung	70
4.2.1 Konstitution der Forscherin.....	71
4.2.2 Forschungsfrage	72
4.3 Praxisfeld.....	73
4.3.1 Kontext der Forschung	73
4.3.2 Interviewmethode und Leitfadententwicklung	74
4.3.3 Explorative Vorstudie.....	74
4.4 Konzeptualisierung.....	76
4.4.1 Problem- und Zielentwicklung	76
4.4.2 Klärung von Schlüsselbegriffen	77
4.5 Datenerhebung.....	77
4.5.1 Forschungsdesign	77
4.5.2 Empirische Datenerhebung	78
4.6 Datenanalyse	79
4.6.1 Offenes Codieren.....	80
4.6.2 Axiales Codieren	92
4.6.3 Theoriegenerierung mithilfe des selektiven Codieren.....	92
4.7 Forschungsbericht	101
4.7.1 Fazit der bisherigen Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage	101
5 Konsequenzen für Missiologie und Soziale Arbeit.....	108
5.1 Welt 1 – Aspekte zur Förderung interreligiöser Lernprozesse im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘	109

5.1.1 Aspekt 1 - Die Offenheit	109
5.1.2 Aspekt 2 - Die Orientierung an den Jugendlichen.....	111
5.1.3 Aspekt 3 - Aspekt der Religionssensibilität	112
5.1.4 Aspekt 4 - Das Miteinander.....	116
5.1.5 Aspekt 5 - Der Austausch.....	119
5.1.6 Fazit.....	120
5.2 Welt 2 – Beitrag zu dem gesellschaftlichen Miteinander von Jugendlichen angesichts des Religionspluralis.....	123
5.2.1 Das Entdecken von Gemeinsamkeiten	124
5.2.2 Die Wertschätzung der Andersartigkeit	125
5.2.3 Der Beitrag zu Integration in die Gesellschaft	126
5.2.4 Die Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung	127
5.2.5 Fazit.....	128
5.3 Welt 3 – Überprüfung der Anwendbarkeit der Methodologie und Methodik.....	129
5.3.1 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Ines Steinke.....	129
5.3.2 Reflexion der Grounded Theory als methodologische Grundlage	132
5.3.3 Reflexion der Datenerhebung und -analyse	134
5.3.4 Reflexion der persönlichen Erkenntnisse	135
5.4 Fazit Missionstheologischer Ertrag	136
5.5 Offene Fragen & Ausblick.....	138
Bibliographie.....	141
Anhang	152

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Religion.....	40
Abbildung 2: Prozess interreligiösen Lernens	55
Abbildung 3: Formen von Religionsbegegnung interreligiöser Bildung	60
Abbildung 4: Der empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix.....	64
Abbildung 5: Forschungsdesign auf Grundlage des ETP.....	78
Abbildung 6: Auswahl der Probanden.....	79
Abbildung 7: Codebaum Erstes Offenes Codieren.....	80
Abbildung 8: Codebaum Zweites Offenes Codieren.....	81
Abbildung 9: Codebaum Dimensionalisierung.....	84
Abbildung 10: Abschließender Codebaum.....	95
Abbildung 11: Verbindung der Kernkategorien	101

1 Einleitung

1.1 Aktualität und Relevanz der Forschung

In der heutigen Zeit ist das Thema „religiöse Pluralität“ von hoher Bedeutung. Durch die hohe mediale Präsenz extremistischer Tendenzen, begegnet man nahezu tagtäglich dem Thema „Religion“. Aufgrund von Zuwanderungen ist Deutschland nicht bloß ein multikulturelles, sondern auch ein multireligiöses Land geworden (Freise o.J.: 1). Christentum und Islam bilden zahlenmäßig die größten Religionen, sodass man sich zwangsläufig begegnet. Schnell kommt es hier ohne genauere Kenntnisse und tiefere Kontakte zu Vorurteilen und Abwertungen. Gerade in Zeiten von Terrorbedrohung ist es wichtig, solchen Pauschalisierungen entgegenzuwirken (Görrig 2013: 3). Auch mit Blick auf die Vergangenheit bleibt festzuhalten, dass nicht selten religiöse Konflikte ihren Anteil an sozialen und politischen Krisen hatten, die wiederum Ursachen für Migrationsbewegungen waren. So ist es von hoher Bedeutung, dass die großen Weltreligionen sich gemeinsam für Frieden und ihre soziale Verantwortung einsetzen und zu mehr Toleranz und Verständnis beitragen (Ziebertz & Leimgruber 2000: 253). Das Zentrum für Mission und Ökumene fordert, als Christen und Muslime gemeinsam für die „Bekämpfung von Fundamentalismus und Extremismus aller Religionsgemeinschaften“ (:18) einzustehen. Dadurch soll, gemäß des Anspruchs der interkulturellen Theologie, zu einem besseren Verständnis untereinander verholfen werden, damit der wertschätzende und friedvolle Umgang miteinander wächst und Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit herausgestellt werden können (Wrogemann 2012: 23). Blickt man in die Geschichte der missionswissenschaftlichen und theologischen Literatur, so lässt sich festhalten, dass seit den 1960er Jahren dort kaum ein Thema so präsent war wie die Auseinandersetzung mit einer Theologie der Religionen (Bosch 2011: 563). Bosch stellt diesbezüglich heraus, dass es einer von Spannung zwischen „bequemen Absolutheitsanspruch“ und „beliebigem Pluralismus“ gekennzeichneten Theologie der Religionen bedarf (569). Ein Ansatz innerhalb der interreligiösen Theologie ist die „Komparative Theologie“, die in diesem Bereich bereits weit fortgeschritten ist und verschiedene religiöse Traditionen mit einbezieht. Hintersteiner nennt diese Theologie „vergleichend, interreligiös und dialogisch“ (Bernhardt & Schmidt-

Leukel 2013: 10). Komparative Theologie setzt voraus, dass theologische Wahrheitserkenntnis nicht auf eine Tradition oder Religion zu begrenzen ist und bezieht daher interreligiöse Beziehungen mit ein, um diese Wahrheit zu erforschen (: 12). Diese Forschungsarbeit will sich kritisch mit der Theologie der Religionen, insbesondere mit der Komparativen Theologie auseinandersetzen. Es wird herausgearbeitet, inwiefern der Ansatz der Komparativen Theologie gewinnbringend für das Miteinander der Religionen ist und welches Missionsverständnis ihm zugrunde liegt. Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass sich die christliche Kirche in Hinblick auf religiöse Pluralität selbst hinterfragen und sich in Beziehung mit anderen Religionen setzen muss (Bosch 2011: 562). Auch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ruft dazu auf, sich den Herausforderungen einer pluralen Umwelt zu stellen und ermutigt zum notwendigen Dialog der Religionen (2006:13, 17ff). Durch eben diese soziale Komponente des ganzheitlichen Missionsgedanken entsteht eine Verbindung zur Disziplin „Soziale Arbeit“, welche eine Bezugswissenschaft der Theologie darstellt. Renate Zitt stellt heraus, dass Theologie und Soziale Arbeit viele gemeinsame Motive und Herausforderungen verbinden (2008: 202). Genau an diesem Punkt soll die geplante Forschungsarbeit ansetzen. Die missiologische Relevanz liegt folglich darin begründet, dass die Forscherin Erkenntnisse aus den Bereichen der Theologie und Missionswissenschaft mit denen aus der Sozialen Arbeit zusammenführt. So soll ein gewinnbringendes Miteinander beider Disziplinen herausgearbeitet werden. Durch diese Verknüpfung und die Ergebnisse der Studie soll ein Beitrag zur Umsetzung des ganzheitlichen Missionsverständnisses, das soziale Aspekte miteinschließt, geleistet werden. So ist die Forschungsarbeit mit ihren Absichten im Bereich der Missiologie zu verorten. ‚Offene Jugendarbeit‘ verfolgt das Ziel, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern“ (Birkner & Hetzinger 2013: 78) und stellt sich dabei den Herausforderungen, welche die Jugendlichen im Alltag beschäftigen. ‚Offene Jugendarbeit‘ möchte dazu beitragen, dass Jugendliche zu verantwortungsvollen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten reifen (: 78). Nimmt man die Orientierung an der Lebenswelt der Klienten ernst, kann sich die Soziale Arbeit auch der Religion nicht ganz entziehen (Bohmeyer 2009: 439). In der heutigen pluralistischen Gesellschaft kann ‚Offene Jugendarbeit‘ ein Ort sein, der zu einem friedlichen Miteinander

beiträgt (Birkner & Hetzinger 2013: 86). Jugendarbeit gilt als eine wichtige Anlaufstelle außerschulischer Bildung, wo sich Jugendliche mit lebenswichtigen Fragen beschäftigen. Im Bereich der Religion fehlt es allerdings oft an Sprachfähigkeit und Sicherheit, um sich darüber austauschen zu können (Merkl 2010: 11). In Bezug auf die Soziale Arbeit ist für die Forschungsarbeit der Ansatz der „religionssensiblen Sozialen Arbeit“, der durch das Rauhe Haus in Hamburg geprägt wurde, interessant und soll miteinbezogen werden. Religionssensibilität beschreibt dabei die Fähigkeit, „sich den im weiteren Sinne religiöser Erfahrungen anderer Menschen empfindsam, feinfühlig und respektvoll öffnen [zu können]“. Sie nimmt Religion, wie sie in der Lebenswelt der Menschen auftaucht, differenziert wahr und integriert sie in die konzeptionelle Arbeit (Nauerth u.a. 2017: 15). Mit der theoretischen Grundlegung durch die Auseinandersetzung mit den oben benannten Konzepten und Themen und dem Blick in die Praxis soll untersucht werden, inwiefern aus Sicht von Mitarbeitenden interreligiöse Lernprozesse zwischen Jugendlichen in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ stattfinden.

1.2 Persönliche Motivation

Schon von Kindheit an bin ich mit dem Thema der Multikulturalität und Multireligiosität im engeren Familienkreis vertraut, da meine Großmutter engen Kontakt zu ihren türkischen Nachbarn pflegte und auch geflüchtete Familien bei sich aufnahm. So war kulturelle Vielfalt für mich immer schon normal und Teil meines Alltags. In meiner Ausbildung zur Erzieherin und Jugendreferentin beschäftigte ich mich später im Rahmen einer Semesterarbeit mit dem Thema „Mission im Islam“. Das Interesse für andere Kulturen und die Religion Islam bestand also weiter. Auch das Projekt „Café Grenzenlos“, ein interkultureller Frauentreff, den ich im Januar 2014 im Rahmen des Studiums im Ev. Familienzentrum in Dillenburg – Frohnhausen initiiert habe, bot Raum, dieses Thema zu vertiefen. Im Bereich des interreligiösen Dialoges besitze ich kaum Vorwissen und habe auch bisher wenig eigene Erfahrungen. Einzig innerhalb des „Café Grenzenlos“ kam es bei einem Treffen zu einem Austausch zwischen Musliminnen und Christinnen über ihren Glauben. Dies weckte meine Begeisterung und das Interesse, mein Wissen diesbezüglich zu vertiefen und vermehrt darüber ins Gespräch zu kommen. Auch in meinem Umfeld nehmen

Migrationsbewegungen zu und damit einhergehend religiöse Pluralität. Ich erlebe in dem Zusammenhang immer wieder auch jugendliche Christen, die verallgemeinern und regelrecht islamophob sind. Andere hingegen fordern, weg von der Pauschalisierung zu kommen, den Einzelnen zu sehen und sich gemeinsam für Frieden einzusetzen. So wuchs das Interesse zu forschen und herauszufinden, inwiefern in jenem Kontext eine Annäherung der Religionen und ein damit verbundenes höheres Maß an Verständnis und Empathie im Umgang miteinander gelingen kann, immer mehr.

Gerade Offene Jugendhäuser sind neutrale Orte, an denen, neben der Schule oder dem Sportverein, muslimische und christliche Jugendliche aufeinandertreffen. Daher interessiert mich besonders, inwiefern solche Orte eine Plattform für interreligiöses Lernen zwischen christlichen und muslimischen Jugendlichen darstellen können. Als ausgebildete Jugendreferentin liegen mir besonders Jugendliche am Herzen. Seit 2010 bin ich bereits ehrenamtlich in der Jugendarbeit aktiv und möchte in Zukunft auch gerne beruflich auf diesem Gebiet arbeiten. Des Weiteren ist von Bedeutung, dass in meinem Wohnort die Kirchen und Gemeinden der evangelischen Allianz selbst eine ‚Offene Jugendarbeit‘ aufbauen und diese Forschungsarbeit somit auch für dieses konkrete Projekt immens hilfreich sein kann.

1.3 Forschungsziel und Methodologie

Da das Forschungsinteresse aus der eigenen Erfahrung mit religiöser und kultureller Pluralität und dem beruflichen Bezug zur (Offenen) Jugendarbeit heraus entstand, ist es der Forscherin ein Anliegen, aus der Forschungsarbeit gewinnbringende Erkenntnisse für die eigene Arbeit zu ziehen. Dies betrifft in erster Linie den Aufbau einer ‚Offenen Jugendarbeit‘ der Evangelischen Allianz in Dillenburg – Frohnhausen. Des Weiteren möchte die Forschungsarbeit ihren Beitrag zur ‚Offenen Jugendarbeit‘ im ländlichen Raum, insbesondere im Umkreis von Dillenburg leisten. So sollen an konkreten Beispielen Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens herausgearbeitet und es soll aufgezeigt werden, inwiefern Religion und interreligiöses Lernen bei den Jugendlichen und der Arbeit vor Ort eine Rolle spielt. Ferner möchte die Arbeit auf die Bedeutung interreligiösen Lernens aufmerksam machen und die ‚Offene Jugendarbeit‘ als Raum der Begegnung von Jugendlichen diesbezüglich in den Mittelpunkt setzen.

Die Autorin möchte dazu beitragen, dass bestehende Arbeiten im Umkreis ihre Arbeit auf das interreligiöse Lernen hin reflektieren und womöglich neu überdenken. Gleichzeitig setzt sich die geplante Forschungsarbeit aber auch mit bestehenden Theorien auseinander und greift auf ein großes Spektrum an Literatur zurück. Die Autorin möchte sich umfassend im Bereich der Theologie mit den Themen der Theologie der Religionen und des interreligiösen Lernens auseinandersetzen und deren Notwendigkeit und Bedeutung kritisch hinterfragen. Im Bereich der Sozialen Arbeit sollen das dialogische Prinzip Bubers, die allgemeine Bedeutung interreligiösen Lernens und die Bedeutung der Religion für Jugendliche kritisch untersucht und reflektiert werden. Die Fokussierung auf die Sicht der Mitarbeitenden wurde deshalb gewählt, weil sie als ExpertInnen für ihre Arbeit sowohl einen Einblick in die Religiosität der Jugendlichen als in die Bedingungen und Notwendigkeit von interreligiösen Lernprozessen in Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ geben können.

Aus dem oben dargestellten Forschungsinteresse ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern finden aus Sicht der Mitarbeitenden interreligiöse Lernprozesse zwischen Jugendlichen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ statt?

Um dieser Frage nachzugehen, ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche Rolle spielt Religiosität aus Sicht von Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ bei christlichen und muslimischen Jugendlichen vor Ort?
- Wo ergeben sich aus Sicht der Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ Anknüpfungspunkte für einen interreligiösen Dialog unter den Jugendlichen?
- Welche Chancen und Grenzen bietet eine ‚Offene Jugendarbeit‘ für interreligiöses Lernen?
- Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen braucht ein solcher Lernprozess im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘?

1.4 Forschungsüberblick

Es gibt eine breit gefächerte Auswahl an Literatur, welche die Themen ‚Jugend‘, ‚Religion‘ und ‚Soziale Arbeit‘ vereint (Freise 2005, 2011, 2014; Singe 2006;

Deinert 2013; Bertels 2013; Merkl 2010; Bohlen, Krockauer 2006). Auch gibt es einige Werke, die sich mit der Verhältnisbestimmung von Theologie und Sozialer Arbeit beschäftigen (Schumacher 2011, Singe 2006). Des Weiteren beinhaltet die geplante Masterarbeit die Themenbereiche „Interreligiöse Theologie“ und „Interkulturelle Theologie“, wo ebenfalls auf reichlich Literatur zurückgegriffen werden kann (Affolderbach 2014; Wrogemann 2012, 2013, 2015). Hier sind besonders die Ausarbeitungen zur Theologie der Religionen und der Komparativen Theologie bedeutsam (Bernhardt 2005, Bernhardt & Schmidt-Leukel 2013, Luber, Beck & Neubert 2015, Danz & Körtner 2005, von Stosch 2012). Im Bereich des interreligiösen Lernens gibt es einige Veröffentlichungen aus der Religionspädagogik, die es zu berücksichtigen gilt (Leimgruber 2007, Schweitzer 2014; Schambeck 2013). Ebenso haben sowohl die Evangelische Kirche als auch die Katholische Kirche einige Texte und Leitlinien zur Stellung und zum Dialog mit dem Islam veröffentlicht (EKD Text 77, 86; Renz 2014; Zentrum für Mission und Ökumene 2013). Des Weiteren nimmt die Forschungsarbeit Bezug auf aktuelle Jugendstudien, in denen auch die Bedeutung von Religion und das Verhältnis zu religiöser Vielfalt beachtet wurden (Shell-Jugendstudie 2015, Sinus-Studie 2016, Schweitzer u.a. 2018). Für die Forschungsarbeit interessant ist auch, dass das ‚Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit‘ dem Thema Religion nur am Rande Beachtung schenkt und ihm in Bezug auf die Jugendlichen keine hohe Bedeutung beimisst (Griese 2013:77-80). Diese Wahrnehmung gilt es innerhalb der Forschungsarbeit sowohl durch die theoretische als auch den Blick in die Praxis zu überprüfen. Mirjam Stricker weist darauf hin, dass interreligiöse Begegnung in der bisherigen Literatur überwiegend als interreligiöser Dialog erforscht und beschrieben wird und sieht darin ein Entwicklungspotenzial (2016: 3). Auch stellt sie fest, dass die theoretischen Ausführungen empirische Arbeiten diesbezüglich deutlich überwiegen (:7). Es fiel bei der Literaturrecherche auf, dass in Bezug auf interreligiöses Lernen von Jugendlichen im ländlichen Raum keine Studien und Ausarbeitungen zu finden waren. Auch Stricker stellt heraus, dass Forschungen, die sich auf offene Angebote beziehen und auch Arbeiten, die Kinder und Jugendliche in den Blick nehmen, sinnvoll und gewinnbringend seien (:25). Genau in diese Forschungslücke, die Jugendliche in den Fokus interreligiösen Lernens rückt, möchte diese Forschungsarbeit stoßen.

1.5 Methodologie

In der geplanten Arbeit wird qualitativ geforscht, da es hierbei vorrangig darum geht, soziale Wirklichkeiten zu ergründen (Flick 2003: 14). In der qualitativen Forschung geht es grundsätzlich um das Verstehen (Schneider 2009: 64). In dieser Forschungsarbeit geht es von oberster Priorität, Zusammenhänge von subjektiven Wirklichkeiten zu ergründen (Flick 2003: 14). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass Wirklichkeit immer interpretiert und interaktiv konstruiert ist (Helfferich 2009: 22). Es geht qualitativer Forschung also um die Sicht des Einzelnen, die einen Teil der Wirklichkeit darstellt. Anders als bei quantitativer Forschung ist das Ziel also kein messbares, repräsentatives Ergebnis, sondern eine exemplarische Erklärung. Qualitative Forschung will Theorien aufstellen und neu entwickeln (Moser 2003: 22). Da es in der Forschungsarbeit um einen Einblick in die Praxis aus Sicht der Mitarbeitenden gehen soll, ist es sinnvoll, sie in der qualitativen Forschung zu verorten. Dabei sollen keine bloßen Fakten herausgearbeitet, sondern Theorien generiert werden, die auftretende Phänomene beschreiben und erklären. Als methodologisches Konzept der Arbeit dient der Empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix. Dieser nimmt Bezug auf van der Ven und fußt auf der Annahme, dass der Zyklus „in mehreren Teilprozessen abläuft: Wahrnehmen, Versuchen, Erproben und Beurteilen“ (Faix 2007: 64). Van der Ven unterteilt seinen ETP in fünf Phasen und trennt dadurch deduktive und induktive Vorgehensweisen, was Faix bemängelt (: 42). Durch neueste Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung erweitert er van der Vens fünf Phasen um eine sechste, in deren Mitte „die permanente missiologische Reflexion aus Induktion, Deduktion und Abduktion steht“. So besteht der ETP nach Faix aus sechs Phasen: Forschungsplanung (1), Praxifeld (2), Konzeptualisierung (3), Datenerhebung (4), Datenanalyse (5) und Forschungsbericht (6). Jede Phase für sich stellt auch einen kleinen Zyklus, der von Abduktion, Induktion und Deduktion bestimmt wird. (: 66). Die Kombination aus Deduktion, Induktion und Abduktion ist der Schlüssel dieses ETPs und hat zur Folge, dass sowohl theoriegenerierend und auf Vorwissen aufbauend als auch explorativ gearbeitet werden kann. Um die Sichtweise der Mitarbeitenden in den einzelnen Einrichtungen bezüglich der Religiosität und der Möglichkeit von interreligiösem Lernen in ‚Offener Jugendarbeit‘ zu ermitteln, werden theoriegenerierenden Experteninterviews durchgeführt. Dies

erschien sinnvoll, da die Mitarbeitenden hier nicht als Privatpersonen, sondern aufgrund ihres Status als Mitarbeitende hin befragt werden und das Interview in erster Linie auf ihre Einschätzungen und Wahrnehmungen abzielt. Alle Interviews werden per Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert, bevor sie dann nach der neuen Grounded Theory (nach Strauss & Corbin 1996) ausgewertet werden. Der Ansatz der Grounded Theory folgt keinem starren Ablauf, sondern bedient sich einer Vielzahl an Methoden und umfasst die Datenerhebung, das Kodieren, die Kontrastierung und das theoretical sampling (Strübing 2008: 17). Die Analyse und Auswertung der Interviews erfolgt mittels der Analysesoftware MAXQDA, durch die eine Codierung der Daten möglich ist und verschiedene Tools zur Auswertung und Visualisierung der Ergebnisse gegeben sind. Um den Forschungskontext einzuschränken und dennoch verschiedene ‚Offene Jugendarbeiten‘ im ländlichen Raum miteinbeziehen zu können, wurde ein Radius von 30km um Dillenburg gelegt. So kann aus Mitarbeitenden von 15 verschiedenen Einrichtungen ausgewählt werden.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Forschungsarbeit beginnt mit den theoretischen Vorüberlegungen, auf die anschließend die empirische Forschung aufbaut. Dazu wird die Thematik zunächst innerhalb der Missionswissenschaft verortet. Hier soll das der Arbeit zugrundeliegende Missionsverständnis herausgearbeitet werden. Dazu nimmt die Autorin zunächst das Konzept der ganzheitlichen Mission nach David J. Bosch in den Blick. Des Weiteren setzt sie sich mit der Theologie der Religionen und hier insbesondere mit der Komparativen Theologie auseinander. Zum Schluss soll die Vereinbarkeit von Mission nach Bosch und den Prinzipien und Zielen der KTh herausgearbeitet werden. Im dritten Kapitel dieser Arbeit wird die sozialwissenschaftliche Grundlegung der Arbeit aufgeführt. Hier gilt es, die Bedeutung der Religion für Jugendliche und die Soziale Arbeit aufzuzeigen und die Relevanz von interreligiösen Lernprozessen im Jugendalter darzustellen. Dazu bezieht die Autorin verschiedene Studien zur Religiosität von Jugendlichen, unterschiedliche Aspekte interreligiösen Lernens und den Ansatz der religionssensiblen Arbeit mit ein. Aufbauend auf diese Vorüberlegung und in Anlehnung an den ETP nach Faix beinhaltet das vierte Kapitel die

Dokumentation der einzelnen Phasen der Forschung. So werden hier die Methodologie, die Forschungsplanung, das Praxisfeld, die Konzeptualisierung, die Datenerhebung und die Datenanalyse dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse der Forschung in einem Forschungsbericht zusammengefasst und erläutert. Den Schluss der Arbeit bilden die Konsequenzen für die Praxis und der Ausblick. Hier werden die theoretischen Vorüberlegungen mit den Ergebnissen der Forschung verknüpft und daraufhin Konsequenzen für die unmittelbare Praxis und die Missionswissenschaft gezogen. Des Weiteren wird hier dargestellt, wo Fragen offen bleiben und sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen ergeben.

2 Theologische Grundlegung

In diesem Kapitel soll die theologische Grundlegung der Forschungsarbeit offengelegt und erläutert werden. Hierbei soll aufgezeigt werden, inwiefern ein interreligiöser Dialog auch für die Missionswissenschaft von Bedeutung sein kann. Der erste Teil dieses Kapitels widmet sich dazu der Theologie der Religionen. Ein Blick in die Geschichte der letzten Jahrzehnte ist hierbei relevant, da dieses Thema seit den 1960er Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Anschließend soll die Notwendigkeit einer Theologie der Religionen herausgearbeitet werden, bevor abschließend ihre Ziele in den Blick genommen werden. Ein Ansatz innerhalb der interreligiösen Theologie ist die „Komparative Theologie“. Da er in diesem Bereich bereits weit fortgeschritten ist und verschiedene religiöse Traditionen mit einbezieht, wird dieser Ansatz im zweiten Teil des Kapitels unter Bezugnahme von Klaus von Stosch dargestellt. Klaus von Stosch hat die Debatte um eine Komparative Theologie im deutschsprachigen Raum maßgeblich geprägt (Middelberg-Varwick 2013:207). Die Berücksichtigung der KTh erscheint als gewinnbringend, da der Ansatz versucht, das Dreierschema von Exklusivismus, Inklusivismus und Relativismus in Bezug auf das Verhältnis des Christentums zu den anderen Weltreligionen aufzubrechen und einen anderen Weg aufzeigen will. Des Weiteren soll hier die Bedeutung der KTh für interreligiöses Lernen in den Blick genommen werden. Abschließend wird das Missionsverständnis dieser Forschungsarbeit dargelegt. Hierbei wird das ganzheitliche Missionsverständnis nach David J. Bosch in den

Blick genommen und danach gefragt, was dies für ein Miteinander der Religionen bedeutet. Der Bezug zu Bosch schien dahingehend gewinnbringend, als dass sein Werk „Mission im Wandel“ einen entscheidenden Paradigmenwechseln in der Missionstheologie abzeichnet und auch auf das Miteinander der verschiedenen Religionen umfassend Bezug nimmt. Ebenso wird der Ansatz der Komparativen Theologie auf sein Verhältnis zu Mission und dem ihm zugrundeliegenden Missionsverständnis untersucht und abschließend in Beziehung zu Bosch gesetzt. Darauf aufbauend wird im folgenden Kapitel der Bezug zu interreligiösem Lernen hergestellt und herausgearbeitet, inwiefern interreligiöse Lernprozesse mit dem zugrundeliegenden Missionsverständnis vereinbar sind.

2.1 Theologie der Religionen

2.1.1 Das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen in den letzten Jahrzehnten

Im Verlauf der Kirchengeschichte hat es immer schon Begegnungen des Christentums mit anderen Religionen gegeben, sodass die Frage nach der Haltung ihnen gegenüber schon alt ist. Sie hat ihren Ursprung bereits im Alten Testament. Blickt man in die Geschichte der letzten Jahrzehnte zurück, so lässt sich erkennen, dass seit den 1960ern in der missionswissenschaftlichen und theologischen Literatur kein Thema so dominiert hat, wie die Auseinandersetzung mit einer Theologie der Religionen (Bosch 2012:559). Bis dahin war das Verhältnis zu den anderen Weltreligionen von eher apologetischen Sichtweisen geprägt. In der Mitte des 20. Jahrhunderts kam es diesbezüglich zu einer Wende und es entwickelten sich zunehmend Initiativen, die ein gegenseitiges Verständnis, Dialogbereitschaft und ein interreligiöses Miteinander in den Blick nahmen. Wrogemann sieht dies in den geschichtlichen Umständen dieser Zeit, mit der zunehmenden Dekolonialisierung, begründet. Seit 1940 erlangten immer mehr Gebiete ihre Unabhängigkeit von den Kolonialmächten zurück, was zur Folge hatte, dass in den 1960er Jahren fast alle afrikanischen Länder wieder unabhängig waren. Christliche Kirchen waren nun der Herausforderung ausgesetzt, an der Entwicklung einer neuen Identität dieser Staaten engagiert und konstruktiv teilzunehmen. Es galt zu beweisen, nicht

länger unter der Herrschaft der ehemaligen Kolonialmächte zu stehen, sondern unabhängig und eigenständig zu sein (Wrogemann: 2015:24f).

Entscheidend für die Entwicklung der Katholischen Kirche hin zu den Weltreligionen war das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965). In der Erklärung über das Verhältnis zu den anderen Religionen, der „Nostra Aetate“ (NA), die 1965 verabschiedet wurde, würdigt die katholische Kirche die anderen Religionen und ruft die Kirche dazu auf, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit unter den Völkern zu fördern“ (NA :1). Mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil tritt die Katholische Kirche in die Begegnung und den Dialog mit den anderen christlichen Konfessionen, den außerchristlichen Religionen und der säkularen Welt (Bernhardt 2005:32). Damit einhergehend richtete die Katholische Kirche 1964 das „Sekretariat für Nichtchristen“ ein, um der Aufgabe, gemeinsam mit den nichtchristlichen Religionen Frieden zwischen den verschiedenen Völkern und Religionen zu fördern, angemessen nachzukommen. Dieses wurde später in „Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog“ umbenannt (Bernhardt 2005:31; Wrogemann 2015:25).

Parallel dazu setzte sich auch die ökumenische Bewegung mit dem Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen auseinander. Hier war die III. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) 1961 in Neu Delhi ausschlaggebend für die „Dialogische Wende“, die zum ersten Mal nicht im christlich geprägten Abendland, sondern mitten im multireligiösem Umfeld stattfand. Hier tagten erstmals der Internationale Missionsrat (IMR) und der ÖRK gemeinsam, sodass sich der Horizont der Ökumenischen Bewegung durch die Aufnahme multikonfessioneller Kirchen unterschiedlicher Herkunftsländer enorm ausweitete, bestand sie doch zuvor aus überwiegend protestantischen und anglikanischen Mitgliedern aus Nordamerika und Europa (Bernhardt 2005:37). Die teilnehmenden Kirchen in Neu-Delhi räumten ein, kaum Möglichkeiten des Wirken Gottes in anderen Religionen gesehen zu haben und erklärten die Absicht, ein dialogisches Miteinander zu den nichtchristlichen Religionen entwickeln zu wollen (:40). In den darauffolgenden Jahren kamen zunehmend Veröffentlichungen zu einer pluralistischen Religionstheologie auf den Markt, und der interreligiöse und –kulturelle Dialog gewann an Bedeutung, nicht zuletzt, um möglichen kulturell und religiös geprägten Konflikten

entgegenzuwirken. Mitte der 1990er Jahre entwickelte sich die Bedeutung eines solchen Dialoges wieder zurück, und man konzentrierte sich wieder vermehrt auf die eigene religiöse Identität. Der Fokus lag nun nicht mehr auf der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten der Weltreligionen, sondern auf den Differenzen. Man fürchtete, zugunsten der theologischen und religiösen Harmonie die eigene religiöse Identität zu verlieren. Es blieb aber das Bewusstsein, dass man ein gemeinsames Potenzial hatte, Konflikten entgegenzuwirken und zu versöhnen, oder Konflikte zu vertiefen und die Verfeindung zu fördern (:57f).

Eine Frage beschäftigte die Christen damals wie heute: Wie können mit Blick auf eigene, christliche Überzeugungen und Werte die anderen Religionen verstanden werden? Inwiefern können sie theologisch gedeutet und gewürdigt werden? Wie bereits erwähnt, ist dort seit den 1980er Jahren neben den exklusivistischen und inklusivistischen Ansätzen auch von den pluralistischen zu unterscheiden. Als exklusivistisch werden hier solche Theorien bezeichnet, welche die Möglichkeit der Wahrheit, Offenbarung und des Heils nur in ihrer eigenen Religion begründet sehen. Inklusivistische Ansätze hingegen vertreten die Ansicht, dass Wahrheit, Offenbarung und Heil auch in anderen Religionen zu finden sein können, jedoch in unvollständigerer Weise als in der eigenen Religion. Die pluralistischen Modelle sehen im Unterschied dazu die Möglichkeit, dass Wahrheit, Offenbarung und Heil in gleicher umfassender Weise auch in anderen Religionen stecken kann. Leslie Newbigin, ein bekannter Missionar des 20. Jahrhunderts, kritisiert die strikte Einordnung in diese drei Denkweisen über das Verhältnis zu anderen Religionen. Er stellt heraus, dass nicht jede Position in dieses Dreierschema einzuordnen ist und macht dies an seiner eigenen Person deutlich:

„[Meine] Position ist exklusivistisch in dem Sinne, dass sie die einzigartige Wahrheit (unique truth) der Offenbarung in Jesus bekräftigt, aber sie ist nicht exklusivistisch in dem Sinne, dass sie die Möglichkeit von Erlösung (salvation) für Nicht-Christen verneint. Sie ist inklusivistisch in dem Sinne, dass sie es zurückweist, die rettende Gnade Gottes auf Mitglieder der christlichen Kirche zu begrenzen, aber sie weist einen Inklusivismus zurück, der nichtchristliche Religionen als Vehikel der Rettung (salvation) betrachtet. Sie ist pluralistisch in dem Sinne, dass sie das gnadenhafte Werk Gottes in den Leben aller Menschen anerkennt, aber sie weist einen Pluralismus zurück, der die Einzigartigkeit (uniqueness) und Endgültigkeit (decisiveness) dessen bestreitet, was Gott in Jesus Christus getan hat“ (Newbigin 1989:182f zit. N. Wrogemann 2015:29).

2.1.2 Die Notwendigkeit einer Theologie der Religionen heute

Ausgehend von dem Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen in der Vergangenheit gilt es nun, die heutige Situation in den Blick zu nehmen. Schon immer sind sich die Welten der einzelnen Religionen begegnet, heute jedoch ist ihr Kontakt viel intensiver als früher. Wir leben aktuell in einer pluralistischen und multireligiösen Welt. Auch das Christentum muss sich daher mit den anderen Religionen auseinandersetzen und die Frage nach der Verhältnisbestimmung und dem Umgang miteinander beantworten. Hier bedarf es neuer Erklärungen, da die bisherigen traditionellen theologischen Deutungsmuster mitunter deutliche Defizite aufweisen, welche es zu bearbeiten und aus dem Weg zu räumen gilt (Danz & Körtner 2005:3). Theologische Lehre und Forschung muss heute global gesehen werden, sodass Auseinandersetzung und Dialog mit den anderen Religionen unabdingbar sind (Bernhardt & Schmidt-Leukel 2013:7). Es ist zu beobachten, dass das Miteinander verschiedener Kulturen und Religionen sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen wird. Zum einen wird Multireligiosität als Bereicherung, zum Anderen als Konfliktpotenzial empfunden. Das Zusammenleben auf engstem Raum führt zunehmend zum Austausch unter den Religionen, was sowohl unterschiedlichste Synkretismen als auch Fundamentalismen zur Folge hat (Danz & Körtner 2005:VI). Bosch bezeichnet das Verhältnis zu den anderen Religionen als eines der größten ungelösten Probleme der christlichen Kirche Anfang des 21. Jahrhunderts und sieht in der *theologia religionum* den „Inbegriff der Missionstheologie“ (2012:562).¹ Die größte Herausforderung, der sich eine Theologie der Religionen heutzutage stellen muss, ist die Spannung zwischen der eigenen religiösen Überzeugungen und dem Wertschätzen der anderen Religion. Dieses Problem wurde durch keine der o.g. Strömungen der Religionstheologie gelöst und muss daher weiter behandelt werden (Danz & Körtner 2005:7).² Einen Weg, wie dieses Problem gelöst werden kann, stellt die Komparative Theologie dar, mit der die Autorin sich unter 2.2 auseinandersetzt.

¹ Als zweites großes Problem stellt Bosch das Verhältnis zu Weltanschauungen heraus, deren Erlösung sich auf das Diesseits bezieht (2012:562).

² Danz und Körtner sprechen hier von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus, die unter 2.1.1 bereits kurz erläutert wurden

In Bezug auf das Verhältnis zu anderen Religionen und den Umgang miteinander herrscht Einigkeit, dass es dazu eines bewussten Auseinandersetzens und Dialoges bedarf. Die Evangelische Kirche vertritt die Ansicht, dass für die Bedeutung von Religionen in einer pluralistischen Gesellschaft entscheidend ist, ob sie eine Theologie entwickeln, durch die ein Austausch und ein Miteinander möglich werden und lädt gleichzeitig zum Dialog ein (EKD 2006:13, 17). Doch das Miteinander der Religionen darf nicht beim bloßen Austausch bleiben. Vielmehr haben die verschiedenen Religionen eine gemeinsame soziale Verantwortung. In unserer heutigen pluralistischen und multireligiösen Gesellschaft kann dieser nicht nur eine einzelne Religion nachkommen. Vielmehr begegnen die verschiedenen Religionen diesbezüglich ähnlichen Herausforderungen, denen sie auf unterschiedliche Weise entgegentreten (Schmid 2015:361). Hier gilt es, zusammenzuarbeiten. Affolderbach sieht die Notwendigkeit, sich gemeinsam für den Frieden in der Gesellschaft einzusetzen, um so Fremdenfeindlichkeit zu bekämpfen und einen Beitrag zur Integration zu leisten (2014: 29). Die Evangelische Kirche Deutschland knüpft hier an und fordert Muslime und Christen auf, gemeinsam den Frieden Gottes zu verkündigen – durch Wort und Tat.

2.1.3 Die Gestalt einer Theologie der Religionen

Wie bereits dargestellt wurde, hat eine christliche Theologie der Religionen das Ziel, das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen zu bestimmen. Doch das Miteinander der Religionen und der interreligiöse Dialog umfassen mehr als nur die gemeinsame Verantwortung für mehr Gerechtigkeit und gesellschaftlichen Frieden. Das Auseinandersetzen mit einer anderen Religion hat immer auch zur Folge, dass wir uns mit unserer eigenen Religion auseinandersetzen. Eine Theologie der Religionen verfolgt nicht das Ziel, interreligiöse Einheit zu schaffen, sondern vielmehr die wertschätzende Wahrnehmung des Eigenen und Fremden (Danz & Körtner 2005: 67). Freise betont auf die Begegnung mit dem Anderen und Fremden hin die vorurteilslose Grundhaltung, die es bedarf, um über den Tellerrand zu blicken und den eigenen Horizont zu erweitern. Die eigene Sicht ist immer begrenzt und durch die Blickwinkel, aus denen wir schauen und die „geschichtlichen, kulturellen,

sozialen und psychologischen Einflüsse“ geprägt, sodass jegliche Erkenntnis immer auch schon Interpretation ist (:68). Hier wird ein Bezug zum ganzheitlichen Missionsverständnis von Bosch erkennbar.³ Er bezieht diese Annahme direkt auf die Theologie und verdeutlicht so, dass jede Theologie somit auch immer schon Interpretation der göttlichen Offenbarung ist. Auch Christen können also nicht behaupten, die ganze Wahrheit zu erkennen, sondern besitzen nur eine „eingeschränkte menschliche Fähigkeit“, diese zu erfahren und zu verstehen. Es verlangt also eine demütige Grundhaltung, um in den Kontakt mit anderen Religionen zu treten und in den Austausch mit ihnen zu gehen. Es geht dabei jedoch nicht darum, vorschnell Konsensbildungen hervorzurufen. Vielmehr geht es darum, die eigene religiöse Sichtweise zum Thema zu machen, ohne dabei die Ansichten des Gegenübers als defizitär abzuwerten, sondern sie in ihrem Anderssein zu respektieren (:7). Der Ausgangspunkt für eine Theologie der Religionen ist also die Wahrnehmung von Differenz. Ihr Ziel formulieren Danz und Körtner als eine „differenztheoretische Hermeneutik, welche aus der Perspektive einer konkreten Religion die hermeneutischen Bedingungen des interreligiösen Gesprächs zu klären versucht“ (:67). Es geht also, anders als beim Dialog der Religionen, nicht um die bloße Kommunikation zwischen den Religionen, sondern um eine Reflexion der Vielfalt der Religionen auf theologischer Ebene. Dies hat zur Folge, dass es neben einer christlichen Theologie der Religionen auch eine jüdische, islamische oder buddhistische Theologie der Religionen gibt. Dabei geht es nicht nur um die Reflexion der eigenen Theologie, sondern auch um die Reflexion von Selbstdeutung und Fremddeutung der anderen Religion. Zusammenfassend bedeutet dies, die eigene Sichtweisen zur Sprache zu bringen, sie zu reflektieren, andere Denkweisen zu verstehen und diese zu diskutieren. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass theologisch relevante Erkenntnisse nicht auf die eigene Sicht und Religion begrenzt sind. Dies bedeutet nicht, so hält der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland fest, dass das jeweilige Selbstverständnis aufgehoben wird. Es wird lediglich anerkannt, dass man nicht mit der Perspektive der einzig richtigen Sichtweise in den Kontakt treten kann, da jede Religion nur eine partielle Gotteserkenntnis erlangen kann (EKD 2015:61). Es wurde bereits

³ Das Missionsverständnis, das grundlegend für diese Forschungsarbeit ist, nimmt Bezug auf Bosch und wird unter 2.3 dargelegt

festgehalten, dass zwischen einer Theologie der Religionen und dem interreligiösen Dialog zu unterscheiden ist. Dennoch überschneiden sich Grundannahmen und Ziele. Wenn man das bisher Gesagte ernstnimmt, so kann eine Theologie der Religionen nicht auf den Dialog mit den Religionen verzichten. Vielmehr ist sie auf ihn angewiesen, um sich nicht auf die eigene Sichtweise zu beschränken, sondern die des Anderen miteinzubeziehen, nicht zuletzt, um Vorurteilen entgegenzuwirken (Danz & Körtner 2005:62). Die kritische Überprüfung ist deshalb so wichtig, da wir immer nur einen Teil des Ganzen sehen. Bosch hält hier noch einmal fest, dass es beim interreligiösen Dialog nicht um die Aufgabe der eigenen Sichtweise geht. Ein Dialog ohne die eigenen Überzeugungen ist nicht nur sinnlos, sondern auch unmöglich. Vielmehr geht es darum, diese Überzeugungen zur Sprache zu bringen und auf die des Gegenübers zu hören. Beide Dialogpartner sind

„Empfänger der gleichen Barmherzigkeit [und] haben alle Anteil am gleichen Geheimnis. Darum nähern wir uns jedem anderen Glauben und seinen Anhängern respektvoll an und ziehen unsere Schuhe aus, denn der Ort, dem wir uns nähern, ist heilig“ (Bosch 2012:571).

Ehrlicher Dialog, so Bosch, bedarf einer Haltung der Demut, und muss erwarten, in dieser Begegnung auf Gott zu treffen (ebd.).

2.2 Komparative Theologie nach Klaus von Stosch

Die heutige Gesellschaft befindet sich in der spannenden Situation, dass die Frage nach Gott in der Öffentlichkeit wieder Thema ist. Es kommt wieder mehr in das Bewusstsein, dass viele Menschen durch religiöse Spuren geprägt sind, und immer mehr Menschen bedienen sich religiöser Techniken und Ansichten in der Entwicklung ihrer Identität und der Konstruktion ihres Weltbildes. Gleichzeitig gelten Religionen als skurril und beängstigend, stehen sie doch im Verdacht, bedingt durch ihre Absolutheitsansprüche, dass sie sich nicht wertschätzend und in Würde gegenüber zu treten, sondern im Konflikt zueinander zu stehen und mitunter gewalttätig miteinander umgehen (von Stosch 2012:10f). Es scheint daher unabdingbar, eine von Verstehen und Wertschätzung geprägte Verhältnisbestimmung der Religionen zu entwickeln. Wie diese jedoch theologisch gedacht werden kann, darüber herrscht bisher Uneinigkeit. Jede konfessorische Theologie steht vor der Herausforderung, wie

sie dem Religionsplural eine nicht negative oder gar positive Bedeutung zukommen lassen kann, ohne dabei den Wahrheitsanspruch der eigenen Glaubensrichtung aufgeben zu müssen. Klaus von Stosch bezeichnet diesen „doppelten Anspruch“ der Wertschätzung des Anderen und der Rückbesinnung auf eigene Überzeugungen als „Grundforderung jeder Theologie der Religionen“ (:11). Wie hat man die religiöse Vielfalt zu bewerten? Kann man Vielfalt als Wert und Komplementaritäten entdecken, oder handelt es sich dabei um Alternativen mit unüberbrückbaren Unterschieden und es gilt, sich für das eine und gegen das andere zu entscheiden? Von Stosch sieht in der Frage nach dem Verhältnis zu anderen Religionen eine der größten Herausforderung für die gegenwärtige Theologie und plädiert hier für einen „grundlegenden Neuaufbruch“, welcher für ihn in der Komparativen Theologie (im Folgenden auch KTh genannt) mündet (:13). Nach seiner Auffassung konnte bisher kein Modell gelingend darstellen, wie die Wahrheitsansprüche des christlichen Glaubens mit der Würdigung Andersgläubiger verbunden werden können (:133). In der Darstellung der Komparativen Theologie bezieht sich die Autorin in erster Linie auf den katholischen Theologen Klaus von Stosch. Er steht im deutschsprachigen Raum vorrangig für diese Forschungsrichtung und gründete das „Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften“ an der Universität Paderborn, entwickelte einen entsprechenden Studiengang und ist Herausgeber der Reihe „Beiträge zur Komparativen Theologie“ (Bernhardt & von Stosch:343).

2.2.1 Die Geschichte der Komparativen Theologie

Komparative Theologie ist im deutschsprachigen Raum eine relative neue Forschungsrichtung, die nach von Stosch den Anspruch erhebt, die oben beschriebene Spannung zwischen der Treue zum Wahrheitsanspruch des eigenen Glaubens und der Würdigung des Andersseins Andersgläubiger auszuhalten und beides miteinander in Verbindung zu bringen.

„Sie übernimmt dabei einige der in der Theologie der Religionen entwickelten Diagnosen und Theorien, gruppiert diese aber in so charakteristischer Weise um, dass es mir gerechtfertigt zu sein scheint, von einem neuen Paradigma in der theologischen Beschäftigung mit der Vielfalt der Religionen zu sprechen.“ (:133f)

Klaus von Stosch spricht hier von der KTh als einem neuen theologischen Paradigma. Allerdings gab es in der Geschichte des Christentums schon lange solche Theologien, die Religionstraditionen miteinander verglichen und sich konstruktiv mit ihnen auseinandersetzten. Bereits in der Neuzeit sind Auseinandersetzungen mit komparativer Theologie zu beobachten und während des 19. Jahrhunderts stiegen ihre Bedeutung und ihr Einfluss immer weiter an. Besonders im englischsprachigen Raum sind einige Veröffentlichungen zur ‚comparative theology‘ zu verzeichnen, die zunächst als „nichtkonfessionelle, rein wissenschaftliche Außenbetrachtung von Religion“ verstanden und somit nicht als Theologie, sondern als Religionswissenschaft angesehen wurde. So war KTh nicht schon immer eine Forschungsrichtung, die für die Wertschätzung von Andersgläubigen plädierte, sondern stand im 19. Jahrhundert zunächst einmal für eine ganze Reihe von Literatur. Auch heute gibt es christliche Theologien, die durchaus komparativ arbeiten und das religiös andere nicht abwerten, allerdings versucht erst die KTh programmatisch „die religiöse Andersheit von Nichtchristen konstruktiv und systematisch in das eigene theologische Denken einzubeziehen“ (:135ff). Im Unterschied zu früheren Formen komparativer Theologie stellt von Stosch drei Merkmale heraus, die neuere KTh kennzeichnen. So wehrt diese sich zum einen gegen Verallgemeinerung und generelle Urteile und will sensibel werden für die Heterogenität und Komplexität religiöser Traditionen. Zum anderen verknüpft sie das Nachdenken mit der Praxis. Sie will nicht nur über, sondern auch mit dem Anderen nachdenken und reden. Als drittes Merkmal „entwickelt sie hermeneutisch ein Bewusstsein für die eigenen normativen Grundlagen des Gesprächs und kultiviert die Bereitschaft, diese kritisch zu hinterfragen“ (:138).

2.2.2 Ziele der Komparativen Theologie

Bei den Vertretern der KTh herrscht Einigkeit darüber, dass es in der KTh um die Wahrheitsfrage und somit die letzte Wirklichkeit geht und, in Anbetracht der vielfältigen menschlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit, darum, „in der rechten Weise von Gott zu sprechen“ (:148). Die Arbeitsgruppe „Komparative Theologie“ der American Academy of Religion bestätigt in ihrer Erklärung dieses Ziel und gibt an, dass es KTh um die Gotteserkenntnis und somit um das

„höchste[]Geheimnis[] des Lebens“ geht (Clooney 2007: 142). Dabei verleiht eine komparativ vorgehende Theologie

„ihre Aufmerksamkeit parallelen theologischen Dimensionen einer oder mehrerer anderer religiöser oder theologischer Traditionen, wodurch Glaube und Glaubenspraxis untersucht und transformiert werden.“ (ebd.)

Wie jede andere Theologie auch, ist KTh also auf der Suche nach Gott und bezieht in ihre Wahrheitssuche nicht nur die eigene religiöse Tradition mit ein, sondern blickt über den Tellerrand hinaus. Einhergehend mit der Suche nach Wahrheit setzt sich KTh folglich mit anderen Religionen auseinander und möchte diese nicht nur wahrnehmen, sondern auch verstehen. Dies bedeutet jedoch nicht, die Unterschiedlichkeit zu verklären und jegliche Kritik fernzuhalten, fordert aber die vorurteilsfreie Begegnung mit dem Anderen und ist somit auf den Dialog mit dem Anderen angewiesen (von Stosch 2012: 49). An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass dieses Auseinandersetzen nicht nur Teil der KTh ist, sondern sich beispielsweise auch in dem Modell des mutualen Inklusivismus nach Reinhold Bernhardt finden lässt (Bernhardt 2005: 279).⁴ In diesem Zusammenhang erhebt die KTh den doppelten Anspruch der Würdigung des Anderen und der Treue zur eigenen Glaubensüberzeugung, dem bisher weder Exklusivismus noch Inklusivismus oder Pluralismus entsprechen konnten (von Stosch 2012:133). Dem ist allerdings der kritische Gedanke entgegenzusetzen, dass es zwangsläufig zu einer Einordnung in dieses Dreierschema kommt, wenn es der KTh doch um Wahrheitsanspruch und letzte Wirklichkeit geht. So stellt sich die Frage, wie sich die wertfreie Auseinandersetzung mit Andersglaubenden aufrechterhalten lässt (Bernhardt 2005:277).⁵ Dem entgegnet von Stosch, dass es in Bezug auf einzelne Themen zu einer solchen Einordnung kommen und gefragt werden kann, inwiefern die unterschiedlichen Positionen als gleichwertig anzusehen sind. Dies bezieht sich jedoch nur auf die Hinwendung zum Einzelfall und ist erst nach der interreligiösen Begegnung möglich (von Stosch 2012:242). Um den Anderen in der Auseinandersetzung besser verstehen zu können, ist für die KTh die freundschaftliche Verbundenheit zum Anderen von enormer Bedeutung.

⁴ Bernhardt spricht hier davon, dass der mutuale Inklusivismus der KTh die benötigte „systematisch-religionstheologische Rahmentheorie [liefert]“ (2005:279).

⁵ Vgl. Schmidt-Leukel, Perry 2005. Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen. S.87-95

Toleranz sei an dieser Stelle zu wenig, da Toleranz primär die Duldung des Anderen meint und nicht gleich die Würdigung und Wertschätzung des Gegenübers mit einbezieht. Daher scheint in der interreligiösen Begegnung der Begriff der Freundschaft angemessener zu sein (Fredericks 2004:xi). Von Stosch nimmt diesen Gedanken auf und beschreibt die Freundschaft, als eine Form der Liebe, als Ziel des interreligiösen Dialogs und der KTh, da sie hilft, „das Fremde in einem freundlichen Licht zu sehen“ (2012:150). Hier setzt auch das Hauptziel der KTh an, bei dem es laut Stosch um „die Würdigung der Wirklichkeit und damit um eine adäquate Wahrnehmung und Wertschätzung des religiös Anderen“ geht (ebd.). Um dieses Ziel erreichen zu können, zielt KTh auch auf Wissensvermittlung und Aufklärung, um so Vorurteile dem Anderen gegenüber abzubauen. Neben der Freundschaft und Solidarität mit dem Anderen und dem besseren Verstehen anderer religiöser Traditionen verfolgt KTh ferner das Ziel, den eigenen Glauben besser und neu zu verstehen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen sieht man sich und seine Denkweisen in einem neuen Licht, sodass sich der eigene Horizont erweitert und sich das Denken verändert. Hier wird der Ansatz der Komparativen Theologie zuweilen dahingehend kritisiert, dass das Vergleichen den Anderen zum Objekt des Vergleichens macht und ihn lediglich als Bestandteil der eigenen Verortung sieht (Bernhardt 2005:279). Daher ist es von großer Bedeutung, den Anderen nicht zu instrumentalisieren, sodass das Neuverstehen des eigenen Glaubens nicht ohne die Freundschaft zum Anderen zu begreifen ist (:151f). In Bezug auf das Verstehen des Anderen und dem damit verbundenen Erkenntnisgewinn bezüglich des Eigenen kritisiert Danz, dass es unmöglich sei, die Perspektive des Gegenübers anzunehmen (2005:233f). Dem entgegnet von Stosch, dass das Fremde freilich in der Perspektive des Eigenen wahrgenommen wird und es somit nie zu einer vollständigen Übernahme der anderen Sichtweise kommen kann. Diesen Anspruch erhebt die KTh jedoch auch nicht, sondern hier geht es lediglich um die Möglichkeit, sich in ein anderes Weltbild hineindenken zu können (von Stosch 2012:249). Dass diese wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Anderen für den eigenen Glauben prägen, da Religionen auch Bestandteil des eigenen Referenzrahmens sind, bestätigt auch Ulrich Winkler (2009:264). An dieser Stelle seien weitere kritische Anmerkungen gegenüber der Komparative Theologie kurz in den Blick genommen und diskutiert. So wird

diese zuweilen als verkappter Pluralismus oder verkappter Inklusivismus betitelt. Einige Kritiker bestreiten, dass die KTh eine Alternative zu Pluralismus und Inklusivismus darstellt. So wird von Stosch beispielsweise vorgeworfen, den universalen Wahrheitsanspruch zu relativieren, sodass die KTh mit einer pluralistischen Theologie der Religionen gleichzusetzen sei. Andere Kritiker werfen der KTh nach von Stosch eine mangelnde pluralistische Ausrichtung vor (von Stosch 2012:242f). Demgegenüber wird die Kritik laut, dass KTh nicht in der Lage sei, Andersheit als Anderssein wertschätzen zu können. Hier stellt von Stosch heraus, dass Differenzen an einzelnen Punkten nicht bedeuten, dass die Glaubensüberzeugungen nicht kompatibel sein können. Ebenso können scheinbare Gemeinsamkeiten auf unterschiedlichen Grundannahmen fußen (:247). Auch hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass es im Einzelfall zu einer Bewertung und Einordnung der Position und Äußerung des Anderen kommen kann. Dies geht allerdings nicht mit einer Wertung und Einordnung des Wahrheitsgehaltes der anderen Religion einher. So ist es unabdingbar, vorurteilsfrei in interreligiöse Begegnungen zu gehen und die andere Seite von innen heraus verstehen zu wollen. Erst nach einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Selbstverständnis des Anderen, kann es, wenn überhaupt, zu einem Urteil auf den Einzelfall bezogen kommen. Eine religionstheologische Theorie bildet sich entsprechend der KTh also nicht vor, sondern aus der Begegnung heraus (Bernhardt 2005:278). Winkler stellt den Anderen diesbezüglich als Partner im Sinne einer „relationalen Unterscheidung nicht Vermischung“ (2009:264). Ein weiterer Vorwurf an die Komparative Theologie ist die Forderung nach der Klärung des Wesens der Religion und dem Eigentlichen des Christlichen. Genau gegen solche Festschreibungen wehrt sich von Stosch allerdings, da es bei KTh gerade um das Entdecken und Verstehen eben dieses Eigentlichen und Wesens der Religion geht (:252). Eine weitere Anfrage, die oft an die KTh gestellt wird, ist ihr Bezug zu Mission. Dieser wird im weiteren Verlauf der Arbeit unter dem zugrundeliegenden Missionsverständnis nachgegangen (vgl. 2.3.2).

Festzuhalten bleibt, dass KTh grundlegend auf das „Neuverstehen des Eigenen, Würdigung des Fremden und Suche nach der Wahrheit“ zielt und dabei den Anspruch hat, den „eigenen Wahrheitsanspruch mit der Wertschätzung von Pluralität und Andersheit verbinden zu können“ (:154). Um diesen Zielen

nachzukommen, ist eine gewisse Haltung notwendig, die im Folgenden dargestellt wird.

2.2.3 Grundhaltung der Komparativen Theologie und des Dialogs mit den Religionen

In der Ausführung der Grundhaltung die es bedarf, um religiöse Begegnung in der KTh durchzuführen, nimmt Klaus von Stosch Bezug auf Catherine Cornille, eine Pionierin der Komparativen Theologie am Boston College, die in einer Studie Voraussetzung, Haltungen und Tugenden eines erfolgreichen interreligiösen Dialogs beschrieben hat.⁶ Es handelt sich hierbei um ideale Kriterien in dem Bewusstsein, dass interreligiöser Dialog oft nicht als solches Ideal abläuft (von Stosch 2010:155).

Als erstes Kriterium der Grundhaltung für einen gelingenden interreligiösen Dialog in der KTh gilt die *doktrinale bzw. epistemische Demut*. Es folgt der Annahme, dass der Mensch niemals das Unbedingte in all seinen Dimensionen erfassen kann und somit immer Lernender bleibt. Daher ist jedes theologische Verstehen und jede Erkenntnis immer nur vorläufig und verbesserungswürdig. Dies widerspricht nicht der Überzeugung des eigenen Denkens, fordert aber die Offenheit gegenüber der Möglichkeit des Widerspruchs und der Veränderung (:156f). Daran anschließend stellt die *konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition* das zweite Kriterium der Grundhaltung dar. In der Verbundenheit zur eigenen religiösen Tradition stellt die KTh einen Unterschied zum „New-Age-Synkretismus“ dar. Ein authentischer Dialog braucht auch eine apologetische Dimension, da er sonst nur noch individuelle Motive verfolgt und nicht mehr in Bezug zur Versöhnung der Religionen zu setzen ist (:157f). Als dritte Tugend gilt die *Kommensurabilitätsunterstellung und Wahrnehmung von Unterschieden*. Interreligiöser Dialog und KTh gehen grundsätzlich davon aus, dass ein Verstehen beider Seiten möglich ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich die Dialogpartner in Teilen nicht auch nicht verstehen können. Allerdings geht die KTh davon aus, „dass der religiös andere und ich in einem gemeinsamen Erfahrungsraum leben und unsere Konzepte letzter Wirklichkeit in Beziehung

⁶ Vgl. Cornille, Catherine. 2008: *The im-possibility of interreligious dialogue*

stehen“ (:159). Das Ziel ist hierbei nicht, sich in allem anzuerkennen und Unterschiede zu nivellieren, es darf aber auch nicht darum gehen, sich nur auf die Differenzen zu konzentrieren. Vielmehr gilt es „Unterschiede wahrzunehmen und fruchtbar zu machen für Transformationen des eigenen Denkens und für kreative Neuaufbrüche in der Suche nach der Wahrheit“ (:161).⁷ Das vierte Kriterium umfasst *Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit* und soll der Öffnung gegenüber den Anderen dienen, um sich so von ihnen und ihrer Religion „berühren und affizieren zu lassen“ (:ebd). Dies geht nicht mit der Übernahme der Religion einher, bedeutet aber, sich ihr ohne innere Distanzhaltung zu öffnen. Empathie heißt in diesem Zusammenhang aber auch, die soziale Dimension des interreligiösen Dialoges zu beachten und darauf zu schauen, wer sich durch ihn möglicherweise nicht wahrgenommen und an den Rand gedrängt fühlt (:161ff). Die letzte Tugend für den interreligiösen Dialog ist die *Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des Anderen*. Hier geht es um eine grundsätzliche Haltung der Gastfreundschaft gegenüber dem Anderen, und dies beinhaltet, dem Anderen „das Wohnrecht im eigenen Denken einzuräumen“ (:163). Sie geht auf die Bedürfnisse des Gastes ein und kann bedeuten, im eigenen Denken und Glauben umzuräumen. Der Gast wird in die eigene Wohnung integriert, kann ein- und austreten und hat die Möglichkeit, das eigene Denken und Leben zu bereichern. Es geht nicht darum, ob der Besuch des Gastes einen Nutzen für den Gastgeber hat. Aber es ist davon auszugehen, dass

„mir in [ihm] Gott begegnen könnte und ich weiß – auch ganz unabhängig von dieser Möglichkeit – dass ich [ihn] als Gast behandeln will, um der Menschlichkeit willen“ (:166).

Auch hier sei noch einmal auf die Verbindung zu Reinhold Bernhardt und sein Dialogverständnis verwiesen:

„Dialog vollzieht sich also in der dynamischen Balance zwischen zwei Haltungen, die jeder Dialogpartner wechselseitig einnimmt [...] der empathischen Haltung des verstehen-wollenden Einfühlens in den Anderen und der (im weiten und wertfreien Sinne) ‚konfessorischen‘ Haltung, in der eine Beziehung der eigenen Gewissheitsgrundlagen stattfindet [...] Dieses gegenseitige Wechselspiel von In-der-eigenen-Innenperspektive-Stehen und versuchsweise die fremde Innenperspektive zu bewohnen, von In-sistieren und Transzendieren macht echten Dialog aus.“ (2005:93).

⁷ Vgl. Bernhardt Reinhold. 2005: *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion*. S.82

2.2.4 Methoden der Komparativen Theologie

Komparative Theologie ist sehr umfangreich und kann nicht nur in der einen richtigen Weise betrieben werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alles als KTh bezeichnet werden kann, was sich auf theologischer Ebene mit den Unterschieden von Religionen beschäftigt. Wahrscheinlich gibt es keine systematische Theologie, die nicht auch schon einmal komparativ vorgegangen ist. Dies veranlasst Klaus von Stosch dazu, eine gewisse methodische Disziplinierung vorzunehmen, um so die Charakteristik der KTh zu verdeutlichen. Eine wichtige Eigenschaft der KTh ist ihre *mikrologische Vergleichsweise und die Hinwendung zum Einzelfall*. Sie nimmt bestimmte Details in bestimmten Fällen in den Blick und führt somit nie zu einer allgemeingültigen Theorie. Bei diesen detaillierten Vergleichen können Texte, Kunst, Rituale und interreligiöse Dialoge Ausgangspunkte darstellen (von Stosch 2012:193ff). Da die interreligiösen Begegnungen für die vorliegende Arbeit dabei die größte Relevanz besitzen, sei hier auf den Dialog noch einmal im Besonderen eingegangen. Komparative Theologie dialogisch zu entwickeln bedeutet, vom Anderen zu lernen und durch das Gespräch neuen Fragestellungen und Denkanstößen nachzugehen. Diese dialogische Vorgehensweise bezeichnet von Stosch als „ganzheitlich“, da sie sich nicht nur auf einzelne Texte, Bilder und ähnliche Einzelheiten bezieht, sondern das „theologische Endprodukt“ verstehen lernt, indem der andere seine religiöse Denkweise darstellt und erklärt. Dabei gilt es, sich immer wieder bewusst zu machen, dass es bei KTh um Wahrheitssuche geht, die den Menschen in seinen „Nöten, Ängsten und Fragen ernst nimmt“ (:198f). Daran schließt der zweite methodische Grundsatz der KTh an: *Komparative Theologie geht von zentralen Fragestellungen der Menschen unserer Zeit aus*. Sie setzt bei konkret gestellten Fragen an und will hierbei Orientierung geben. Dazu ist es ratsam, die zu vergleichenden religiösen Traditionen so gut zu kennen, dass man auswählen kann, welche Fragen von übergeordnetem Interesse sind. Dabei ist es hilfreich, zunächst Fragen und Probleme aus den verschiedenen Religionen und nichtreligiösen Traditionen heraus zu verfassen. Hierbei ist es besonders wichtig, sich nicht an den Mächtigen, sondern vielmehr an den Marginalisierten der Gesellschaft zu orientieren. KTh verfolgt also, auch durch die Hinwendung zum Einzelfall, das Ziel, religionsübergreifende Probleme zu lösen und sieht den Anderen dabei als

Partner, um sich für die Armen und Schwachen einzusetzen und weniger den „Konkurrenten auf dem Markt der Religionen“ (:199ff). Der dritte von Stosch erklärte Grundsatz lautet:

„Komparative Theologie geht vom Eigenen aus, bemüht sich aber den Blick auf das Eigene vom Anderen aus in die eigene Theologie einzubeziehen. Sie räumt auch dem Anderen Raum ein, meine Perspektive in seine Theologie einzubeziehen.“ (:203)

Dazu bedarf es eingehender Kenntnisse sowohl der eigenen als auch der fremden theologischen Position, die KTh nicht nur aus der Außenperspektive, sondern durch den Dialog auch aus der Innenperspektive erhält. Oft wird in diesem Zusammenhang das Studium der eigenen und der Theologie des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin gefordert, was von Stosch zurückweist. Er folgt der Annahme, dass es nicht gelingen kann, die Perspektive des Anderen ganz zu begreifen und sieht es daher nicht als notwendig an, eine gleichwertige Kompetenz in mehrerer Religionen erlangen zu wollen. Er baut hier stattdessen auf die sensible und freundschaftliche Grundhaltung, die zu der Bereitschaft führt, vom Anderen lernen zu wollen, „an der Lebensform von Menschen anderer Religionen teilzuhaben und sich auch von ihren lebenstragenden Prinzipien affizieren zu lassen“ (:203f). *Komparative Theologie braucht Instanz eines Dritten* stellt den vierten methodischen Grundsatz dar. Dieser soll der Gefahr entgegenwirken, dass zwei an einem Prozess der Problemlösung beteiligten Konfessionen das Problem aufgrund von schneller Übereinstimmung banalisieren. Sie könnten das Problem für sich, aber nicht für die betreffenden Menschen lösen. Hier erscheint es von Stosch als sinnvoll, eine Kontrollinstanz einzuführen, welche die Ergebnisse noch einmal aus einer anderen Perspektive heraus reflektiert. Es bleibt für KTh unabdingbar, sich immer wieder „neuen akademischen Infragestellungen anderer Fächer und Religionen auszusetzen und sich an keiner Stelle gegenüber Einsprüchen zu immunisieren versuchen (:209f). Mit dem fünften Grundsatz, *Komparative Theologie braucht immer wieder die Rückbesinnung auf religiöse Praxis* wird deutlich, dass KTh keine Theologie für den Dialog ist, sondern vielmehr aus ihm heraus entsteht. Die Ergebnisse, die durch KTh über religiöse Grenzen hinweg erzielt werden, erfahren nur dann eine größere Bedeutung, wenn die beteiligten Theologen an ihrer Praxis gebunden bleiben. Nur so können sie eine „paradigmatische Wirkung“ erzielen (:211). Seine methodische Charakteristik der KTh schließt Stosch mit folgendem Grundsatz:

„Schon aufgrund ihrer theologischen Offenheit ist sich die Komparative Theologin in ihrem Vorgehen immer der eigenen Verwundbarkeit und der Reversibilität bzw. Fallibilität ihrer Urteile bewusst.“ (:213)

Dieser Grundsatz beinhaltet die Offenheit des Theologen, sich dem Anderen zu öffnen und die Möglichkeit der eigenen Veränderung zuzulassen. Er schließt aber auch die Annahme mit ein, dass alle erarbeiteten Ergebnisse immer nur vorläufig sind und sich immer wieder einer Prüfung unterziehen müssen. Dies birgt natürlich gewisse Risiken für den eigenen Glauben, setzt er sich im interreligiösen Dialog doch immer wieder dem eigenen Überdenken im Begegnen mit dem Fremden aus. Dies bedeutet, dass KTh nie zu einem Ende kommt, was von Stosch jedoch nicht als Schwäche, sondern als ihre unbedingte Stärke ansieht (:213f).

2.2.5 Komparative Theologie in Bezug auf interreligiöses Lernen von Schülerinnen und Schülern

Wie ist nun die Bedeutung der Komparativen Theologie in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse von Jugendlichen zu bewerten? In seinem Buch „Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen“ widmet von Stosch ein Kapitel diesem Thema. Allerdings bezieht er sich dabei auf das multireligiöse Lernen innerhalb des Religionsunterrichtes. Er spricht dort aber Punkte an, die auch unabhängig schulischen Religionsunterrichts als Kontext von Bedeutung zu sein scheinen. Diese gilt es im Folgenden aufzuzeigen, da von Stosch sich auf die Auseinandersetzung von SuS mit dem Thema Religion bezieht, was für die vorliegende Forschungsarbeit durchaus relevant ist. Als Ausgangspunkt für Notwendigkeit (inter-)religiösen Lernens erklärt von Stosch

„die kulturelle Herausforderung, die das gegenwärtige Wiedererstarken des religiösen Fundamentalismus und die gleichzeitig zunehmende Orientierungs- und Heimatlosigkeit Jugendlicher mit sich bringt“ (2012:326f).

Heutige Jugendliche sind oftmals nicht in der Lage, ihre religiöse Orientierung zu reflektieren und zu begründen. Ihre mangelnde religiöse Bildung in Verbindung mit vielfältigen und teilweise gar gefährlichen Angeboten, stellen ein großes Problem der heutigen Zeit dar. Es ist daher von großer Bedeutung, SuS in ihrer religiösen Kompetenz zu fördern, um so eine Urteilsfähigkeit für

die Angebote auf dem Marktplatz der Religionen entwickeln zu können. Die Schülerschaft wird heute zunehmend multireligiös, sodass auch dem Dialog unterschiedlicher religiöser Traditionen eine größere Bedeutung zukommen müsste (:327f). Hierbei ist es wichtig, dass die SuS die Religionen nicht bloß von außen, sondern auch von innen betrachten und so lernen, wie Religionen funktionieren und argumentieren. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen sollten, religiös unterschiedlichen Menschen zu begegnen, die jeweils ihre eigenen Perspektive darstellen. Nur „indem ich mich dem Fremden aussetze, wird das Eigene bewusst und kann damit Gegenstand zu einer Wahl werden“ (:329f). Die weit verbreitete Annahme, dass es wichtig sei, erst das Eigene kennenzulernen, um das Fremde erlernen zu können, weist von Stosch hier zurück. Wenn man religiöse Kompetenz im Sinne einer freien und eigenständigen Bekenntnisses erreichen will, muss man den SuS umfassende und damit auch multireligiöse Begegnungsmöglichkeiten schaffen, um sie so in ihrer religiösen Identifikation zu unterstützen. Dazu braucht es nicht zwingend die Begegnung mit Personen unterschiedlicher religiöser Traditionen, sondern kann auch durch die Auseinandersetzung mit Literatur, Zeugnissen und Kunst anderer Religionen gefördert werden. Hierbei ist allerdings von grundlegender Bedeutung, dass die Auswahl der religiösen Tradition, die es in den Blick zu nehmen gilt, sich an denen der beteiligten Jugendlichen orientiert.⁸ Abschließend sei an dieser Stelle auf von Stoschs Verweis auf Stephan Leimgruber hingewiesen, wonach sich eben solche interreligiöse Prozesse „im Hin- und Hergehen zweier Kulturen ereigne[t]“ (Leimgruber 2007:19). Von Stosch selbst hat diesbezüglich den konfessionellen Religionsunterricht als einen Ort dargestellt, an dem dieses Hin- und Hergehen möglich gemacht werden kann und muss. In der vorliegenden Forschungsarbeit soll aufgezeigt werden, inwiefern Offene Jungendarbeit auch einen solchen Raum für interreligiöse Lernprozesse darstellen kann.

⁸ Wie unter 2.2.4 erläutert, sieht von Stosch die dialogische Vorgehensweise jedoch als die ganzheitliche an.

2.3 Auf dem Weg zu einem Missionsverständnis als Grundlage für diese Arbeit

2.3.1 Das ganzheitliche Missionsverständnis bei David J. Bosch

Bosch stellt die Notwendigkeit heraus, ein Missionsverständnis für die heutige Zeit zu formulieren. Dabei bleibt zu bedenken, dass sich die aktuelle Epoche grundlegend von der des Neuen Testaments unterscheidet. Es reicht nicht aus, den Blick nur auf die Autoren des Neuen Testaments zu richten. Vielmehr muss

„in kreativer aber verantworteter Freiheit die Logik des Dienstes Jesu und der ersten Kirche in einer fantasievollen und kreativen Weise in unsere Zeit und unseren Kontext hinein [verlängert werden]“. (Bosch 2012: 213),

da der christliche Glaube ein historischer ist. Bei der Erklärung des Paradigmenwechsels in der Missionswissenschaft nimmt Bosch das Verständnis von Kirche und Mission seit der Zeit des Neuen Testaments bis heute in den Blick.⁹ Dabei nimmt er Bezug auf die sechs großen „Paradigmen“ nach Hans Küng, welche alle ein eigenes Verständnis des Glaubens und der Mission beinhalten.¹⁰ Bosch erklärt dies damit, dass die theologischen Ansichten eines jeden immer nur die Interpretationen dessen sind, was wir als göttlich oder Offenbarung Gottes wahrnehmen und zu erkennen glauben (:214). Das gilt auch für Bibel selbst. Bosch betrachtet es als Illusion zu glauben, dass wir in der Bibel auf das reine Evangelium, frei von jeglicher menschlicher Interpretation, treffen. Es wird deutlich, dass jede der o.g. Epochen ein eigenes „theologisches Paradigma“ innehat. Diese sind bedingt durch das persönliche Umfeld, Gesellschaft, Kultur, Politik, die eigene christliche Tradition und das allgemeine Bezugssystem (:215).¹¹ Wenn Theologie eng mit unserer Interpretation dessen, was wir als göttliche Offenbarung wahrnehmen, zusammenhängt, dürfen wir nie absolut setzen, denn wir sehen immer nur einen Teil des Ganzen (:219). Festzuhalten bleibt also, dass Theologie und damit verbunden auch das

⁹ Bosch nimmt hier Bezug auf den Paradigmenbegriff bei Thomas S. Kuhn. Dieser definiert ein Paradigma wie folgt: „Allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern.“ (Faix 2012b:8).

¹⁰ Hans Küng unterteilt die Geschichte des Christentums in folgende sechs Paradigmen: 1. Das urchristlich-apokalyptische Paradigma, 2. Das altkirchlich-hellenistische Paradigma, 3. Das mittelalterlich – römisch – katholische Paradigma, 4. Das reformatorisch-protestantische Paradigma, 5. Das neuzeitlich – aufklärerische Paradigma, 6. Das zeitgenössisch – ökumenische Paradigma (1984: 85, 1987: 157)

¹¹ Bosch versteht hierunter die allgemeinen Erfahrungen, das Verständnis der Wirklichkeit und die historische Epoche, in der man lebt (:215).

Missionsverständnis, immer kontextuell geprägt sind und somit unterschiedliche Epochen unterschiedliche Missionsparadigmen vertreten. Mission am Anfang des 21. Jahrhunderts steht vor der großen Herausforderung, Antworten auf Fragen zu finden, die dem Wesen des christlichen Glaubens entsprechen und gleichermaßen für die heutige Zeit von Bedeutung sind (:222).¹² Diese genannten Voraussetzungen und Bedingungen bringen Bosch dazu, das neue, sich abzeichnende, Missionsparadigma genauer zu erläutern. Er macht diesbezüglich deutlich, dass alle Elemente, die er diesem Paradigma zuschreibt, nicht losgelöst von einander zu betrachten sind, sondern sie vielmehr in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Folgende Elemente, die grundlegend für die vorliegende Arbeit sind, sollen nun näher untersucht werden: Mission als Kirche-mit-Anderen, Mission als Missio-Dei, Mission als Vermittlung des Heils, Mission als Frage nach Gerechtigkeit, Mission als Kontextualisierung. Die Elemente „Mission als Zeugnis gegenüber Menschen anderen Glaubens“ und „Mission als Theologie“ wurden unter 2.2 *Theologie der Religionen* bereits miteinbezogen, da sie direkt die Fragen nach dem Verhältnis zu und dem mit Umgang mit anderen Religionen behandeln, was grundlegend für eine Theologie der Religionen ist.¹³

Bosch stellt unter dem Element „Mission als Kirche-mit-anderen“ zunächst einmal heraus, dass die Ekklesiologie keine Vorrangstellung gegenüber der Mission hat, da beides eng miteinander verbunden und somit nicht voneinander zu trennen ist. Die Kirche ist ihrem Wesen nach missionarisch, sodass missionarisches Handeln nicht einen Arbeitszweig der Kirche darstellt, sondern vielmehr „die Kirche bei der Arbeit“ ist. Die Kirche hat sowohl eine missionarische Dimension als auch Intention und ist daher missionierend und missionarisch zugleich (:437). Dadurch, dass die Kirche so nicht mehr die Begründung der Mission ist, kann sie auch nicht mehr ihr Ziel sein. Die Kirche

¹² Nach Bosch ist die missionarische Kirche heute besonders durch folgende Dinge herausgefordert: 1. Der Verlust der vorherrschenden Stellung des Westens, 2. Der Kampf gegen ungerechte Strukturen der Unterdrückung und Ausbeutung, 3. Zwiespalt gegenüber Technik, Fortschritt und Entwicklung, 4. Das Bewusstsein für die endlichen Ressourcen auf der Erde und der Umgang damit, 5. Zerstörung der Erde und der menschlichen Rasse („Bedrohung durch einen nuklearen Holocaust“), 6. Kein Vorrang von westlichen Theologien und 7. Religionsfreiheit als grundlegendes Menschenrecht (:222f).

¹³ Bosch erläutert in seinem Buch „Mission im Wandel“ (2012) noch fünf weitere Elemente des neuen Paradigmas, welche grundlegend für ein umfassendes Missionsverständnis, für diese Arbeit jedoch von weniger Bedeutung sind, als die oben genannten.

stellt nicht das Reich Gottes dar, sie ist vielmehr „Zeichen und Werkzeug“ eben dieses (:441). In ihr kann die Herrschaft Gottes sichtbar werden, doch auch in der Gesellschaft ereignet sie sich, da Christus auch der Herr der Welt ist (:443). Kirche partizipiert an der Mission Gottes, denn es ist letztendlich Gottes Mission, die „Missio Dei“. Unter Missio Dei ist das liebevolle Zuwenden Gottes zur Welt zu verstehen, zu dem Gott die Kirche als Instrument gebraucht. Mission hat ihren Ursprung im Herzen Gottes und „bedeutet, an der Bewegung der Liebe Gottes auf die Menschen teilzuhaben, da Gott eine Quelle sich verströmender Liebe ist“ (:458). Diese Liebe betrifft die ganze Welt und alle in ihr wohnenden Menschen mit all ihren Lebensbereichen. Durch seine Mission möchte Gott neu schaffen, erlösen, erhalten und vollenden (:459). So wie die Mission Gottes nach Bosch die ganze Welt mit einschließt, versteht er auch den Heilsbegriff als die ganze Welt betreffend. Rettung heißt für ihn dabei allerdings nicht Erlösung aus der Welt, sondern das Heil der Welt. Die „Vermittlung eines „umfassenden“, „integralen“, „vollständigen“, oder „universalen Heils“ wird demzufolge als der Zweck der Mission betrachtet (:468). Mission sollte also immer der ganzen Not der Menschen entgegenwirken und sowohl den Einzelnen mit Seele und Leib als auch die Gesellschaft als Ganzes miteinschließen. Diese Ansicht teilen auch Hardmeier und Faix, in dem sie u.a. am Beispiel des Exodus und Israel als Licht für die Völker verschiedenen Aspekte des Heils thematisieren: politisch, wirtschaftlich, sozial, geistlich (Hardmeier 2009:141ff, Faix 2012a:68ff). Es wird auch hier deutlich, dass Heil als ganzheitlich zu verstehen ist. Die Situation des 21. Jahrhunderts stellt diesbezüglich die in der bisherigen Geschichte größte Herausforderung und Chance zugleich dar. Nie war die soziale Not der Menschen umfassender und nie die Lage der Christen besser, um daran etwas zu ändern. Menschliches Handeln, auch das der Kirche, wird endgültiges Heil nicht herbeiführen können. Hier hält Bosch an der Notwendigkeit von Buße und persönlichem Glauben fest. An der Mission Gottes zu partizipieren bedeutet aber, eine Veränderung der Notsituationen herbeizuführen und gegen „Armut, Elend, Krankheit, Kriminalität und soziales Chaos“ vorzugehen (:469). Folglich gibt es keine Trennung zwischen Verkündigung des Evangeliums und sozialem Handeln. Bosch zitiert an dieser Stelle den Ökumenischen Rat der Kirche:

„Ein Christentum, das seine vertikale Dimension verloren hat, hat auch ihr Salz verloren und ist dann nicht nur in sich selbst fade und kraftlos, sondern auch für die Welt unnütz. Hingegen würde ein Christentum, das infolge einer Konzentration auf die vertikale

Dimension seine Verantwortung für das Gemeinschaftsleben vernachlässigen würde, die Inkarnation leugnen“ (1968:335).

Darauf aufbauend spricht Bosch von der Mission als Kontextualisierung als weiterem Element des neuen Missionsparadigmas. Hierbei liegt der Fokus auf dem Tun der Theologie, welches jene, die leiden, miteinbezieht. Erkenntnis meint hier nicht den vermeintlich neutralen Versuch, die Welt zu erklären, sondern kommt aus der Praxis, aus dem Handeln selbst (:499). Sie stellt den Ausgangspunkt des theologischen Zirkels der kontextuellen Theologie dar. Ausgehend von der Praxis ist die Reflexion der zweite Schritt des Kreislaufes. Theorie und Praxis treten so in einen Dialog miteinander und stellen eine Intersubjektivität dar. Theorie und Praxis stehen somit in einer dialektischen Beziehung zueinander, sodass die Theorie nicht mehr über der Praxis steht, aber auch nicht abgelehnt wird. Beide bedingen sich gegenseitig (:500). Das Evangelium, so schlussfolgert Bosch, wird somit nicht als etwas gesehen, was die Welt braucht, sondern als etwas, das man im Kontext erkennen kann (:506). An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Bosch der Auffassung ist, dass Theologie immer auch Interpretation ist, wir auch den Kontext immer interpretieren und unsere Erkenntnisse somit immer nur relative Gültigkeit besitzen. Bosch rät hier, sich der Risiken diesbezüglich bewusst und wachsam zu sein. Er zeigt aber auf, dass es Richtwerte gibt, die uns helfen, Gottes Willen und Gegenwart sichtbar zu machen:

„Dort, wo Menschen Gerechtigkeit, Frieden, Gemeinschaft, Versöhnung, Einheit und Wahrheit in einem Geist der Liebe und Selbstlosigkeit erfahren und dafür arbeiten, dort dürfen wir es wagen, Gott am Werk zu sehen.“ (:507)

2.3.2 Mission und Komparative Theologie

An dieser Stelle soll kurz aufgezeigt werden, in welcher Beziehung Mission und Komparative Theologie zueinander stehen und dargestellt werden, inwiefern das ganzheitliche Missionsverständnis nach Bosch damit vereinbar ist. Um dieser Frage nachzugehen, soll das Verständnis von Mission und dessen Bezug zur KTh aus den Augen des oben bereits vorgestellten katholischen Theologen Klaus von Stosch in den Blick genommen werden. Das Missionsverständnis ist grundsätzlich davon abhängig, wie und was man unter Erkenntnis versteht. Ähnlich wie Bosch geht auch die KTh davon aus, dass jegliche Erkenntnis lediglich ein Teil des Ganzen ist und immer schon eine Interpretation beinhaltet

(von Stosch 2012:157, Bosch 2011:506). Daher ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass das Christentum den anderen Religionen gegenüber einen Wissensvorsprung oder Vorrang hat. So war in der Vergangenheit beispielsweise das Wissen des Judentums bedeutsam für das Christentum, um das Neue Testament in seinem Kontext besser verstehen zu können. Die Erkenntnisse einer anderen Religion waren der eigenen somit dienlich. Dies bedeutet, dass Elemente der Wahrheit nicht nur in der eigenen Religion enthalten sind (von Stosch 2012:61). Daher gilt es, den Anderen als Weggefährten auf der Suche nach Wahrheit zu sehen und gemeinsam kritisch und einfühlsam nachdenken und einander verstehen lernen (:64). Auch Bosch rechnet damit, in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf Gott zu treffen und bezeichnet interreligiöse Begegnung daher als „heiligen Ort“ (2011:213). Dennoch spielen die eigenen Überzeugungen in der Begegnung mit dem Anderen eine Rolle und für von Stosch sind Dialog und Mission nur schwer zu trennen. Hierbei bedarf es der authentischen Bezeugung des eigenen Glaubens. Allerdings fordert er eine ergebnisoffene Haltung, welche die Wahrheit der eigenen Religion nicht als Voraussetzung sieht (2012:72, 239). Bosch geht an dieser Stelle einen Schritt weiter. Für ihn gehören Verkündigung und Soziales Handeln als Dimensionen von Mission unweigerlich zusammen. Neben der Möglichkeit des Erkenntnisgewinns durch die Begegnung mit dem Anderen ist für ihn dennoch das Festhalten an endgültigem Heil durch Buße und persönlichen Glauben unabdingbar (2011:469). Ob dies auch den religionstheologischen Überzeugungen von Stoschs entspricht, geht aus den vorliegenden Texten nicht hervor. Festzuhalten bleibt diesbezüglich allerdings, dass er im Sinne der KTh davon ausgeht, dass Inhalte des eigenen Glaubens nicht zwingend wahr sind (:2012:71f). Sieht man Mission als reine Verkündigung der christlichen Glaubensüberzeugung mit dem Ziel, die Kirche auszubreiten und Menschen zur Mitgliedschaft der Kirche bewegen zu wollen, ist Mission nicht mit KTh zu vereinen. Tatsächlich wird ihr dies nicht selten vorgeworfen und Kritik daran geübt, den Missionsauftrag der Kirche zu vernachlässigen (von Stosch 2012:238). Klaus von Stosch hingegen folgt einem Missionsverständnis, ähnlich wie Bosch, das Mission jedoch nicht als Verbreitung der Kirche, sondern vielmehr als Verbreitung des Reiches Gottes ansieht. Darunter versteht von Stosch die „Menschwerdung Gottes zu bezeugen, indem der

Menschenfreundlichkeit Gottes Raum geschaffen wird“ (ebd.). Mission bedeutet in diesem Zusammenhang die Hinwendung der Kirche zu allen Menschen und damit einhergehend den Einsatz für mehr Gerechtigkeit, wie es auch bei Bosch zu finden ist. Wichtig ist hierbei die Erkenntnis, dass die Kirche nicht das Reich Gottes darstellt, sondern lediglich auf es ist verweist (:239, vgl. Bosch 2011:469). In der Kirche soll die Zuwendung Gottes, die ihren Höhepunkt in der Menschwerdung in Jesus erreichte, sichtbar werden. Dies hat zur Folge, dass Kirche grundlegend diakonisch ausgelegt sein muss. Dabei ist sie selbstlos und nicht auf ihren eigenen Vorteil oder ihr Wachstum bedacht. Durch ihre absichtslose Nächstenliebe ist die Kirche so Zeugnis Gottes bedingungsloser Liebe (von Stosch 2015:63f). In diesem Sinne versteht von Stosch Mission als Sendung der Kirche hin zu den Menschen, ausgehend von der *Missio Dei*. So verstanden steht Kirche

„der Welt nicht mehr als rettende Instanz gegenüber und versucht nicht mehr, möglichst viele Menschen aus der Welt in die Kirche herüberzuretten. Vielmehr baut die Kirche in der Welt und mit der Welt am Reich Gottes“ (:68).

An dieser Stelle nimmt von Stosch Bezug auf die oben bereits dargestellte Bedeutung des Dialoges. Sowohl der beschriebene interreligiöse Dialog, als auch das missionarische Handeln der Kirche erfordern eine demütige Haltung. Diese widerspricht nicht der Überzeugung der eigenen Wahrheit, schließt aber die Möglichkeit ein, durch die Begegnung mit dem Anderen, diese immer wieder neu zu reflektieren und verstehen zu können.

Gemein ist Bosch und von Stosch das Verständnis von Mission als *Missio Dei*. Diese meint Gottes bedingungslose Hingabe in Liebe und umfasst das Heilwerden der ganzen Welt. Für beide steht Mission in enger Verbindung zum Dialog mit Andersgläubigen, um so den eigenen Glauben zu reflektieren und möglicherweise neue Erkenntnisse zu gewinnen. Des Weiteren dient diese interreligiöse Begegnung des gegenseitigen Verstehens und der Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung für mehr Gerechtigkeit, um so Gottes Liebe in der Welt sichtbar werden zu lassen. Uneinig scheinen beide in Bezug auf den Wahrheitsgehalt der eigenen Religion zu sein. Sowohl Bosch als auch von Stosch sehen Erkenntnis als Stückwerk an und erwarten, in der Begegnung mit dem Anderen auf Gott zu treffen und einen Teil der Wahrheit erkennen zu können. Dies geht für Bosch allerdings mit dem Glauben an den Wahrheitsgehalt

der eigenen Überzeugungen einher, deren Verkündigung notwendig bleibt, jedoch nicht als „Richter oder Anwälte, sondern als Zeugen.“ (2011:577). Dagegen kritisiert von Stosch die Voraussetzung des Wahrheitsgehaltes der eigenen Religion. Dennoch gilt es, die eigenen Überzeugungen authentisch zu bezeugen und dem Anderen die eigene Erkenntnis nicht vorzuenthalten (2012:239).

2.4. Fazit

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass wir heute in einer besonderen Zeit mit besonderen Herausforderungen leben. Wie bereits erläutert, stand das Christentum, aufgrund von Globalisierung und damit einhergehend (religiöser) Pluralität, noch nie vor einer solch großen Aufgabe, was das Miteinander der Religionen und das Eintreten für soziale Gerechtigkeit angeht. Wichtig ist, dass beide Bereiche hier unmittelbar zusammenhängen. Das Christentum muss sich die Frage nach dem Verhältnis zu Vertretern anderer religiöser Traditionen stellen und entscheiden, ob es diese bloß als Bedrohung und Gegner im Kampf um die Wahrheit sieht, oder ob es den Anderen als Partner auf der gemeinsamen Suche nach Letztgültigem anerkennt und wertschätzt. Die hier vorliegende Forschungsarbeit folgt der Annahme, dass auch die christliche Kirche immer Lernende und jede Erkenntnis lediglich Stückwerk ist. Demzufolge ist davon auszugehen, dass zumindest die Möglichkeit besteht, dass Gott sich ebenso wie im Christentum auch in einer anderen Religion offenbart. Es braucht daher unweigerlich den interreligiösen Dialog, um die eigene Denkweise überprüfen und möglicherweise auch ändern zu können. Des Weiteren ist für diese Arbeit die Annahme grundlegend, dass die Kirche, als Partizipierende an der *Missio Dei*, gemeinsam mit den anderen Weltreligionen ihrer Verantwortung für die Armen und Marginalisierten dieser Welt nachkommen muss. Dies beinhaltet, wie oben bereits ausgeführt, auch den Einsatz für Unterdrückte, am Rande der Gesellschaft Stehende, den respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander und den Abbau von Vorurteilen. Genau hier möchte die Forschungsarbeit ansetzen. Es soll herausgearbeitet werden, inwiefern die notwendigen interreligiösen Lernprozesse, und damit einhergehend interreligiöse Dialoge, auch in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ stattfinden und, wenn nötig und

möglich, gefördert werden können. Diese interreligiösen Lernprozesse sind bedeutsam für die eigene religiöse Entwicklung, das Miteinander der Religionen und der sozialen Verantwortung der Weltreligionen und können somit auch einen Beitrag des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Sinne der *Missio Dei* sein. Wichtig ist hierbei, dass dazu die eigenen Überzeugungen nicht aufgegeben werden müssen und dürfen, da sie die Grundlage eines jeden Dialoges bilden.

3 Sozialwissenschaftliche Grundlegung

In diesem Kapitel soll nun die sozialwissenschaftliche Grundlegung der Forschungsarbeit dargestellt werden. Da die Forschung in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit durchgeführt wurde, muss zunächst einmal das Verhältnis von Religion und Sozialer Arbeit beleuchtet werden. Dazu wird insbesondere die ‚Offene Jugendarbeit‘ in den Blick genommen. Es gilt herauszuarbeiten, inwiefern Religion eine Bedeutung für das Forschungsfeld hat. Hilfreich ist hierbei der Ansatz der religionssensiblen Sozialen Arbeit, wie sie im Rauhen Haus in Hamburg erforscht und begründet wurde. Des Weiteren wird die Bedeutung und das Verhältnis von Religion und Jugendlichen dargestellt, um so Schlüsse für die Forschung ziehen zu können. Am Ende des Kapitels wird die Begrifflichkeit ‚interreligiöses Lernen‘, die Gegenstand der Forschungsfrage ist, untersucht. Hier soll deutlich werden, was der Begriff meint und welche Ziele und Dimensionen er umfasst. An dieser Stelle soll aber zunächst das Verständnis von ‚Religion‘, das dieser Arbeit zugrunde liegt, dargestellt werden, da sich darauf auch die folgenden Überlegungen beziehen. In der Forschungsarbeit werden Mitarbeitende aus ‚Offenen Jugendarbeiten‘ als Experten zu ihrer Einschätzung interreligiösen Lernens befragt. Dem wird keine konkrete Definition von ‚Religion‘ zugrunde gelegt. Da es um die Sicht der Mitarbeitenden geht, schließt dies unterschiedliche Auffassungen von ‚Religion‘ ihrerseits mit ein. Daher folgt die Autorin einer weiten Definition von ‚Religion‘, wie sie im Ansatz der religionssensiblen sozialen Arbeit zu finden ist. Dies liegt auch insofern nahe, da jener Ansatz im Laufe der Arbeit genauer betrachtet werden soll. Die Herausgeber des religionssensiblen Ansatzes haben folgende Abbildung zu ihrem Religionsverständnis entwickelt:

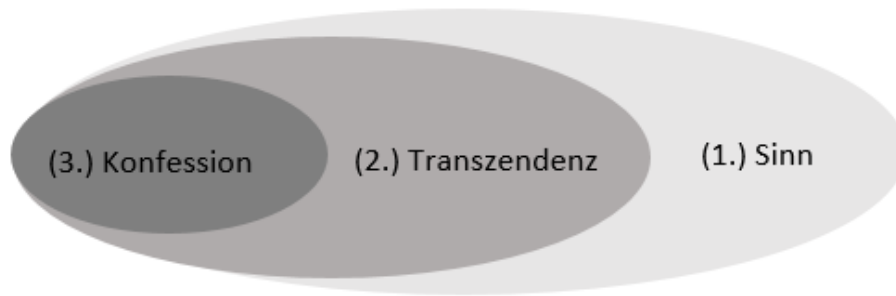


Abbildung 1: Religion (Nauerth u.a. 2017: 15)

Sie orientieren sich in ihrer dreifachen Unterscheidung an Luhmann (1982), Lechner/ Gabriel (2009) und Joas (2013). Unter dem ersten Punkt verstehen sie den Sinn, mit dem Menschen Erfahrungen erklären. Dies beinhaltet folglich all das, was sich selbst als Religion bezeichnet, aber auch das, was sich selbst nicht als Religion bezeichnet, aber als Religion verstanden werden kann. Der zweite Punkt, die Transzendenz, schließt allen Glauben ein, der gemachte Erfahrungen auf eine bestehende Transzendenz hin deutet. Unter dem dritten Punkt sind schlussendlich solche Transzendenzvorstellungen enthalten, die in einer konkreten und differenzierten theologischen Vorstellung verstanden werden (Nauerth u.a 2017: 15).

3.1 Die Notwendigkeit einer religionssensiblen Sozialen Arbeit

3.1.1 Über das Verhältnis von Religion und Sozialer Arbeit

Die Vielfalt der Menschen mit ihren unterschiedlichen Kulturen und Religionen ist aus dem alltäglichen Leben der Menschen in Deutschland nicht mehr wegzudenken. Sie ist dabei nicht mehr nur auf Großstädte beschränkt, sondern in der gesamten Gesellschaft präsent und erfahrbar (Schambeck 2013:19). So sind auch Schulen und andere Einrichtungen von Kinder- und Jugendarbeit Orte des multikulturellen und multireligiösen Miteinanders geworden. Doch nicht immer wird diese Mannigfaltigkeit als Reichtum gesehen. Sie gilt auch als Herausforderung und Belastungsprobe und führt nicht selten zu Konflikten. Viele auf den ersten Blick politische Probleme stehen bei genauerem Hinsehen im Verhältnis zur Religion (Birkner & Hetzinger 2013:86). Hier sei an dieser Stelle auf die politischen Diskussionen um das Verständnis und die Umsetzung der Religionsfreiheit oder über den, oft religiös begründeten, Terror verwiesen,

der mittlerweile auch in Europa gegenwärtig ist. Solche Konflikte ereignen sich in Deutschland besonders mit islamischen Gruppen (Freise 2005:91). Es stellt sich die Frage, inwiefern trotz der Vielfalt ein friedliches Zusammenleben erreicht und gestaltet werden kann. Freise macht diesbezüglich deutlich, dass es einer Klärung der gemeinsamen Werte bedarf und es den Blick auf die Bereicherung durch Vielfalt zu richten gilt (:93). Dieser Aufgabe widmete sich auch 1993 das Parlament der Weltreligionen in Chicago. Dem vorausgegangen war 1990 das Projekt „Weltethos“ von Hans Küng. Auslöser war Kungs Auffassung „kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen“ (Küng 2002:9). Ziel war es, einen Minimalkonsens zwischen den Religionen vor allem in Bezug auf eine gemeinsame Ethik zu entwickeln, um den Menschen so eine Orientierung für ein friedvolles Miteinander zu geben. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass dies wohl ein theoretisches Konzept blieb, denn in der Realität sind diesbezüglich kaum Auswirkungen zu verzeichnen (Schweitzer 2014:50). Die Frage bleibt also, wie ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Religionen in einer Gesellschaft gelingen und welchen Beitrag religiöse Bildung hier leisten kann.

Es ist zu beobachten, dass das Thema „Religion“ in die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion zurückgekehrt ist. In Deutschland hängt dies, wie oben bereits angedeutet, hauptsächlich mit dem Erstarken des Islam zusammen. Hier leben aktuell etwa 4,3 Millionen Muslime, die ihren „Glauben mit großer Selbstverständlichkeit und wachsendem Selbstbewusstsein [repräsentieren]“ (Sajak 2012: 188). Gleichzeitig ist in Deutschland eine Deinstitutionalisierung wahrnehmbar. Immer mehr Menschen nehmen Abstand von den großen Kirchen, gleichzeitig wächst aber auch die Zahl der Menschen, die für Spiritualität und individuell gelebte Religion empfänglich sind (Lechner 2017:81). Einen weiteren Punkt für die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Religionsplural stellt der Zusammenhang zwischen Religion und Integration dar. Religion stiftet Identität und muss somit auch in Bezug auf gelingende Integration in den Blick genommen werden (:20). Es besteht zwar kein zwingender Zusammenhang zwischen Integration und Religionszugehörigkeit, dennoch ist zu beobachten, dass mit dem Migrationshintergrund nicht selten eine religiöse Prägung einhergeht, die nicht der vorherrschenden christlichen und humanistisch-aufklärerischen Tradition in Deutschland entspricht. Hier stellt

Religion aber nicht nur ein Hindernis sondern auch ein Hilfsmittel für Integration dar (Schweitzer 2014:120).

Diese Rückkehr des Religiösen in öffentlichen Diskursen ist ebenso für die Soziale Arbeit von Bedeutung. Auch sie sieht sich mit den Herausforderungen der Multikulturalität und Multireligiosität konfrontiert, begegnet sie in ihren verschiedenen Arbeitsfeldern, wie beispielsweise Kindergärten, Beratungsstätten unterschiedlicher Art, Stadtteilarbeit, Wohnheimen und auch ‚Offener Jugendarbeit‘ doch kultureller und religiöser Vielfalt. Allerdings spielten Religion und Religiosität in den Debatten der wissenschaftlichen Sozialen Arbeit in den letzten Jahren kaum eine Rolle und wurden weder in Konzepten und Methoden ausreichend thematisiert noch erforscht (Nauerth u.a. 2017:12). Dies ist besonders dahingehend interessant, als dass sowohl Gegenwart als auch Geschichte Sozialer Arbeit in starkem Zusammenhang mit Religionsgemeinschaften stehen. So war die Sorge um Arme und Hilfsbedürftige beispielsweise bereits im Mittelalter Aufgabe der Kirche (Karic & Ehlke 2018:95). Im Zuge der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit hat diese sich weiter säkularisiert, von religiösen Werten emanzipiert und auch Kritik an Religion geübt. Seither gilt das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Religion als ambivalent. Dies führte allerdings dazu, dass Religion in der Praxis oft nicht thematisiert oder berücksichtigt wird (Hahn 2016:136f). Hans Thiersch vergleicht das Verhältnis von Religion und Sozialer Arbeit mit einem Versteckspiel. Er bemängelt, dass sich kirchliche und weltlicher Soziale Arbeit nicht kennen. Soziale Einrichtungen stehen oft unter kirchlichen Trägerschaften, trotzdem wird die Bedeutung von Religion für die Soziale Arbeit nicht thematisiert (Nauerth u.a. 2017:34ff). Auch Nauerth u.a. kritisieren die Auseinandersetzung innerhalb der Sozialen Arbeit mit dem Thema Religion. So stellen sie fest, dass Religion meist entweder aus- oder überblendet wird. Die Ausblendung von Religion meint hier, dass Religion als Thema durch Unkenntnis oder aufgrund eines vermuteten Konfliktpotenzials oft übersehen oder dethematisiert wird. Als Überblendung ist in dem Zusammenhang das Hervorheben von Religion zu verstehen, durch das der Religion eine „zentrale Differenzkategorie“ zukommt. Beide Strategien greifen aber zu kurz (:13). Seit einiger Zeit wird Religion innerhalb der wissenschaftlichen Sozialen Arbeit aber wiederentdeckt. (:12). Eine

zunehmende Aufmerksamkeit religiösen Themen gegenüber ist in der Gesellschaft wahrzunehmen. Trotz fortschreitender Säkularisierung, scheint Religiosität vielfach präsent zu sein und im Zentrum gesellschaftlicher Diskurse zu stehen (Hahn 2016:136). So steht auch die Verortung der Religion angesichts der religiösen Vielfalt zur Debatte und es gilt zu klären, wie diese politisch und sozial zu integrieren ist (Winkel 2016:4). Auch Lutz stellt fest, dass in den letzten Jahren eine umfangreiche Debatte über den Zusammenhang von Politik und Religion geführt wurde, aus der hervorgeht, dass Religiosität immer noch den Alltag vieler Menschen prägt (2016:11). Er spricht in diesem Zusammenhang von der „Wiederkehr der Religion“ im Sinne der Suche nach Spiritualität und Transzendenz einerseits und der Wahrnehmung von extremistischen und fundamentalistischen Tendenzen. Auch die Soziale Arbeit ist diesen Formen von Religiosität in ihren Arbeitsfeldern ausgesetzt und muss dazu Stellung beziehen (:12). In Bezug auf radikalen oder extremistischen Fundamentalismus kann die Soziale Arbeit gar präventiv tätig werden. Es gilt hier, den Jugendlichen in ihr Not, Enttäuschung und Orientierungslosigkeit zu begegnen, sie ernst zu nehmen und Handlungsoptionen aufzuzeigen. Diesbezüglich kann Religion einen Zugang und eine Dialoggrundlage bieten (:24f).

Es bleibt festzuhalten, dass eine Soziale Arbeit, die auf die gesellschaftliche Situation und die Lebenswelt der Menschen Bezug nimmt, sich auch angemessen mit Religion auseinandersetzen muss. Dies bedeutet nicht, der Religion lediglich kritisch gegenüberzutreten, sondern sie auch als Ressource zu sehen. Das heißt allerdings nicht, dass Soziale Arbeit religiös begründet werden muss.

3.1.2 Der Ansatz der religionssensiblen Sozialen Arbeit

Es kann festgehalten werden, dass Soziale Arbeit, will sie sich am Subjekt und seiner Lebenswelt orientieren, sensibel für die Realitäten ihrer Klienten sein muss und das unabhängig der Überzeugungen und Vorstellungen der Fachkräfte. Dies schließt notwendigerweise auch die Sensibilisierung für Religion mit ein. Das bedeutet, dass lebensweltorientierte Soziale Arbeit immer auch religionssensibel sein muss. Dieser Anspruch lässt sich nicht auf Einrichtungen kirchlicher Trägerschaften oder Fachkräfte mit religiösem Interesse

beschränken, sondern betrifft unbedingt die gesamte moderne Soziale Arbeit (Nauerth 2017:137ff). Daraus lässt sich schlussfolgern:

„Soziale Arbeit benötigt eine Religionssensibilität, die religiöse Realitäten professionell wahrnehmen, verstehen, beurteilen sowie übersetzen kann und durch die sie sich zu qualifizierter Religionskritik befähigt“ (:140).

Unter anderem die Studien des Rauhen Hauses in Hamburg haben gezeigt, dass sich das Einbeziehen von Religiosität und individuellem Glauben positiv auswirken. So können sie als „Ressource zur Lebenswelt genutzt werden“. Außerdem hat religionssensible Haltung auch „präventive[n] Charakter“, da eine Missachtung von Glauben und Religion durchaus zu „destruktiven Verhaltensweisen und eine[r] Neigung zum Fatalismus im ‚Kampf um Anerkennung‘“ führen kann (:120).

Wie sieht nun aber eine religionssensible Arbeit aus? Michale Tüllmann und Sylke Kösterke entwickelten zehn Prinzipien, mit denen Kultur- und Religionssensibilität die lebenswelt- und ressourcenorientierte Soziale Arbeit stärken, die nun näher in den Blick genommen werden sollen. Das erste Prinzip umfasst „das Verstehen des Verhaltens, der Einstellungen und Sinndeutungen eines Menschen“. Das zweite Prinzip meint die Notwendigkeit, ein „weite[s] Religionsverständnis“ zu entwickeln, um so religiöse Phänomene und Ressource auch fernab von konfessionellem Glauben zu erkennen. Als drittes Prinzip ist das „Interesse am persönlichen Glauben, der Religion und der Kultur anderer Menschen“ zu nennen. Es bedarf Neugierde und „Forschungsgeist“ gegenüber Phänomenen, die fremd und anders sind (2017:169). Das vierte Prinzip fordert „Raum für Diversität in den Grenzen des Grundgesetzes“, während das fünfte Prinzip die „Stärkung der Sprachkompetenz des Fachpersonals“ verlangt, wenn es um Dinge des persönlichen Glaubens geht. Die „Initiierung und Moderation von Gesprächen“ sind Gegenstand des sechsten Prinzips. Es bezieht sich auf den persönlichen Glauben und seine Bedeutung für den Alltag. Daran schließt das siebte Prinzip an, das die „Fokussierung auf existenzielle Themen im Alltag“ in den Blick nimmt. Das achte Prinzip meint die „Berücksichtigung persönlichen Glaubens und Sinnvorstellungen bei der Bewertung und Bewältigung von Problemlagen“. Die „Wachsamkeit gegenüber unerwarteten Chancen“ ist Inhalt des neunten Prinzips. Darin enthalten ist das Aufspüren von negativen Entwicklungen wie z.B. Extremismus oder religiösem Wahn. Das letzte Prinzip

stellt die „Entwicklung von Teamkulturen“ dar. Hier liegt das Augenmerk auf dem Prozess, den „Umgang mit Glaubens-, Sinn- und Kulturfragen“ durch konstruktive Kritik oder Ergänzungen voranzubringen (:170).

Das wichtigste Signal, das eine religionssensible Arbeit senden kann, ist, dem Thema „Religion“ überhaupt erst Raum zu geben. Dies geht mit dem Bewusstmachen der eigenen Haltung einher. Welchen Themen gebe ich Raum und was darf und will ich hier ansprechen lassen? Religionssensible Arbeit braucht eine Einstellung von Neugier und Interesse, die genau verstehen will, was das Gegenüber meint. Dabei liegt die Deutungshoheit bei dem Gesprächspartner/ der Gesprächspartnerin, denn gerade in Bezug auf religiöse Dinge besteht die Gefahr, sie vorschnell zu bewerten und einzuordnen (Hünsemann 2017:343). Ebenso ist eine respektvolle und offene Haltung für religionssensible Arbeit unabdingbar und führt zu vertrauensvollem Kontakt auf Augenhöhe. Gerade in Bezug auf Multikulturalität ist ferner die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz von großer Bedeutung. In dem Zusammenhang ist nach Hünsemann hiermit die Fähigkeit gemeint, andere Positionen, Widersprüchlichkeiten und Unterschiede aushalten und stehenlassen zu können. Dies geht aber nicht mit Gleichgültigkeit einher. Pädagogische Fachkräfte, die religionssensibel arbeiten wollen, fordern die Menschen, die ihnen in ihrer Arbeit begegnen, heraus, sich mit der Vielfalt und damit einhergehend unterschiedlichen Meinungen und Ansichten auseinanderzusetzen. So kann Freude an der Vielfalt und am Austausch vermittelt und eingeübt werden (:343). Allerdings bleibt ebenfalls zu bedenken, dass auch der religionssensible Umgang seine Grenzen hat, nämlich dann, wenn die Würde des Anderen und die Menschenrechte missachtet werden und es zu verbaler oder körperlicher Gewalt kommt (Nas 2017:481). Es kann festgehalten werden, dass religionssensible Soziale Arbeit sich nach der jeweiligen kulturellen Situation und der Lebenswirklichkeit der Klienten ausrichtet. Dies geht mit interkultureller Orientierung, interkultureller Öffnung und interkultureller Kompetenz einher. Dabei werden die Lebensgeschichten der Menschen mit all ihren Sehnsüchten, Hoffnungen, Sorgen und Ängsten wertschätzend in den Blick genommen und begleitet. Des Weiteren werden darin entdeckte „religiöse Spuren identifiziert und versprachlicht“. In der beruflichen Praxis können

„kulturelle Werte, religiöse Rituale, und Handlungen ihren Niederschlag in der Raumausstattung, Zeiteinteilung, Speisezubereitung, Durchführung von Festen, Gestaltung von besonderen Anlässen [...] finden“ (Giebel 2017:292).

Eine soziale Einrichtung, die religionssensibel arbeitet, ist zudem mit kulturellen, sozialen und religiösen Institutionen innerhalb ihres Umfeldes vernetzt und nutzt deren Ressourcen und Unterstützung (:293).

3.2 Die Bedeutung der Religion für die ‚Offene Jugendarbeit‘

3.2.1 Jugendliche und Religion

Das Gespür für Andersheit und Fremdheit entwickelt sich bereits von früher Kindheit an. Das Fremde und Andere macht Angst und Lust zugleich. Lust auf Fremdes lässt auf unerfüllte Wünsche und Sehnsüchte in der eigenen Identität schließen und öffnet die Suche nach Erfüllung im Anderen. Dies ist ein Hauptgrund dafür, dass viele Jugendliche heutzutage auf Weltreise gehen oder Freiwilligendienste, Au-Pair-Jahre, Praktika o.ä. im Ausland absolvieren. Letztendlich geht es hierbei oft um das eigene Erleben, die eigene Identität und den eigenen Lebensentwurf, die hinterfragt werden. Die Begegnung mit Fremdem kann aber auch zu Angst, Vorurteilen und Hass führen (Freise 2005:63). Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie Jugendliche heute der gesellschaftlichen Vielfalt, vor allem auch in Form religiöser Pluralität, und der Religion im Allgemeinen gegenüberstehen. Dazu werden vorrangig Erkenntnisse aus drei Studien der letzten Jahre herangezogen: Die 17. Shell Jugendstudie (2015), die Sinus-Studie „Wie ticken Jugendliche“ (2016) und die Repräsentativstudie „Jugend-Glaube-Religion“ von Friedrich Schweitzer u.a. (2018). Der Blick auf die Ergebnisse der Untersuchungen und der Einbezug weiterer Literatur soll ein umfangreiches Bild über das Verhältnis von Jugendlichen zu Religion und religiöser Vielfalt in Deutschland geben.

In der heutigen Zeit sind Jugendliche unweigerlich mit Anderem und Fremdem gerade in Bezug auf Kultur und Religion konfrontiert. Sie empfinden dies als etwas Selbstverständliches und erleben ihr Umfeld nur als pluralistische Gesellschaft. So ist auch zu erklären, dass Jugendliche alle Religionen als gleichwertig ansehen und nur wenige der vorherrschenden christlichen Religion Autorität zugestehen. Die Studie von Schweitzer u.a. gibt dazu an, dass 67% der Befragten der Überzeugung sind, dass mehrere Religionen wahr sein können

(2018:24). Die religiöse Vielfalt ermöglicht es den Jugendlichen, sich ihren eigenen Glauben zusammenzustellen. Sie „entscheiden, welche Einstellungen, Haltungen und Vorstellungen für sie dienlich sind“ und nehmen diesbezüglich auch Widersprüche und Unstimmigkeiten in Kauf. Jugendliche entwickeln ihren religiösen Standpunkt dadurch, „dass sie unterschiedliche Positionen, die die Religionen vorgeben, durchspielen und für sich adaptieren“ und Religion somit zum Inspirations- und Ideengeber wird (Schambeck 2013: 49f). Die Sinus-Studie betitelt Jugendliche dahingehend als „religiöse Touristen“ und stellt heraus, dass Jugendliche durchaus auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens suchen, diese sich aber nicht nur auf eine Religion oder Kirche beschränkt. Vielmehr beziehen sie Sichtweisen aus verschiedenen Quellen mit ein und entwickeln so einen eigenen Glauben, der durchaus individuell und veränderbar ist (2016:336). Dieser Wunsch nach der freien Gestaltung des eigenen Glaubens ist auch bei den untersuchten SuS in Baden-Württemberg sehr ausgeprägt (Schweitzer u.a. 2018:20). Eine Deinstitutionalisierung, die mit dem Abstandnehmen in Bezug auf die großen Kirchen einhergeht, bestätigen die in Betracht gezogenen Studien nicht. So weist die Sinus-Studie darauf hin, dass die Anzahl der Jugendlichen, die einer Religion angehören, seit 2010 konstant geblieben ist (2015:256). Die Bedeutung eines Glaubens an Gott im Leben der befragten christlichen Jugendlichen geht jedoch weiter zurück. Im Gegensatz dazu steigt sie bei muslimischen Jugendlichen leicht an (:251). In Bezug auf die Religiosität von Jugendlichen stellen Schweitzer u.a. hingegen heraus, dass diese oft mit einer religiösen Institution verbunden wird, dies aber nicht mit einem Desinteresse an Religion oder Glauben gleichzusetzen sei. So ist die Anzahl der Jugendlichen, die sich als gläubig bezeichnen, in ihrer Studie doppelt so hoch wie die Anzahl der Jugendlichen, die sich als religiös ansehen (2018:19). Schaut man auf die Themen, die Jugendliche beschäftigen, so stellen sowohl die Sinus-Studie als auch die Repräsentativstudie heraus, dass für die Jugend durchaus Themen von Bedeutung sind, die im Zusammenhang mit Religion stehen. In erster Linie sind das Fragen nach dem Sinn des Lebens, dem Woher des Lebens, dem Leben nach dem Tod und nach Moral und Gerechtigkeit (Schweitzer u.a. 2018:20, Calmbach u.a. 2016:342). Religion wird im Alltag der Jugendlichen überwiegend anlassbezogen wahrgenommen, so zum Beispiel in Zeiten von Krisen oder

Festen und Feiertagen. Des Weiteren begegnen die Jugendlichen religiösen Konflikten in den Medien und bringen sie überwiegend mit dem Islam in Verbindung (Calmbach u.a. 2016:366). Schweitzer u.a. können in ihrer Untersuchung beobachten, dass 58% der befragten Jugendlichen manchen muslimischen Gruppen ängstlich gegenüberstehen(2016:24). Die Ergebnisse der Sinus-Studie stellen allerdings auch heraus, dass die Jugendlichen aber ebenso die positive Wirkung von Religionen innerhalb der Gesellschaft wahrnehmen und schreiben ihnen Funktionen wie die Beantwortung existenzieller Fragen, Orientierung im Alltag und Sicherheit und Vertrauen im Leben zu. Sie sehen in den Religionen und im persönlichen Glauben ferner die Möglichkeit, zu einem friedlicheren Zusammenleben beizutragen, das von Toleranz geprägt ist (:374f). In Bezug auf das Miteinander in einer Gesellschaft kultureller und religiöser Vielfalt bleibt festzuhalten, dass den Jugendlichen, die in den drei zugrundeliegenden Studien befragt wurden, ein toleranter und respektvoller Umgang wichtig ist. Die Sinus-Studie belegt dahingehend, dass die Toleranz und Akzeptanz gegenüber der gesellschaftlichen Vielfalt und damit verbundener Zuwanderung gestiegen sind (Schneekloth:184ff). Auch Schweitzer u.a können bezüglich der religiösen Vielfalt in Deutschland festhalten, dass den Jugendlichen Toleranz, Offenheit und ein dialogisches Verhältnis sehr wichtig sind (2018:24). Die Meinung anderer zu tolerieren, auch wenn diese nicht der eigenen entspricht, empfinden 77% der befragten Jugendlichen der Shell-Jugendstudie als wichtig oder sehr wichtig. Auch die Vielfalt der Menschen anzuerkennen und zu respektieren, ist für 82% der Jugendlichen von großer oder gar sehr großer Bedeutung (Gensicke: 243ff). Nennenswert ist diesbezüglich auch, dass nur 10% der Jugendlichen, die ebenfalls an dieser Untersuchung teilnahmen, in ihrem Alltag Diskriminierung aufgrund ihrer Religion erleben. Im Vergleich zu anderen Aspekten, aufgrund dessen sich die Jugendlichen diskriminiert fühlen, wie z.B. Alter, Geschlecht, Aussehen, stellt dies einen geringen Wert dar (Schneekloth 2015:189). Grundsätzlich bleibt hier festzuhalten, dass Jugendliche weniger Ängste und Vorbehalte gegenüber anderen Religionen haben, je mehr sie damit in Berührung kommen. Außerdem ist zu beobachten, dass Jugendliche Elemente des interreligiösen Austausches stärker verinnerlicht haben als andere Generationen (Bertels, Hetzinger & Laudage-Kleeberg 2013:13). Schweitzer u.a. halten dahingehend fest, dass in

Bezug auf die Glaubensinhalte Reflexionsprozesse und eine aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Vorstellungen zu beobachten sind (2018:27).

Die Pluralität der Gesellschaft beeinflusst auch die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. So sind sie vor die doppelte Aufgabe gestellt, in eine Gesellschaft hineinzuwachsen und Beziehung zu anderen Gruppen und Menschen aufzubauen und stehen gleichzeitig vor der Herausforderung, sich genau von eben diesen auch abzugrenzen und ihr einzigartiges Selbst zu entwickeln. Jugendliche beschäftigen die Fragen „Wer bin ich“ und „Wer bin ich nicht“ und können auf dem Markt der Möglichkeiten ihre Form der Lebensgestaltung wählen. So stellt die globalisierte Gesellschaft in Bezug auf die Entwicklung der Identität Chance und Herausforderung zugleich dar (Freise 2005:121f). Vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund, der oft mit einer Religionszugehörigkeit einhergeht, die von der vorherrschenden christlichen Tradition abweicht, ergeben sich hier erhebliche Spannungsfelder (:124). Die Fragen nach „Wer bin ich“, „Wo möchte ich hin“ und „Wer oder was begleitet mich“ beinhalten immer auch eine religiöse Dimension (Bertels, Hetzinger & Laudage-Kleeberg 2013:11). Die Identität eines Menschen ist komplex und ist beeinflusst durch „kulturelle, religiöse, ökonomische und soziale Faktoren“ sowie die Erziehung und eigene Erfahrungen (Hösch 2013:35). Umso wichtiger ist, dass Jugendliche unterschiedlicher Religionen sich begegnen und so über- und voneinander lernen zu können. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass unter 4.3.2 die Begegnung als Königsweg noch einmal näher auf die Bedeutung des Anderen für die Entwicklung des Eigenen eingegangen wird.

3.2.2 Konsequenzen für die ‚Offene Jugendarbeit‘

Hier soll nun noch einmal Bezug auf die ‚Offene Jugendarbeit‘ als Kontext der vorliegenden empirischen Forschung genommen werden. Die Angebote einer ‚Offenen Kinder- und Jugendarbeit‘ (OKJA) sind zunächst einmal als Freizeitangebote zu bewerten, die Kinder und Jugendliche in ihrem näheren räumlichen Umfeld besuchen können. Diese Angebote richten sich ohne Einschränkung an alle und weisen einen niederschweligen Zugang auf. OKJA

verfolgt dabei das Ziel, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern. Sie will die Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien positiv mitgestalten und stellt sich gemeinsam mit ihnen den Herausforderungen, denen sie in ihrer Lebenslage begegnen (Birkner & Hetzinger 2013:78). Als Prinzipien und Bedingungen der Offenen Arbeiten gelten Offenheit, Freiwilligkeit, Teilhabe und Lebensweltorientierung. Entsprechend dieser Prinzipien werden die jungen Menschen wertschätzend in ihrer Lebenssituation wahrgenommen (:80ff). Um diesen Prinzipien und Anforderungen ‚Offener Jugendarbeit‘ gerecht zu werden, braucht es kompetente Mitarbeiter. Ihre Aufgabe ist vorrangig, Kontakte zu den Jugendlichen zu knüpfen und sie mit ihren Interessen und in ihren Lebenssituationen wahrzunehmen. Dementsprechend stecken die Jugendlichen den Rahmen für die alltägliche Arbeit und die Mitarbeitenden orientieren sich an ihren Wünschen und Bedürfnissen, sofern dies möglich ist. Des Weiteren ermöglichen die Mitarbeitenden den Jugendlichen Kommunikationsräume. Hier können sowohl Alltagsgespräche, Beratungen oder Coachings stattfinden (Cloos 2013:63). In Bezug auf die Rolle der Mitarbeitenden stellt Cloos die Anforderung heraus, Freizeitaktivitäten mit „bildungsorientierenden Grundintention“ zu verknüpfen, was vor allem in Gesprächen unter den Jugendlichen oder mit den Mitarbeitenden eine Rolle spielt (:65). An die Grundprinzipien ‚Offener Jugendarbeit‘ knüpft die oben bereits dargestellte Bedeutung von Religion für eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit an. Besonders Orte der Kinder- und Jugendarbeit stellen Räume von und für Identitätsentwicklung dar. Hier werden Fragen nach Sinn und Grundlage des Lebens thematisiert und bieten die Möglichkeit, die (religiöse) Identität frei zu entwickeln. Folgt man den obigen Darstellungen, so ist Religion für Jugendliche kein omnipräsentes Thema, durchzieht aber dennoch den Alltag vieler Jugendlicher und ist in einigen Themen und Werten impliziert. ‚Offene Jugendarbeit‘ braucht daher Mitarbeitende, die sensibel für den religiösen Gehalt von Überzeugungen, Aussagen und Handlungen sind. Dies ist Voraussetzung dafür, angemessen darauf reagieren zu können. Des Weiteren muss sich ‚Offene Jugendarbeit‘ ihrer Möglichkeiten der Einflussnahme bewusst sein. So kann hier präventiv gearbeitet werden, indem die Jugendliche in ihren Nöten, Ängsten, in ihrer Orientierung und mit ihrer Denkweise wahr- und ernstgenommen werden.

Die Einstellungen von Jugendlichen in Bezug auf Religion sind wegweisend für das zukünftige Miteinander der religiösen Institutionen und das Miteinander innerhalb der Gesellschaft angesichts pluraler Vielfalt (Schweitzer u.a. 2018:10). Daher müssen pädagogische Fachkräfte kompetent darin werden, mit religiösen Fragestellungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umzugehen. (Laudage-Kleeberg, Bertels & Hetzinger 2013:188). Sie können in ihrer Arbeit zur Verständigung und einem positiven Miteinander beitragen. Dazu brauchen sie aber Kenntnisse bezüglich der verschiedenen Kulturen und Religionen und „müssen kulturelle und religiöse Überfrachtungen von Konflikten erkennen und entlarven“. Um den kulturellen und religiösen Unterschieden angemessen zu begegnen und diesbezüglich Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen und zu begleiten, benötigen Fachkräfte interkulturelle und interreligiöse Kompetenz.

3.3 Interreligiöses Lernen

3.3.1 Die Anfänge interreligiösen Lernens

Die zunehmende Bedeutung des Themas „Bildung und religiöse Vielfalt“ wird national und international daran deutlich, dass immer mehr Publikationen zu diesem Themenbereich erscheinen. In Deutschland hat sich die Diskussion um interreligiöses Lernen vor allem seit den 1990ern entwickelt. Ihre Wurzeln hat sie unter anderem in den Ansätzen der Weltreligionsdidaktik, des ökumenischen Lernens und der interkulturellen Pädagogik (Willems 2011:15). Interreligiöses Lernen tangiert auch die Disziplin Theologie und baut dabei entscheidend auf der Theologie der Religionen auf (vgl.2.1). Beide eng miteinander verbundenen Bereiche werden in der vorliegenden Arbeit betrachtet und in Beziehung gebracht. Konzepte interreligiösen Lernens setzen heute voraus, dass sich das Christentum für andere Religionen öffnet. Sie beziehen sich dabei beispielsweise auf das Zweite Vatikanische Konzil, das bereits unter 2. Theologische Grundlegung näher dargestellt wurde (Schambeck 2013:30, vgl. 2.2.1). An dieser Stelle sei nun vielmehr noch einmal das Verhältnis von interkultureller und interreligiöser Bildung in den Blick genommen. So weist Schambeck darauf hin, dass die Anfänge des interreligiösen Lernens stark mit dem interkulturellen Lernen in Verbindung stehen, muss interkulturelle Bildung doch auch die Rolle

der Religionen in Hinblick auf das Miteinander der Kulturen bedenken. Sowohl interkulturelle als auch interreligiöse Bildung beziehen sich auf Multikulturalität und Multireligiosität und wollen diese Phänomene nicht nur beschreiben, sondern auch den Umgang damit „in eine bestimmte Richtung gestalten“ (:28f). Dabei geht es darum, die Spannungen zwischen den Kulturen und Religionen zu entdecken und wie man angemessen damit umgehen kann. Auch wenn interreligiöse Bildung immer wieder Bezug auf interkulturelle Bildung nimmt und ebenso kulturgeschichtliche, soziologische, psychologische wie pädagogische Aspekte berücksichtigt und einbezieht, so bleibt der Unterschied, dass interreligiöses Lernen alles auf die Religion hin reflektiert. Bei interkulturellem Lernen steht dagegen die Kultur im Fokus. Dabei gibt es Ansätze, die Religion als Teil von Kultur verstehen und auch solche, die Religion nicht als solches berücksichtigen (:30).

3.3.2 Ziele und Dimensionen interreligiösen Lernens

Im Folgenden soll nun erarbeitet werden, welche Ziele interreligiöses Lernen verfolgt und auf welchen Ebenen es stattfindet. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit vorrangig die Begrifflichkeit „interreligiöses Lernen“ verwendet wird. Sie hängt eng mit dem Kompetenzbegriff zusammen, jedoch stehen beim Lernbegriff sowohl der Prozess als auch was und wie gelernt werden soll im Vordergrund. Im Gegensatz dazu meint interreligiöse Kompetenz das, was jemand gelernt hat und dementsprechend kann oder können soll. Dennoch hängen beide Begriffe eng miteinander zusammen und sind nicht voneinander zu trennen (Schambeck 2013:55). In Bezug auf die multireligiöse Vielfalt der Gesellschaft bedeutet religiöse Kompetenz immer auch interreligiöse Kompetenz. Wer religiös kompetent sein will, muss sich auf den Religionsplural hin begründen und verantwortungsvoll verhalten. Ziel interreligiösen Lernens ist es, zu dieser Kompetenz beizutragen. Interreligiöse Lernprozesse zielen in erster Linie darauf ab, die Pluralität von Religion zu verstehen, zu respektieren und dabei Gemeinsamkeiten, Ähnliches und Unterschiedliches zu entdecken (Leimgruber 2007:23). Der Religionspädagoge Friedrich Schweizer unterteilt dieses übergeordnete Ziel interreligiösen Lernens in drei Ebenen. Die erste Ebene umfasst die grundlegenden Informationen zu verschiedenen Religionen. Gerade

auch in Bezug auf den reinen Wissenserwerb ist bedeutsam, nicht jede Religion isoliert zu betrachten, sondern sie in Verbindung zu setzen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu können. Gerade für Jugendliche ist diese Ebene interessant und von großer Bedeutung, da in ihrer Lebensphase das Entwickeln einer eigenen Meinung eine große Rolle spielt. Jugendliche wollen sich ihr eigenes Bild machen und nicht mehr nur vorgegeben Ansichten von (meist) Erwachsenen folgen (2014:56f). Die zweite Ebene bezieht sich auf das Ziel des friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen. Interreligiöse Lernprozesse zielen darauf ab, die Entwicklung der dafür notwendigen Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten zu unterstützen. Darunter zu verstehen sind Begriffe wie wechselseitige Toleranz, Respekt und Anerkennung im Umgang miteinander. Dadurch soll ein Abbau von negativen Einstellungen erreicht und gleichzeitig eine Offenheit für Anderes und Fremdes erzielt werden (:57). Auf der dritten Ebene findet „die existenzielle Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen und Glaubensweisen“ statt. Im Gegensatz zur ersten Ebene geht es hier nicht um das „Lernen von“ sondern um das „Lernen über“ Religion. Das Lernen bleibt also nicht auf der ersten Ebene, dem reinen Wissenserwerb, stehen, sondern umfasst auf dieser Ebene auch das Reflektieren und kritische Diskutieren (:58). Willems ergänzt diese Ziele um das der Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Diese umfasst eine differenzierte Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion, Selbstkritik und Lernbereitschaft. Somit wird interreligiöses Lernen immer auch zum identitätsbildenden Prozess (2011:114).

Interreligiöses Lernen kann unterschiedliche Ausgangspunkte haben. Zum einen sind das direkte, personale Begegnungen. Aber auch die Auseinandersetzung mit Literatur oder mediale Einflüsse können Auslöser für interreligiöse Lernprozesse sein. Stephan Leimgruber definiert interreligiöses Lernen daher als

„das Lernen zwischen verschiedenen Religionen, beginnend mit achtsamen Wahrnehmen von Personen, Dokumenten und Räumen, weitergeführt in Begegnungen, Gesprächen und Auseinandersetzungen, was zu korrigierten religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen führen kann“ (2007:29).

Dabei unterscheidet er in Bezugnahme auf Kropac zwischen interreligiösem Lernen in weiterem und engerem Sinne (vgl. Kropac 2006:483). Interreligiöses Lernen in weiterem Sinne umfasst alles, was eine Person direkt und indirekt von einer Religion wahrnimmt, verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufnimmt.

Interreligiöses Lernen in engerem Sinne dagegen bezieht sich auf das Lernen zwischen Anhängern unterschiedlicher Religionen. Interreligiöses Lernen meint hier Konvivenz, also das Zusammenleben von Menschen, die unterschiedlichen Religionen angehören, was notwendigerweise zu einer Auseinandersetzung mit dem jeweils Anderen führt (:21). Interreligiösen Lernprozessen, wie sie in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht werden, liegt ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde. Ähnlich wie es bereits in der theologischen Grundlegung deutlich wurde, geht man hierbei davon aus, dass ein vollständiges Erkennen der Wirklichkeit nicht möglich ist. Vielmehr nimmt man an, dass jegliche Erkenntnis die Realität immer nur in Teilen abbildet. Dieses Verständnis schließt an die *doktrinale bzw. epistemische Demut* an, die, wie oben bereits erläutert, das erste Kriterium der Grundhaltung für einen gelingenden interreligiösen Dialog in der Komparativen Theologie darstellt. Auch für David J. Bosch besitzt jegliche Erkenntnis nur relative Gültigkeit (vgl. 2.2.2, 2.3.1). In Bezug auf Lernen bedeutet dies, dass Lernen immer auch einen konstruierenden Charakter hat und auf die Lernbereitschaft des Subjektes angewiesen ist. Im Lernprozess selbst kommt es darauf an, seine eigene Wirklichkeit immer wieder neu zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. So helfen insbesondere Auseinandersetzungen interreligiöser Art bei der Entwicklung eines eigenen mündigen Glaubens (:72f). Auch wenn interreligiöses Lernen erst durch die Wahrnehmung des Differenten entsteht, ist es unerlässlich, dem Eigenen Raum zu geben und sich des Eigenen bewusst zu machen. So stellen interreligiöse Lernprozesse eine Spiralbewegung vom Eigenen, zum Fremden und wieder zurück zum Eigenen dar (Schambeck 2013:175). Martin Rötting entwickelte zu dieser Bewegung zehn bzw. elf Phasen, durch die sich Prozesse interreligiösen Lernens beschreiben lassen. In der folgenden Abbildung sind die zehn Phasen dargestellt, wobei die zehnte Phase wieder in die erste Phase mündet und der Lernprozess somit einen Zyklus darstellt:

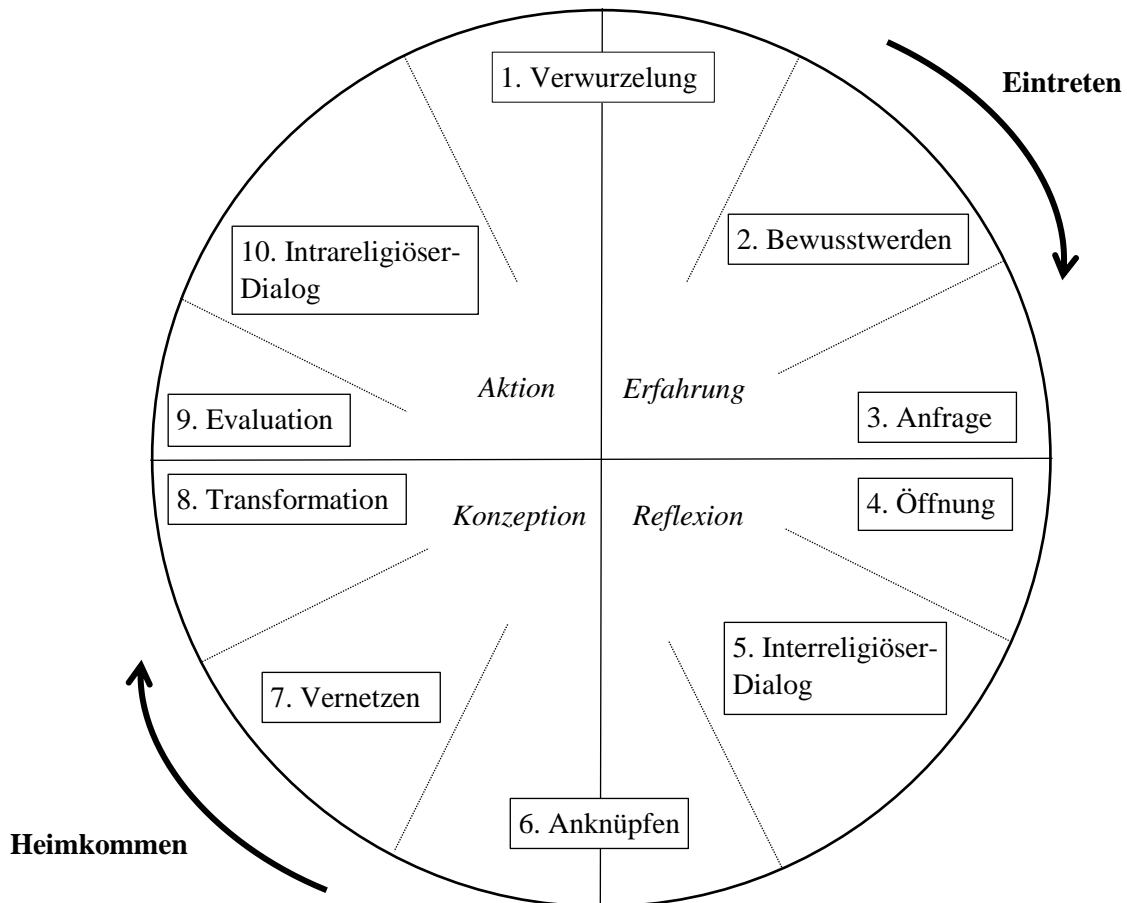


Abbildung 2: Prozess interreligiösen Lernens (2013:39)

Die Phase der Verwurzelung (1) meint „das Hineinwachsen in die eigene Tradition und religiöse Umwelt“. Wichtig ist, dass dies nicht zwingend eine besondere religiöse Prägung sein muss, sondern auch multikulturelle oder säkulare Bezüge sein können. Innerhalb der Phase des Bewusstwerdens (2) „ändert sich das Verhältnis zur anderen Religion“. Es ist möglich, dass die ersten beiden Phasen zusammenfallen, nämlich dann, „wenn die eigene Religion erst durch die Begegnung mit der anderen relevant wird“ (:40). Die Begegnung wird in der nächsten Phase zur Anfrage (3), „wenn ein Thema oder eine Fragestellung jemanden tiefergehend beschäftigt“. Hier beginnt das interreligiöse Lernen im engeren Sinne, da es nun über das bloße Erkennen von Unterschieden hinausgeht und Eigenes und Fremdes in Beziehung zueinander gesetzt werden, was einer gewissen Offenheit zur anderen Religion hin bedarf (:41). In der Phase der Öffnung (4) „entsteht eine Suchbewegung, in der die Lernenden beginnen, sich aktiv auf die andere Religion zuzubewegen“. Hier sucht man nach Gelegenheiten des Austausches, um sich mit dem Thema der Anfrage auf vielfältige Art und Weise auseinanderzusetzen (:42). Die vierte Phase stellt eine

Voraussetzung für die Phase des interreligiösen Dialogs (5) dar, die „nun gezielt und wiederholt die Auseinandersetzung“ sucht. Diese kann beispielsweise über Literatur oder die direkte Begegnung erfolgen. Die unterschiedlichen Formen richten sich dabei nach „den äußeren Gegebenheiten und nach dem inneren Bedürfnis“. Denkbare Möglichkeiten sind hier beispielsweise Begegnungen im Alltag oder aber auch eine aktive Auseinandersetzung mit Kunst jeglicher Art (:43). Das Anknüpfen (6) und Vernetzen (7) meinen, „dass sich der bereits begonnene Lernprozess fokussiert und auf ein bestimmtes Thema [] bezieht“. Meist intensiviert sich hier der Gegenstand der Anfrage. Durch das Vernetzen, werden die eigene und die andere Religion miteinander und mit dem Thema in Beziehung gesetzt. Die Phase der Transformation (8) benennt „die erfolgten Veränderungen durch den Dialog, das Anknüpfen und Vernetzen“. Die veränderte Wahrnehmung kann auch eine Veränderung der Einstellungen und Handlungen mit sich ziehen (:44). Die Phase der Evaluation (9) „bezeichnet die Bewertung des eigenen Veränderungsprozesses“. Dieser geschieht oft nicht bewusst, ist aber entscheidend dafür, das durch den Dialog Gelernte in die eigene Glaubensvorstellung integrieren zu können. Wenn die als neu erfahrenen Aspekte als Vertiefung und Erweiterung erlebt werden, „spricht man von einer positiven Bewertung (Evaluation)“ (:45). Die Phase des intrareligiösen Dialogs (10) bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensgemeinschaft. Damit es nicht zum Bruch mit eben dieser kommt, muss das, „was der Lernende selbst als wertvoll und prägend erfahren hat, [] wenigstens auch im Grundsatz von der eigenen Glaubensgemeinschaft akzeptiert werden können“ (ebd.). Gelingt der intrareligiöse Dialog, integriert der Lernende das Gelernte in seinen eigenen Glauben und es kommt zu einer neuen Verwurzelung (11). Stößt das neu Gelernte jedoch überwiegend auf Ablehnung, „kann es zur äußeren oder inneren Abspaltung“ kommen, was für den Lernenden zur großen Belastung werden kann (ebd.). An dieser Stelle kann auch Konversion eine mögliche Folge sein. Wenn Lernende alle Phasen durchlaufen und Lernerfahrungen des intrareligiösen Dialoges auch in die Glaubensgemeinschaft einzubringen versuchen, bleibt interreligiöses Lernen nicht mehr nur eine Einzelerfahrung sondern wirkt sich auch auf die Gemeinschaft aus (:46). Folglich kann

„interreligiöses Lernen [] als Prozess verstanden werden, in dem die Lernenden mit unterschiedlichen Anknüpfungs- und Vernetzungsprozessen befasst sind, also sich gleichzeitig in verschiedenen Phasen des Lernkreises befinden. Ein Aspekt kann neu bewusst werden und eine Anfrage auslösen, während andere Bereiche der interreligiösen Begegnung sich bereits an konkreten Anknüpfungspunkten verdichtet haben“ (:47f).

Bei interreligiösen Lernprozessen geht es also nicht um das gänzliche Verstehen einer Religion, sondern um ein Lernen an und durch relevante Themen (:48). An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass es einer Lernbereitschaft der beteiligten Subjekte bedarf, damit Lernprozesse gelingen. Auch entwicklungs- und lernpsychologische Voraussetzungen der Lernenden sowie ihre Sozialisation und ihre Vorkenntnisse beeinflussen den Lernverlauf. Dies bedeutet allerdings nicht, dass gelingendes interreligiöses Lernen eines bestimmten Entwicklungsstandes oder Vorwissens bedarf. Entscheidend ist vielmehr, inwiefern die Lernenden bereit sind, sich vom Kennengelernten verändern zu lassen (Schambeck 2013:185f). Daher ist es auch von großer Bedeutung, dass das Lernen bei den Lernenden selbst ansetzt. Für die Forschungsarbeit bedeutet dies, dass beispielsweise die Auswahl der Themen von den Jugendlichen zu treffen, ihr Blickwinkel auf den Lerngegenstand zentral ist und auch sie die Art und Weise der Auseinandersetzung und Darstellung bestimmen (:190f). Mit Schweitzer gilt ferner zu bedenken, dass interreligiöses Lernen zwar ein Lernen zwischen unterschiedlichen religiösen Überzeugungen meint, ein großer Teil der Jugendlichen sich heute aber nicht unbedingt einer Religion oder Glaubensüberzeugung im Sinne einer bewussten Entscheidung zugehörig fühlen. Demnach muss in Bezug auf die Lernenden und ihre Voraussetzung auch bedacht werden, was interreligiöses Lernen angesichts „schwacher oder sogar fehlender religiöser Identität“ bedeutet (2014:67). Willems schlägt diesbezüglich vor, nicht religiöse Weltanschauungen als „säkulares Äquivalent“ zu denen religiöser Art zu verstehen, da auch sie soziologisch und kulturwissenschaftlich beschrieben werden können und eine große Ähnlichkeit zu Religionskulturen aufweisen (2011:24). Dieser Auffassung folgt die vorliegende Arbeit und spricht im weiteren Verlauf auch fortan von interreligiösem Lernen.

3.3.3 Die Begegnung als Königsweg interreligiösen Lernens

Die Begrifflichkeit „interreligiöses Lernen“ beschreibt schon das Ideal einer Begegnung von Menschen, die unterschiedlichen Religionen angehören, nämlich, dass sie von- und miteinander lernen. Wie die oben bereits dargestellte Spiralbewegung vom Eigenen zum Fremden und wieder zurück zum Eigenen verdeutlicht, ist die wechselseitige Begegnung mit dem Anderen für interreligiöses Lernen unabdingbar. Leimgruber beschreibt sie gar als Königsweg interreligiöser Lernprozesse (2007:21). Daher soll die Bedeutung der Begegnung als Weg zur interreligiösen Kompetenz an dieser Stelle noch einmal genauer in den Blick genommen werden. Dazu dient auch der Verweis auf das dialogische Prinzip von Martin Buber, einem jüdischen Religionsphilosophen. Er beschreibt den Menschen als Beziehungswesen, das von seiner Sehnsucht nach gelingenden Beziehungen angetrieben ist (Leimgruber 2007:103). Martin Buber prägte den bekannten Satz „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“, der auch für interreligiöse Lernprozesse von großer Bedeutung ist (Buber 1977:18). Als wesentliches Merkmal des Menschen gilt seine Dialogfähigkeit. Die Beziehungen von Menschen „sind auf Austausch und Anteilnahme hin angelegt“ (Leimgruber 2007:103). Dieses In-Beziehung-Treten mit dem Gegenüber bezeichnet Buber als das ‚Ich-Du‘ Grundwort. Aber auch eine andere Haltung macht den Menschen aus, was in dem zweiten Grundwort ‚Ich-Es‘ zum Ausdruck kommt. Damit ist die Reflexion gemeint, das Nachdenken über jemanden oder etwas.¹⁴ Dies ist wichtig, um Dinge und Personen verstehen und einordnen zu können und sollte daher immer auf das Ich-Du-Grundwort bezogen bleiben. Wie bereits in dem oben dargestellten Zyklus deutlich wurde, impliziert ein Dialog auch nach Buber eine doppelte Bewegung: auf das erste Distanzieren folgt ein „In-Beziehung-Treten“. Die Partner achten sich gegenseitig, „nehmen sich zurück, um wieder neu aufeinander zuzugehen“ (Leimgruber 2007:102). Diese wechselseitige Beziehung kennzeichnet die Bedeutung, die Du und Ich füreinander haben. Erst in der Wahrnehmung des Anderen, bildet sich das Eigene heraus. Andererseits kann aber auch nur der „‘Du‘ sagen, der auch um sein ‚Ich‘ weiß“. Du und ich bedingen sich also gegenseitig (Höbsch 2013:33). Für Buber gilt, dass Gott

¹⁴ Vgl. Buber 1977:9ff

überall erfahrbar ist, auch in der Begegnung mit anderen Menschen. Dies bedeutet, dass jeglicher menschlicher Begegnung auch ein transzendenter Charakter innewohnt. Durch die Erfahrbarkeit Gottes in allen Dingen steht der Mensch folglich auch unweigerlich in einer Beziehung zum Transzendenten (Freise 2005:28, Leimgruber 2007:103). Festzuhalten bleibt hier, dass interreligiöses Lernen durch Begegnungen auf Augenhöhe und Gemeinschaft von Menschen unterschiedlicher Religionen nachhaltig wird. Leimgruber hält dazu fest:

„In der Begegnung ereignen sich Hören und Sprechen, Verstehen und Antworten, Empfangen und Geben, Beschenktwerden und Schenken. Die beteiligten Personen kommen auf ihre je eigene Weise ins Spiel, wobei sich der authentische freie Dialog durch Gegenseitigkeit kennzeichnet“ (Leimgruber 2007:103).

Ziel interreligiösen Lernens und der Begegnung mit Menschen anderen Glaubens ist allerdings nicht, eine Welteinheitsreligion oder einen neuen Synkretismus zu entwickeln. Unterschiede dürfen und müssen anerkannt und ausgehalten werden (Höbsch 2013:33). Auch hier sind Parallelen zum Ansatz der Komparativen Theologie erkennbar, gilt es auch dort, Unterschiede nicht zu nivellieren sondern vielmehr fruchtbar zu machen (vgl. 2.2.3).

Auch Schweitzer betont die Bedeutung von persönlichen Begegnungen und dem Erleben von Religion für die (inter-)religiöse Bildung. Allerdings stellt er auch heraus, dass interreligiöses Lernen zu kurz greift, zielt es nur auf die Fähigkeiten und Kenntnisse, die sich aus der gelebten Form von Religion entwickeln, ab. So macht Schweitzer deutlich, dass es sowohl innerhalb der eigenen als auch in Bezug auf die fremde Religion des Bezuges zu Überlieferungen und Dogmatik bedarf, sodass sich ein mehrdimensionales Bild interreligiösen Lernens abbildet (2014:129f):

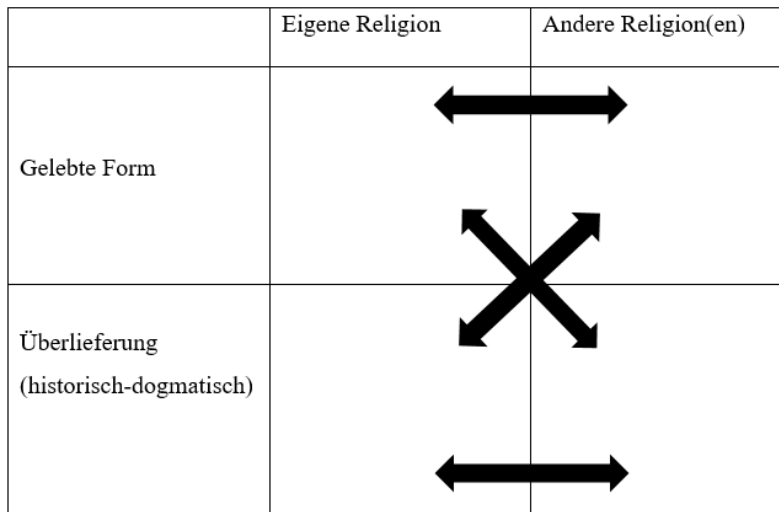


Abbildung 3: Formen von Religionsbegegnung interreligiöser Bildung (Schweitzer 2014:130)

Leimgruber stellt diesbezüglich heraus, dass interreligiöses Lernen im dialogischen Sinne die wissenschaftliche Vermittlung zwar nicht überflüssig macht, die personale Dimension von Lernprozessen diese aber einen nachhaltigere Wirkung mit sich ziehen, als kognitive und eher informierende Vorgänge.

3.4 Fazit

Es wurde deutlich, dass religiöse und kulturelle Pluralität auch die Soziale Arbeit betreffen. Orte von Jugendarbeit und somit auch die ‚Offene Jugendarbeit‘ sind heutzutage unweigerlich Orte multireligiösen Miteinanders. So kann sie sich der Religion nicht entziehen. Vielfalt wird in der Gesellschaft nicht immer nur als Reichtum gesehen. Mit Vielfalt gehen auch viele Herausforderungen, Ängste, Sorgen und Konflikte einher. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, sich kompetent auf Religionsvielfalt hin verhalten zu können. Religion ist wieder mehr Thema in der Öffentlichkeit und interreligiöse Kompetenz gilt heutzutage als Schlüsselqualifikation in den unterschiedlichsten Anforderungen alltäglichen Lebens. Dabei verfolgt sie das Ziel, zu einem friedlicheren Miteinander der Angehörigen unterschiedlicher Religionen beizutragen. Interessant und gleichzeitig für die vorliegende Forschungsarbeit besonders bedeutsam ist die Tatsache, dass Jugendliche religiöser Vielfalt gegenüber offen sind. Sie weisen weniger Vorbehalte und Ängste auf als ein Großteil der Bevölkerung. So ergibt

sich bei Jugendlichen eine erhöhte Chance, interreligiöse Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Hier ist auch darauf zu verweisen, dass Religion als identitätsstiftende Größe im Jugendalter eine Rolle spielt. Jugendliche beschäftigen sich vermehrt mit Fragen die Identität und den Sinn des Lebens betreffend. Will Soziale Arbeit und insbesondere ‚Offene Jugendarbeit‘ sich an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren, kommt sie nicht umhin, religionssensibel zu arbeiten. Die vorliegende Arbeit folgt einem Verständnis von interreligiösem Lernen, dass sich an den Teilnehmenden orientiert und davon ausgeht, dass ein Wahrnehmen und Wertschätzen von Gemeinsamkeiten entscheidend für das gesellschaftliche Miteinander ist. Dazu dienen neben dem insbesondere die personale Begegnung und der Austausch untereinander. Es gilt aber auch zu bedenken, dass die Religiosität Jugendlicher heute nicht zwingend mit einer religiösen Institution in Verbindung steht, sondern immer mehr einen individuellen Glauben darstellt, der Inhalte aus unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen vereint. In der Datenanalyse der durchgeführten Interviews soll aus der Praxis heraus überprüft werden, inwiefern Religion in den einzelnen Einrichtungen und bei den Jugendlichen selbst eine Rolle spielt. Es soll ferner herausgearbeitet werden, wo sich Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse ergeben und wo in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ Chancen und Grenzen eben solcher liegen. Des Weiteren gilt es zu ermitteln, inwiefern interreligiöses Lernen schon stattfindet und in welchen Phasen dies zu verorten ist. Festzuhalten bleibt, dass ‚Offene Jugendarbeiten‘ mindestens zwei Voraussetzungen für interreligiöse Lernprozesse bereits erfüllen: Offenheit für Jugendliche jeglicher religiöser Zugehörigkeit und Raum und Zeit für Begegnung.

4 Analyse der qualitativen Forschung

4.1 Das methodologische Konzept der Forschung

Nachdem in den beiden vorherigen Kapiteln die sozialwissenschaftliche und missionstheologische Grundlegung erfolgte, geht es in diesem um die Methodologie der Forschungsarbeit. Bereits im einleitenden Kapitel wurde das methodologische Konzept dieser Arbeit kurz erläutert. Im Sinne der

Nachvollziehbarkeit und Transparenz wird die Methodologie in diesem Kapitel, vorbereitend auf die empirisch-theologische Untersuchung im folgenden Kapitel, noch einmal genauer dargestellt. Dazu wird zunächst der Begriff der „Empirischen Theologie“ in den Blick genommen, bevor der empirisch-theologische-Praxiszyklus und die Grounded Theory erläutert werden. Abschließend wird die Methode der Forschungsarbeit, das theoriegenerierende Experteninterview, vorgestellt.

4.1.1 Empirische Theologie

Die Forschungsarbeit ist im Rahmen der Empirischen Theologie zu verorten. Empirische Theologie erforscht gelebte Religion und untersucht dazu menschliche Erfahrungen. Sie setzt bei der Wahrnehmung der Wirklichkeit an und zieht daraus ihre Erkenntnisse. Dabei ist Empirische Theologie keinesfalls zweckfrei, sondern verfolgt ein „theologisches Gesamtinteresse“ (Dinter, Heimbrock & Söderblom 2007: 11ff). Der Beginn Empirischer Theologie ist in der Praktischen Theologie zu finden. Aufgrund des Relevanzverlustes der Kirche gewannen das Wahrnehmen und Verstehen der Menschen an Bedeutung, um so entsprechend der Adressaten und Situationen handeln zu können (: 19). Um wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, reicht es jedoch nicht aus, bloß subjektive Erfahrungen zu sammeln. Vielmehr bedarf es einer „intersubjektiven Nachprüfbarkeit“, weshalb Empirische Theologie sich an methodischen Regeln orientieren muss (Faix 2007: 45). Empirische Theologie vereint also die Disziplinen Theologie und Sozialwissenschaften. Es gibt unterschiedliche Modelle, die das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen beschreiben. Die hier vorliegende Forschungsarbeit folgt dem intradisziplinären Modell nach Johannes A. van der Ven. Es besagt, dass die Theologie selbst empirisch wird und Methoden, Konzepte und Techniken der Sozialwissenschaften übernimmt (: 38). Der Vorteil zu anderen Modellen ist hierbei die Unabhängigkeit der Theologie, die nicht mehr auf die Zusammenarbeit und Kompetenz der Sozialwissenschaft angewiesen ist. So kann sich die Theologie als roter Faden durch die gesamte Forschung ziehen. Sie kann selbst Daten erlangen und diese anschließend auswerten (Ziebertz 2003: 3).

4.1.2 *Der empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix*

Ich wähle den aus der Empirischen Theologie heraus entwickelten Empirisch-Theologischen-Praxiszyklus (ETP) nach Faix als Methodologie, da er gleichermaßen dem intradisziplinären Modell nach van der Ven und dem wissenschaftlichen Anspruch entspricht.¹⁵ Dem ETP zugrunde liegt das Modell der drei Welten nach Johann Mouton, welches eine multimethodologische Vorgehensweise erklärt (Mouton 2001:149). So stellt die erste Welt den Beginn der Forschung dar. Als Ausgangspunkt gelten hier Ereignisse oder entdeckte Probleme des Alltags. In dieser ersten Welt, dem Praxisfeld, endet die Forschung auch wieder, die somit einen Zyklus bildet (Faix 2012b: 1). Die zweite Welt meint die methodologische und methodische Vorgehensweise. Hier werden sowohl die Forschungsfrage als auch die dritte Welt berücksichtigt. Diese ist der „erkenntnistheoretische Rahmen der Forschung“ (: 2). Der ETP nach Faix nimmt Bezug auf van der Ven, der auf der Annahme fußt, dass der Zyklus „in mehreren Teilprozessen abläuft: Wahrnehmen, Versuchen, Erproben und Beurteilen“ (Faix 2007: 64). Van der Ven unterteilt seinen ETP in fünf Phasen und trennt dadurch deduktive und induktive Vorgehensweisen, was Faix bemängelt (: 42). Durch neueste Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung erweitert er van der Vens fünf Phasen um eine sechste, in deren Mitte die „die permanente missiologische Reflexion aus Induktion, Deduktion und Abduktion steht“.¹⁶ Wie aus dem folgenden Abbild hervorgeht, stellen die sechs Phasen den äußeren Zyklus des ETP dar. Jede Phase für sich ist aber auch ein kleiner Zyklus, der von Abduktion, Induktion und Deduktion bestimmt wird. (: 66).

¹⁵ Faix orientiert sich bei seinem ETP an dem „cycle of mission praxis“ von Karecki (Faix 2007: 25).

¹⁶ Deduktion meint, von einer Theorie auf den einzelne Situationen schließend. Sie geht vom Allgemeinen zum Einzelfall. Induktion beginnt beim konkreten Einzelfall und schließt auf das Ganze. Die Abduktion geht von einem beobachteten Phänomen aus und lässt Platz für neue Erkenntnisse, ohne sich an vorgefertigten Regeln und Theorien festhalten zu müssen (Faix 2007: 67ff).

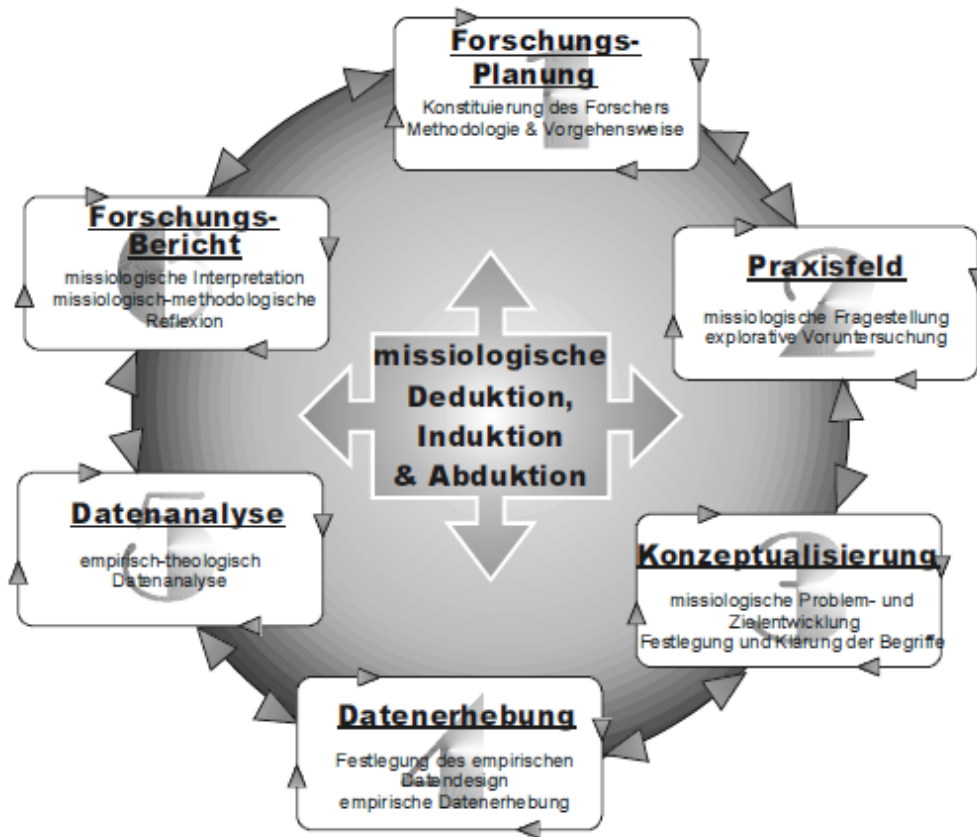


Abbildung 4: Der empirisch-theologische Praxiszyklus nach Faix (2007:66)

Diese kleinen Zyklen mit ihrer ständigen Reflexion sind insofern äußerst wichtig, als dass keine der Phasen vorurteilsfrei durchgeführt werden kann (: 67). Die Kombination aus Deduktion, Induktion und Abduktion ist der Schlüssel dieses ETPs hat zur Folge, dass sowohl theoriegenerierend und auf Vorwissen aufbauend als auch explorativ gearbeitet werden kann.

Faix ordnet die sechs Phasen seines ETPs in die „drei großen wissenschaftstheoretischen Zusammenhänge[]“ ein. So bildet die Unterscheidung zwischen Entdeckungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang den Rahmen des Zyklus.¹⁷ Der Entdeckungszusammenhang umfasst hierbei das erkannte Forschungsproblem, die Formulierung der Forschungsfragen und das Ziel hinter der Forschung. Das Forschungsdesign, die Klärung der Schlüsselbegriffe und die Methodologie sind im Begründungszusammenhang zu verorten. Dieser endet mit der Auswertung

¹⁷ Der Entdeckungszusammenhang umfasst die Phasen 1-2 des ETP, die Phasen 3-5 gehören in den Begründungszusammenhang und die Phase 6 stellt den Verwendungszusammenhang dar (Faix 2007: 64).

der Daten und der Beantwortung der Forschungsfrage. Anschließend werden im Verwendungszusammenhang die Bedeutung der Daten in Bezug auf das zu Anfang erkannte Phänomen diskutiert (Ziebertz 2003: 6f).

4.1.3 Das theoriegenerierende Experteninterview als qualitative Forschungsmethode

Für die Forschungsarbeit wurde eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt, da es in der qualitativen Forschung vorrangig um das Verstehen geht (Schneider 2009: 64). Sie eignet sich daher ausgezeichnet für eine Forschung im Rahmen empirischer Theologie. Bei qualitativer Forschung ist von oberster Priorität, Zusammenhänge von sozialen Wirklichkeiten zu ergründen (Flick 2003: 14). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass soziale Wirklichkeit immer interpretiert und interaktiv konstruiert ist (Helfferich 2009: 22). Moser vergleicht den qualitativen Forscher mit einem „Detektiv der Spuren nachgeht [und] vor einem Rätsel [steht], das gelöst werden will“ (2003: 22). So weist Schneider darauf hin, dass nicht immer eine Hypothese Ausgangspunkt der Forschung ist, sondern auch Neugierde das Forschungsinteresse bestimmt kann (2009: 67). Qualitative Forschung will also, anders als quantitative Forschung, Theorien aufstellen und neu entwickeln, wohingegen quantitative Forschung Theorien überprüft und hinterfragt (Moser 2003: 20). Es geht qualitativer Forschung folglich um die Sicht des Einzelnen, die eine mögliche Erklärung darstellt. Anders als bei quantitativer Forschung, wird der Forscher selbst nicht als Störfaktor oder außenstehender Beobachter gesehen. Da er sich in das Forschungsfeld hineinbegibt, mit diesem interagiert und die Daten der Forschung interpretiert, ist er selbst Teil der Forschung (Strübing 2008: 16). Allerdings ist es für den Forscher unerlässlich, seine eigene Rolle und eine mögliche Voreingenommenheit reflexiv darzulegen (Breuer 2010: 29). Das Bewusstmachen der eigenen Rolle und des persönlichen Bezugs erfolgt in dieser Forschungsarbeit bereits zu Beginn und wird der Forscherin direkt vor der Forschung unter 4.2 noch einmal ausführlich vor Augen geführt. Transparenz und Nachvollziehbarkeit sind nicht nur diesbezüglich Grundprinzipien qualitativer Forschung (Schneider 2009: 76). Ebenso ist das Prinzip der Offenheit zentraler Ausgangspunkt (Flick 2003: 22). Da in der Forschungsarbeit

Mitarbeitende der jeweiligen ‚Offenen Jugendarbeit‘ interviewt werden, um deren Sichtweise herauszuarbeiten, liegt es nahe, die Methode des Experteninterviews anzuwenden. Die Mitarbeitenden werden hier nicht als Privatpersonen befragt, sondern aufgrund ihres Status als Mitarbeitende auf ihre Arbeit hin (Helfferrich 2011: 163). Die Forscherin beruft sich diesbezüglich auf Bogner, Littig & Menz.:

„Experte-Sein ist keine personale Eigenschaft oder Fähigkeit, sondern eine Zuschreibung. Diese Zuschreibung findet in der Praxis statt, wenn wir aufgrund unseres spezifischen Forschungsinteresses bestimmte Menschen mittels unserer Interviewanfrage als Experten adressieren.“ (2014: 11)

Da das Interview in erster Linie auf Einschätzungen und Erklärungen abzielt, wird die Form eines theoriegenerierenden Interviews gewählt, was Überschneidungen mit den Voraussetzungen und Bestimmungen für andere qualitative Interviews mit sich zieht (: 162). Ziel von qualitativen Interviews im Allgemeinen ist es zunächst einmal, verschiedene Meinungen und Sichtweisen einzuholen, um diese anschließend miteinander zu vergleichen (Moser 2003: 89). Hierbei ist Leitfaden insofern dienlich, als dass er eine gewisse Konstanz vorgibt, die einen Vergleich bei der Auswertung der Daten erleichtert. Wichtig ist jedoch, dass dieser Leitfaden bloß als Hilfe zu sehen ist und dem Interviewer nicht seine Flexibilität nimmt (Sölderblom 2007: 255). Bei Experteninterviews gilt es zu beachten, dass sie stärker strukturiert werden können und keine sehr offene Erzählaufforderung enthalten, sondern auch konkretere Fragen beinhalten können (Helfferrich 2011: 166).

4.1.4 Fallauswahl

Die Fallauswahl der ProbandInnen richtet sich nach der Forschungsfrage. In Bezug auf das Expertensein für diese Forschung bedeutet das, Personen zu finden, die in einer ‚Offenen Jugendarbeit‘ im Umkreis von Dillenburg arbeiten. Entsprechend ihres Status als Mitarbeitende, gelten diese als Experten für ihre Arbeit in der jeweiligen Einrichtung ‚Offener Jugendarbeit‘. Um eine umfassendere Studie zu erarbeiten, wird ein Radius von 30 km um Dillenburg gelegt, damit verschiedene ‚Offene Jugendarbeiten‘ im ländlichen Umkreis miteinbezogen werden können. Dies umfasst dann rund 15 Einrichtungen, aus deren Mitarbeiterschaft ausgewählt werden kann. Nach den Rückmeldungen auf

die Interviewanfragen kann durch weitere Kriterien entsprechend der bewussten Fallauswahl nach Kelle & Kluge (2010) eine spezifischere Fallauswahl durchgeführt werden.¹⁸

4.1.5 Die Grounded Theory

Der Forschungsarbeit liegt der Forschungsstil der Grounded Theory (GT) zugrunde. Dieser Ansatz geht auf Barney Glaser und Anselm Strauss zurück und hat sich in den letzten Jahrzehnten in der qualitativen Sozialforschung etabliert (Strübing 2008: 7). Glaser und Strauss definieren sie wie folgt:

„Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss & Corbin 1996:8-9).

Somit basiert eine Grounded Theory auf einem ganzen Untersuchungsbereich und keiner Theorie, die es zu beweisen gilt. Vielmehr verfolgt die GT das Ziel, eine Theorie zu entwickeln, die diesem gerecht wird und ihn erklärt. Dabei folgt man keinem starren Ablauf, sondern bedient sich einer Vielzahl an Methoden, um so dem jeweiligen Forschungskontext gerecht werden zu können (Strauss & Corbin 1996: 9). Die Arbeitsschritte verlaufen dabei parallel, sodass Datensammlung, Analyse und Theorie stets aufeinander einwirken. Die wesentlichen Arbeitsschritte sind nach der Datenerhebung das Codieren, die Kontrastierung und das theoretical sampling. Dabei stellt das Codieren einen zentralen Arbeitsschritt der Grounded Theory dar, in dem die Daten aufgebrochen werden (Strübing 2008: 17). Der Codiervorgang hat zum Ziel, die Daten besser vergleichen zu können und setzt sich aus offenem, axialem und selektivem Codieren zusammen (: 20). Es bleibt festzuhalten, dass die Grounded Theory sich mit ihrer flexiblen Methodenwahl und dem Zusammenspiel von Induktion und Deduktion hervorragend für eine Forschung im intradisziplinären Feld und das zirkuläre Arbeiten nach dem ETP eignet.

¹⁸ Die genaue Vorgehensweise und die gewählten Kriterien werden unter 4.5 genauer erläutert.

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Schritte der Grounded Theory erklärt werden, die während der Datenanalyse durchgeführt werden.

4.1.5.1 Das offene Codieren

Mit dem offenen Codieren startet die Forschungsarbeit. Kuckartz definiert es als den „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens und Kategorisierens von Daten“ (2007: 73). Dazu werden die Daten Satz für Satz durchgegangen und dabei Worte, Sätze oder ganze Abschnitte mit Codes versehen. Diese werden durch eine Code-Notiz kenntlich gemacht, um später Transparenz und Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können (Faix 2007: 92). Das offene Codieren dient dazu, Kategorien zu bilden, um die Inhalte der Daten besser vergleichen zu können. Dieser Arbeitsschritt lässt der Interpretation des Forschers viel Raum und wird von Strübing als „relatives Element“ (2008:16) der Grounded Theory beschrieben. Eine wichtige Aufgabe bei dem Erstellen der Kategorien ist das Dimensionalisieren. Kategorien und damit möglicherweise verbundene Subkategorien besitzen Eigenschaften, die für die Datenanalyse relevant sind. Diese werden herausgearbeitet und durch die Entwicklung von Gegensatzpaaren dimensionalisiert (Kuckartz 2007: 74; Faix 2007: 90).

4.1.5.2 Das axiale Codieren

Beim axialen Codieren geht es darum, die angelegten Codes in Verbindung zueinander zu setzen. Dazu werden sie entsprechend des Codier-Paradigmas nach Strauss und Corbin den Kategorien Ursächliche Bedingung, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingung, Strategien und Konsequenzen zugeordnet (1996: 75).

4.1.5.3 Das selektive Codieren

Bei diesem letzten Codier-Schritt geht es darum, die Kategorien und Dimensionen der Interviews in Verbindung miteinander zu bringen. Dazu werden aus den Ergebnissen des offenen und axialen Codierens Kernkategorien gebildet. Diese stellen den roten Faden dar und rücken das zu Anfang erkannte Phänomen und die damit verbundene Forschungsfrage wieder in den Mittelpunkt (Faix 2007: 95).

4.1.5.4 *Das theoretical Sampling*

Die Frage nach der Auswahl der Probanden ist für die Forschung entscheidend. Die Besonderheit der GT ist hierbei, dass sie diese nicht rein deduktiv im Vorfeld festlegt, sondern sie in die zyklische und prozesshafte Arbeitsweise integriert. So verlaufen Datenerhebung, Auswertung und Fallauswahl parallel. Die Forscherin entscheidet während des Codierens und Analysierens, welche Daten sie als Nächstes erheben will. Das Vorwissen und die bisher erworbenen Erkenntnisse spielen folglich in die Auswahl der Probanden mit ein. So ergibt sich ein Zyklus, durch den sich die verschiedenen Arbeitsschritte wiederholen (Kelle & Kluge 2010: 47; Faix 2007: 80).

4.1.5.5 *Theoretische Sättigung*

Bei der Theoretischen Sättigung geht es um die Frage, wann die Forschung beendet ist. Diese Entscheidung obliegt der Forscherin und wird anhand der gewonnenen Daten getroffen. Können aus den Daten keine weiteren relevanten Erkenntnisse gezogen werden, die für eine Theoriegenerierung hilfreich wären und sind alle zuvor aufgedeckten Lücken gefüllt, spricht man von theoretischer Sättigung (Faix 2007: 85).

4.1.6 *Die computergestützte Datenanalyse mit Hilfe von MAXQDA11*

Die Interviews werden per Tonband aufgenommen und anschließend von der Forscherin selbst transkribiert¹⁹. Anschließend werden die erhobenen Daten unter Zuhilfenahme des Computerprogrammes MAXQDA 11 ausgewertet. Die Software führt keine automatische Analyse durch, erleichtert diese aber durch die Geschwindigkeit des Computers enorm. QDA-Programme verfügen über eine Vielzahl von Methoden und eröffnen der Forscherin die Möglichkeit, die Interviews sowohl in codierter als auch in Reinform einzusehen und miteinander zu vergleichen. Durch die Flexibilität in der Wahl der Werkzeuge und der Möglichkeit des Kategorisierens und Codierens eignet sich eine QDA-Software hervorragend für die Grounded Theory, die häufig als Leitbild bei der Entwicklung eines solchen Computerprogrammes diente (Kuckartz 2007: 13ff; Bogner, Littig & Menz u.a. 2014: 83f).

¹⁹ Eine genaue Erläuterung der Transkription erfolgt unter 5. (?)

4.1.7 Ethische Vorüberlegungen

Zu den ethischen Vorüberlegungen gehört das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Probanden werden im Vorfeld über ihr Recht aufgeklärt, Fragen nicht zu beantworten oder das Interview abzubrechen. Des Weiteren wird den Befragten absolute Anonymität zugesichert.

Die Interviews werden per Tonband aufgenommen und transkribiert. Im Zuge dessen werden alle Daten anonymisiert und die Aufnahmen später unwiderruflich gelöscht. Die Probanden bekommen dies durch das von ihnen unterschriebene Dokument zur Datenschutzbestimmung (Ethics Policy) zugesichert.²⁰ Die Befragten bekommen das transkribierte Interview mit der Bitte zur Freigabe vorgelegt.

Die Forscherin hält die Bestimmungen des Bundesdatenschutzes der Bundesrepublik Deutschland (§6 des BDSG), des Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologen (DGS) und der Ethics Policy 2007 der University of South Africa (UNISA) ein.

Des Weiteren wird darauf geachtet, dass psychische und körperliche Beeinträchtigungen der Probanden ausgeschlossen werden

4.2 Forschungsplanung

Die erste Phase des empirisch-theologischen Praxiszyklus nach Faix stellt die Forschungsplanung dar. Diese umfasst zunächst die Forscherin als Teil der Forschung selbst. Auch die Forschungsidee, der Forschungsbedarf und die Methodologie sind Teil der Forschungsplanung. Da diese bereits in den vorausgegangenen Kapiteln umfangreich dargestellt wurden, muss darauf an dieser Stelle nicht noch einmal Bezug genommen werden. Daher beschränkt sich die Forschungsplanung hier auf die Konstitution der Forscherin und die Forschungsfrage.

²⁰ Das Dokument zur Datenschutzbestimmung ist dem Anhang zu entnehmen.

4.2.1 Konstitution der Forscherin

In der qualitativen Forschung wird der Forscher nicht als außenstehender Beobachter, sondern als Subjekt der Forschung gesehen (Strübing 2008: 16). So geht er auch nicht unvoreingenommen oder distanziert in das Forschungsfeld. Der Forscher begibt sich selbst in das Forschungsfeld hinein, interagiert mit ihm und interpretiert sie Daten im Anschluss. Dadurch wird er selbst Teil der Forschung. Auch das Forschungsinteresse hängt häufig mit der Biographie oder den persönlichen Interessen des Forschers zusammen (Breuer 2010: 30). Allerdings ist es von großer Bedeutung, die eigene Rolle als Forscher reflexiv darzulegen (Flick 2003: 24). Daher sollen hier die eigenen Voraussetzungen und Interessen der Forscherin offengelegt werden.

Das persönliche Interesse liegt bereits in meiner Kindheit begründet. So wuchs ich in einer Familie auf, in der das Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen und Religionen schon immer eine Rolle spielte und thematisiert wurde. Auch in meiner beruflichen Laufbahn setzte ich mich immer wieder theoretisch oder praktisch mit der Thematik der Interkulturalität und Interreligiosität auseinander. Ich selbst bin seit 2009 wohnhaft in Dillenburg und dort seitdem auch jahrelang ehrenamtlich in der Jugendarbeit tätig gewesen. Beruflich bin ich seit 2012 in einer sozialen Einrichtung in einem Ortsteil Dillenburgs angestellt. Dort gründete ich neben meiner Tätigkeit als Erzieherin einen interkulturellen Frauentreff und einen Eltern-Kind-Kreis, der zur Integration von Familien in den Ort beiträgt und auch einen Raum interkultureller und interreligiöser Begegnungen darstellt. Innerhalb meines Studiums der Gesellschaftstransformation durfte ich bereits eine empirische Untersuchung im oben genannten interkulturellen Frauentreff mit dem Schwerpunkt des interreligiösen Austausches durchführen. In diesem Zusammenhang lernte ich die hier angewandte Methodologie bereits kennen, und auch die Arbeit mit der Analysesoftware MAXQDA ist mir seither vertraut. In den letzten Jahren fand ich mit einigen anderen jungen Erwachsenen zu einer Gruppe zusammen, der das Wohl der Jugend in unserem Ort am Herzen liegt. Daher führten wir eine kleine Untersuchung der Nöte und Wünsche der Jugendlichen im Ort durch und nahmen einen Schwerpunkt in Bezug auf einen offenen und neutralen Begegnungsort wahr. In Kooperation mit einigen Vereinen und der Stadt soll nun geschaut werden, inwiefern diesem Wunsch entsprochen werden kann. Als

gelernte Jugendreferentin habe ich besonders die jungen Menschen im Ort im Blick und möchte dies gerne mit meiner Leidenschaft für andere Kulturen und Religionen verknüpfen. Des Weiteren sehe ich persönlich durch verschiedene Beobachtungen und Erlebnisse in meinem eigenen Umfeld die unbedingte Notwendigkeit, interreligiöse Lernprozesse initiieren oder vorantreiben und begleiten zu müssen. Es wird deutlich, dass mein persönlicher Bezug zu dieser Forschungsarbeit sehr hoch ist. Daher ist es umso wichtiger, die Untersuchung mit der nötigen Distanz und Professionalität durchzuführen. Dies bedeutet, sich die eigene Rolle des Forschers immer wieder bewusstzumachen. Das beinhaltet sich immer wieder dahingehend zu hinterfragen, ob einseitig subjektive Schlüsse gezogen werden, oder das Forschungsziel noch im Fokus der Forschung steht. Hier ist es hilfreich, sich bei gewonnenen Erkenntnissen Notizen zu machen und sie mit zeitlichem Abstand noch einmal auf ihre Bedeutung für die Forschung zu überprüfen. Zum Forschungskontext, den ‚Offenen Jugendarbeiten‘ im Umfeld, gab es bisher nur vereinzelt Kontakt, sodass ich hier in die meisten Interviews unbefangen und ohne Vorkenntnisse über die Einrichtung oder den einzelnen Mitarbeitenden gehe. Dies zieht auch die Unbefangenheit der Probanden mir gegenüber mit sich. Da wir nur in einem Fall in persönlichem Kontakt stehen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Experten mir frei öffnen können. Die Herausforderung, die sich dadurch allerdings ergibt, ist die mangelnde Vertrauensbasis. Das Erleben von Religion und der Austausch darüber sind durchaus sensible Themen, und es ist nicht selbstverständlich davon auszugehen, dass die Probanden sich im Interview frei und detailliert äußern.

4.2.2 Forschungsfrage

Die Entwicklung der Forschungsfrage wurde in der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt. Da sie aber eine immense Bedeutung für das weitere Vorgehen hat, soll sie auch an dieser Stelle noch einmal mit den dazugehörigen Teilfragen aufgeführt werden.

Inwiefern finden aus Sicht der Mitarbeitende interreligiöse Lernprozesse zwischen Jugendlichen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ statt?

Um dieser Frage nachzugehen, ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche Rolle spielt Religiosität aus Sicht von Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ bei christlichen und muslimischen Jugendlichen vor Ort?
- Wo ergeben sich aus Sicht der Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen unter den Jugendlichen?
- Welche Chancen und Grenzen bietet eine ‚Offene Jugendarbeit‘ für interreligiöses Lernen?
- Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen braucht ein solcher Lernprozess im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘?

4.3 Praxisfeld

In dieser Phase des ETP geht es nun, ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen, in die Praxis. In diesem Kapitel soll zunächst einmal der Forschungskontext in den Blick genommen werden. Anschließend wird die Entwicklung des Interviewleitfadens dargestellt. Dieser wird anschließend in der explorativen Vorstudie überprüft, die eine erste Erkundung des Praxisfeldes darstellt. Durch die abschließende Reflexion können Schlüsse für die weitere Forschung gezogen werden

4.3.1 Kontext der Forschung

Die geplante Forschung bezieht sich auf den ländlichen Raum in Mittelhessen, genauer gesagt auf die Stadt Dillenburg und ihre Umgebung. Dillenburg zählt, die sieben Ortsteile mit eingerechnet, rund 23.500 Einwohner (Städte-Verlag 2015). Um eine umfassendere Untersuchung durchführen zu können, wird die Forschung nicht auf Dillenburg begrenzt, sondern bezieht auch Einrichtungen im Umkreis von 30 km mit ein. Dies hat zur Folge, dass auf 15 verschiedene Einrichtungen zurückgegriffen werden kann. Die potenziellen Einrichtungen weisen unterschiedliche Trägerschaften auf. So sind sie entweder einer Stadt, einer Kommune oder einem christlichen Werk (Caritas, Bund FeG, CJA) angehörig. Die genauere Auswahl der Probanden unter 4.5 dargestellt.

4.3.2 Interviewmethode und Leitfadenentwicklung

Zur Erhebung der Daten wird mit Mitarbeitenden aus offenen Jugendeinrichtungen im Umkreis von Dillenburg ein qualitatives Interview in Form eines theoriegenerierenden Interviews durchgeführt. Die Forschungsfrage mit ihren Teilfragen gilt als richtungsweisend bei der Entwicklung des dazu benötigten Leitfadens²¹. So zielen die Fragen des Leitfadens letztendlich auf die Beantwortung der Teilfragen und somit der Forschungsfrage. Um die Sichtweise der Mitarbeitenden zu erfragen ist es bedeutsam, möglichst offene Fragen zu stellen, um den Probanden so Raum für eigene Gedanken zu geben. Dadurch wird gewährleistet, dass die Mitarbeitenden die Dinge benennen, die sie wahrnehmen und die ihnen als wichtig erscheinen. Daher wird auch von einer festgesetzten Definition der verwendeten Begrifflichkeiten abgesehen. So können die Probanden diese mit ihren eigenen Vorstellungen füllen. Der vorläufige Leitfaden wird im Praxisfeld zunächst in einer explorativen Vorstudie angewandt. Hier kann die Anwendbarkeit dessen überprüft und anschließend möglicherweise noch einmal überarbeitet werden muss.

4.3.3 Explorative Vorstudie

Wie bereits erwähnt, dient dieser Teil der Überprüfung der Praktikabilität und Zielführung des Leitfadens. Im Folgenden sollen nun die Auswahl des Probanden und die Durchführung dargestellt und reflektiert werden, um so notwendige Erkenntnisse für die weiterführende Forschung herausarbeiten zu können.

4.3.3.1 Auswahl und Durchführung

In der Hauptstudie sollen nach Möglichkeit zehn bis zwölf Interviews durchgeführt werden. Der gewählte Forschungskontext bietet eine maximale Auswahl von 15 Einrichtungen. Da diese teilweise derselben Trägerschaft angehören und sich Mitarbeitende in Teilen überschneiden, wurde beschlossen, die explorative Vorstudie außerhalb des oben vorgestellten Kontextes der Forschung durchzuführen. Der Proband für dieses Probeinterview ist ebenfalls

²¹ Der vorläufig entwickelte Interviewleitfaden kann dem Anhang entnommen werden.

in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ tätig, allerdings befindet sich die Einrichtung nicht im gesteckten Radius von 30km um Dillenburg herum. Dies schließt ein Einbeziehen des Interviews in die Forschung selbst bereits im Vorfeld aus. Dennoch bietet sich die Auswahl in diesem Fall an, um die Auswahlmöglichkeit der Probanden innerhalb des Praxisfeldes nicht bereits vorzeitig einzuschränken. Die Forscherin und der Proband stehen in einem privaten Verhältnis zueinander. Dies zieht eine Vertrauensbasis mit sich, die es der Forscherin erleichtert, das Interview zu proben, da der Proband ihr eine gewisse Sicherheit vermitteln kann. Der Proband wurde im Vorfeld persönlich angesprochen und über das Forschungsinteresse und den Forschungskontext informiert. Vor der Durchführung des Interviews wurde er über die Datenschutzrichtlinien aufgeklärt und seitens der Forscherin darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung der Fragen nicht um Richtigkeit, sondern die subjektive Sichtweise des Probanden geht. Daraufhin wurde der notwendige Interviewvertrag abgeschlossen und das Interview durchgeführt. Anschließend wurde dies zur Übung transkribiert, wird aber im weiteren Verlauf nicht einbezogen, da es nicht dem Forschungskontext zuzuordnen ist.

4.3.3.2 Reflexion

Die explorative Vorstudie diente zum einen dazu, die Forschungsplanung direkt mit dem Praxisfeld zu konfrontieren. So konnte inhaltlich und methodisch überprüft werden, inwiefern Fragestellung und Konzept noch einmal überarbeitet werden müssen. Des Weiteren half das Probeinterview, Sicherheit in der Rolle der Interviewenden zu entwickeln und sich die Methode anzueignen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Aufbau des Leitfragens sich als logisch erwies und die Fragen gut verständlich waren. Dennoch wurden der Forscherin einige Stellen des Interviewleitfadens bewusst, die einer Überprüfung bedurften, sodass sich kleinere Änderungen ergaben.²² Durch die Vorstudie konnte festgehalten werden, dass sich das qualitative Experteninterview unter Berücksichtigung eines Leitfadens als geeignet erwies. Durch die Fragestellungen des Interviewleitfadens können die Sichtweisen der Mitarbeitenden herausgearbeitet werden. Die Auswahl des Probanden erschien

²² Der endgültige Leitfaden kann dem Anhang entnommen werden.

insofern hilfreich, als dass die persönliche Nähe eine gewisse Vertrautheit und Sicherheit mit sich brachte, sodass die Forscherin die Interviewmethode ohne große Aufregung anwenden und einüben konnte.

4.4 Konzeptualisierung

Die nächste Phase ist die Konzeptualisierung. Sie beinhaltet sowohl die missiologische Problem- und Zielentwicklung also auch die Klärung wichtiger Begrifflichkeiten.

4.4.1 Problem- und Zielentwicklung

Hier wird nun die endgültige Probleme- und Zielorientierung festgelegt. Nur wenn das Forschungsziel klar formuliert ist, können die Forschungsergebnisse abschließend an ihm gemessen werden. Orientierung bei der Formulierung des Forschungsziels geben die drei Forschungsebenen nach Johann Mouton: die Alltagswelt (Welt 1), die Wissenschaft (Welt 2) und die Meta-Wissenschaft (Welt 3) (2001:149). Die Forschungsfrage soll nun auf diese drei Ebenen hin aufgeschlüsselt und eingeordnet werden:

Welt 1 – *Die Ebene der eigenen Praxis*: Welche Aspekte sind in Bezug auf die Förderung von interreligiösen Lernprozessen in offenen Jugendeinrichtungen entscheidend?

Welt 2 – *Die Ebene der Forschung*: Inwiefern können Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ das Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft in Bezug auf den Religionsplural positiv beeinflussen?

Welt 3 – *Die Ebene der Meta-Wissenschaft*: Inwiefern eignen sich die angewandte Methodologie und Methodik, um die Ziele dieser Arbeit erreichen zu können?

4.4.2 Klärung von Schlüsselbegriffen

Innerhalb dieser Forschungsarbeit weisen einige Begriffe eine hohe Bedeutung und ein dementsprechend häufiges Vorkommen auf. Die der Arbeit zugrundeliegenden Auffassungen von Religion (vgl. Kapitel 3), interreligiösem Lernen (vgl. 3.3), ‚Offener Jugendarbeit‘ (vgl. 3.2.2), Komparativer Theologie (vgl. 2.2) und religionssensibler Soziale Arbeit (vgl. 3.1) wurden bereits in den theoretischen Vorüberlegungen erarbeitet und dargelegt.

4.5 Datenerhebung

4.5.1 Forschungsdesign

Entscheidend für das Forschungsdesign sind die Ergebnisse der vorausgegangen Schritte Forschungsplanung, die Erkenntnisse aus dem Praxisfeld und die Konzeptualisierung. Sie fließen in die Entwicklung des Forschungsdesigns mit ein, sodass jenes an dieser Stelle der Arbeit steht und der untenstehenden Abbildung entnommen werden kann. Die Forschung wird auf Grundlage des bereits dargestellten ETP (vgl. 4.1.2) durchgeführt. In Form von theoriegenerierenden Experteninterviews werden nach Ausführung und Reflexion eines Probeinterviews 12 weitere Interviews durchgeführt, die anschließend von der Forscherin selbst transkribiert werden. So erhält sie bereits einen ersten Einblick in das Datenmaterial, bevor dieses mithilfe der Analysesoftware MAXQDA 11 durch die Codierschritte der Grounded Theory (4.1.3) ausgewertet wird. Das Forschungsdesign dient dabei als Instrument, um die Durchführung und den Ablauf der einzelnen Forschungsschritte im Blick zu behalten und somit das Forschungsziel zu erreichen (Flick 2012:264).

Empirisch-theologischer Praxiszyklus gibt methodologische Grundlage vor
Entwicklung von Forschungsfrage und Teilfragen
Erstellen des Fragebogens
Durchführung des Probeinterviews durch theoriegenerierendes Experteninterview & Transkription
Fallauswahl nach Kelle & Kluge

Durchführung der halbstandardisierten Leitfadeninterviews als Experteninterview (nach Bogner , Littig & Menz 2014)
Transkription der Interviews
Kodierung und Auswertung des Datenmaterials nach Grounded Theory (Strauss & Corbin) mithilfe des Computerprogramms MAXQDA2018 (Kuckartz)
Auswertung der Ergebnisse

Abbildung 5: Forschungsdesign auf Grundlage des ETP

4.5.2 Empirische Datenerhebung

Am Beginn der Datenerhebung steht die Auswahl der Probanden. Nach Kelle und Kluge müssen hierbei alle für die Forschung bedeutsamen Merkmale berücksichtigt werden. So wird sichergestellt, dass alle relevanten Fälle in die Forschung mit einbezogen werden (Kelle & Kluge 2010:41f). Durch die Beschränkung des Praxisfeldes auf die Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeiten‘ in Dillenburg und Umgebung war die Anzahl der potenziell zu untersuchenden Einrichtungen bereits auf eine geringe Anzahl von 15 begrenzt. Alle möglichen Einrichtungen wurden daraufhin von der Forscherin kontaktiert. Durch die Überschneidung von Mitarbeitenden in mehreren Einrichtungen, konnten 12 Probanden gefunden werden, die in unterschiedlichen ‚Offenen Jugendarbeiten‘ innerhalb des Praxisfeldes arbeiten und zu einem Interview bereit waren. Es konnte gewährleistet werden, dass sowohl männliche als auch weibliche Mitarbeitende unterschiedlichen Alters in die Forschung einbezogen und Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaften untersucht werden können. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Interviewpartner:

Name	Alter	Geschlecht	Trägerschaft
Alex	30-40	Männlich	Städtisch/ kommunal
Alisa	20-30	Weiblich	Caritas
Christin	30-40	Weiblich	Bund FeG
Eva	30-40	Weiblich	Städtisch/ kommunal
Greta	40-50	Weiblich	Gemeinnütziger Verein
Janina	20-30	Weiblich	Bund FeG

Jessica	20-30	Weiblich	AJC
Michael	40-50	Männlich	Caritas
Moritz	40-50	Männlich	Städtisch/ kommunal
Philipp	30-40	Männlich	Caritas
Robert	30-40	Männlich	Städtisch/ kommunal
Theresa	20-30	Männlich	Bund FeG

Abbildung 6: Auswahl der Probanden

Alle Probanden wurden im Vorfeld über den Zweck der Interviews und das allgemeine Thema, das Miteinander von Jugendlichen innerhalb einer ‚Offenen Jugendarbeit‘, informiert. Dies wurde von der Forscherin bewusst gewählt, um seitens der Probanden eine Unvoreingenommenheit und ein spontanes Reagieren gewährleisten zu können. Ebenso wurden die Schlüsselbegriffe „Religion“ und „interreligiöses Lernen“ nicht definiert und konnten so mit den jeweiligen Vorstellungen der Probanden gefüllt werden. Vor dem Interview wurden die Probanden davon unterrichtet, dass es bei der Beantwortung der Fragen nicht um Richtigkeit sondern ihre subjektive Einschätzung als Experten für ihre Arbeit geht. Des Weiteren wurden sie über die Tonbandaufnahme, die anonyme Verwendung der Daten, die Transkription und ihre Rechte aufgeklärt. Dies wurde seitens der Probanden in dem Interviewvertrag unterzeichnet. Alle Interviews wurden mittels zweifacher Tonbandaufnahme aufgenommen und anschließend transkribiert.

4.6 Datenanalyse

In dieser Phase geht es um die Analyse der durch die Interviews gewonnen Daten. Dazu werden diese in ihrer transkribierten Form durch unterschiedliche Codiervorgänge untersucht und anschließend ausgewertet. Im Folgenden werden die Codierschritte zunächst separat dargestellt, bevor sie zum Schluss in Verbindung zueinander gesetzt werden, um so eine Theoriegenerierung mittels der Grounded Theory zu erreichen.

4.6.1 Offenes Codieren

Der erste Schritt ist das Offene Codieren. Es eröffnet die Datenanalyse und dient der ersten Sichtung und Ordnung der Daten (vgl. 4.1.3.1)

4.6.1.1 Deduktives Vorgehen

Die erste Herangehensweise des Offenen Codierens ist deduktiv, da es auf Grundlage des theoretischen Rahmens durchgeführt wird. Dazu werden auf Grundlage der Forschungsfrage und der Teilfragen Kategorien gebildet, denen anschließend einzelne Codes aus den transkribierten Interviews zugeordnet werden. So konnten zunächst vier Hauptkategorien und neun Unterkategorien erstellt werden, die mit 592 Codes gefüllt wurden.²³

Hauptkategorie	Unterkategorie
Miteinander der Jugendlichen	Allgemein (63) Religion & Kultur (50)
Rahmenbedingungen & Voraussetzungen für interreligiöse Lernprozesse	Jugendliche (31) Mitarbeitende (62)
Chancen & Grenzen für interreligiöse Lernprozesse in der OJA	Chancen (59) Grenzen (28)
Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse in der OJA	Arbeitsweise (43) Bedeutung von Religion für Jugendliche (43) Thematisch (81)

Abbildung 7: Codebaum Erstes Offenes Codieren

4.6.1.2 Induktives Vorgehen

Im zweiten Schritt des Offenen Codierens werden nun aus den übrigen Textstellen, die keiner der bisherigen Kategorien zugeordnet werden konnten, neue Kategorien erstellt. Dazu werden für inhaltlich als relevant empfundene Passagen codiert und aus der Nähe zu anderen Codes neue Kategorien und Unterkategorien entwickelt. Daraus ergaben sich zwei weitere Hauptkategorien

²³ Die Codesysteme der einzelnen Codiervorgänge sowie alle Codings können dem Anhang entnommen werden.

mit fünf Unterkategorien. Der Codebaum nach dem Offenen Codieren umfasst nun 811 Codes in insgesamt sechs Hauptkategorien und 14 Unterkategorien.

Hauptkategorie	Unterkategorie
Miteinander der Jugendlichen	Allgemein (63) Religion & Kultur (50)
Rahmenbedingungen & Voraussetzungen für interreligiöse Lernprozesse	Jugendliche (31) Mitarbeitende (62)
Chancen & Grenzen für interreligiöse Lernprozesse in der OJA	Chancen (59) Grenzen (28)
Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse in der OJA	Arbeitsweise (43) Bedeutung von Religion für Jugendliche (43) Thematisch (81)
Verständnis interreligiösen Lernens	Art & Weise (77) Ziele & Dimensionen (64)
Beitrag zu Integration (2)	Haltung (27) Handlung (38) Thema (14)

Abbildung 8: Codebaum Zweites Offenes Codieren

4.6.1.3 Abduktives Vorgehen

Wird ein Code als inhaltlich relevant empfunden, kann aber weder deduktiv noch induktiv einer Kategorie zugeordnet werden, gibt es die Möglichkeit des abduktiven Schließens. Dieser Vorgang kam bei dieser Datenanalyse jedoch nicht zum Tragen, da keine Codes, die als relevant eingestuft wurden, keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden konnten.

4.6.1.4 Dimensionalisierung

Um die Unterkategorien weiter zu verfeinern, kann der Vorgang des Dimensionalisierens durchgeführt. Das Computerprogramm MAXQDA bietet dafür zwei Möglichkeiten. Zum einen können die Codes innerhalb einer Kategorie nach Gegensätzen (z.B. stark/schwach, positiv/negativ) gewichtet

werden. In dieser Untersuchung wurde das Dimensionalisieren durch die Entwicklung von Subkategorien durchgeführt. Dies zieht zwar einen größeren Codebaum mit sich, schien aber im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage und der Theoriegenerierung sinnvoll. Innerhalb der Unterkategorien galt es nicht, einen Aspekt zu dimensionalisieren, sondern vielmehr thematische Schwerpunkte herauszuarbeiten. Dazu wurden besonders die großen Unterkategorien noch einmal in den Blick genommen, in denen Codes mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten enthalten waren. Daraus ergab sich ein neuer umfassender Codebaum mit insgesamt 860 Codes in 6 Hauptkategorien, 14 Unterkategorien und 29 Subkategorien.

Hauptkategorie	Unterkategorie	Subkategorie
Miteinander der Jugendlichen	Allgemein (66) Religion & Kultur (3)	Akzeptanz (24) Angst/ Ablehnung/ Vorurteile (13) Austausch (11)
Rahmenbedingungen & Voraussetzungen für interreligiöse Lernprozesse	Jugendliche (31) Mitarbeitende (2)	Alltägliche Arbeit/ Handlung (22) Haltung/ Überzeugung (43)
Chancen & Grenzen für interreligiöse Lernprozesse in der OJA	Chancen (5)	Begegnung (16) Einfluss der Mitarbeitende (21) Gespräche/ Austausch (22) Themen wahrnehmen & aufgreifen (9)

		Reflexion & Veränderung (12) Wissen (6)
Beitrag zu Integration (2)	Haltung (27) Handlung (38) Thema (14)	

Abbildung 9: Codebaum Dimensionalisierung

Anhand dieser Tabelle können zu diesem Zeitpunkt bereits mögliche Schwerpunkte erahnt werden. Hier wird deutlich, welche Kategorien die meisten Codes enthalten:

- **Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen/ Arbeitsweise (173)** – hier in besonderer Weise die *Orientierung an den Jugendlichen* und die *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild*
- **Interreligiöses Lernen/ Ziele & Dimensionen (81)** – hier besonders *Austausch & Verständnis*
- **Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen/ Thematisch (78)**
- **Chancen & Grenzen für interreligiöse Lernprozesse in der OJA/ Chancen (73)**

4.6.1.5 Code-Matrix-Browser

Mithilfe von verschiedenen Werkzeugen ist es bei der Analysesoftware MAXQDA möglich, die Daten auf unterschiedliche Weise visuell darzustellen. Dies ist hilfreich, um einen Überblick zu bekommen und neue Erkenntnisse zu erlangen. Der Code-Matrix-Browser setzt die Interviews mit den Kategorien in Verbindung. So können Schwerpunkte in den einzelnen Interviews herausgearbeitet werden, da man ablesen kann, wie viele Codes den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden. Nimmt man dazu die Hauptkategorien in den Blick, wird deutlich, dass bei elf von zwölf Interviews die meisten Codes in der Kategorie *Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘* liegen. Bei dem zwölften Interview liegt ein leichter Fokus auf dem *Verständnis interreligiösen Lernens*. Die Codierungen der Interviews wurden daraufhin noch einmal genau in den Blick genommen und auf ihre Anzahl in den jeweiligen Unterkategorien hin untersucht. Folgende

Schwerpunkte in den einzelnen Interviews können dadurch festgehalten werden.²⁴

Interview 1 – Alex – Orientierung an den Jugendlichen

Die meisten Codes sind bei den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘* (30) zu finden. Hier ganz besonders in Bezug auf die *Arbeitsweise* (19) *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild* (10).

„Also, wir können natürlich einfach darüber reden [mhm]. Und, also, ich finde, das ist ja auch ein großer Teil von unserer Arbeit, dass wir mhm darüber reden [mhm] und dass wir mhm da sind, dass wir als Ansprechpartner da sind, dass man beiläufig darüber reden kann, dass man aber auch wirklich intensiv mhm darüber reden kann, einzeln, auch mit mehreren, mhm das find ich ganz wichtig.“ (Alex, Abschnitt 16)

Interview 2 – Alisa – Offenheit & Vielfalt

Auch der Schwerpunkt in diesem Interview liegt auf den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse* (33) und dort sind bei der *Arbeitsweise* (23) die meisten Codes in der Unterkategorie *Offenheit & Vielfalt* (9).

„Die Offenheit. Das ist ja unser wirkliches A und O bei unserer Arbeit, total vorurteilsfrei jeden so erst mal annehmen, wie er da ist, auszuloten, wie komm ich gut mit ihm klar, was ist anders, wie kann ich damit umgehen? Ich darf keine, oder muss gar keine Angst haben davor, dass auch Menschen mit anderer Herkunft oder Kultur mhm, ja, aufeinandertreffen. Und das ist ganz, ganz wichtig, die Offenheit. Jeden annehmen, wie er ist, und das auch schätzen, dass auch Andersartigkeit da ist.“ (Alisa, Abschnitt 35).

Interview 3 – Christin – Orientierung an den Jugendlichen

Auch in diesem Interview konnten die meisten Codes den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse* (37) zugeordnet werden. Das Hauptaugenmerk liegt hier ebenfalls auf der *Arbeitsweise* (23) und hier insbesondere auf der *Orientierung an den Jugendlichen* (13).

„Da gucken wir immer, also, mein Kollege und ich gucken immer bisschen, was brauchen die gerade, wie sind gerade die Bedürfnisse.“ (Christin, Abschnitt 3)

Interview 4 – Eva – Orientierung an den Jugendlichen

²⁴ Die vollständige Abbildung des Code-Matrix-Browsers befindet sich im Anhang.

Der Schwerpunkt dieses Interviews liegt, gemessen an der Anzahl der Codes, auch auf der Hauptkategorie *Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse* (15). Die meisten Codes konnten hier der *Arbeitsweise* (7) zugeordnet werden, von denen nahezu alle zur *Orientierung an den Jugendlichen* (5) zählen.

„Während der Fastenzeit oder so, dass einfach dieses praktische, nehmen wir Deutsche einfach ein bisschen Rücksicht [mhm] auf unsere türkischen Jugendlichen, und Essen jetzt net so viel Mist [mhm], wenn die gerade dabei sind, oder trinken eine Cola nach der anderen [mhm], sondern halten wir uns vielleicht auch ein bisschen zurück.“ (Eva, Abschnitt 25)

Interview 5 – Greta *Orientierung an den Jugendlichen & Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild*

In Gretas Interview liegt der Fokus ebenfalls auf den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse* (15) und hier insbesondere auf der *Arbeitsweise* (10). Dort gehören die meisten Codes der *Orientierung an den Jugendlichen* (4) und den *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* (4) an. Bei diesem Interview sei an dieser Stelle auch auf die Anzahl der Codes in den Subkategorien verwiesen. Bei den vorigen Interviews stimmte der Schwerpunkt der Codes der Hauptkategorien auch mit denen in der jeweiligen Unter- und Subkategorie überein. Nimmt man nur die Subkategorien in den Blick, fällt auf, dass bei diesem Interview die meisten Codes der *geringen Bedeutung* (5) von *Religion* zugeordnet werden konnten. Diese Subkategorie bezieht sich ebenfalls auf die Bedeutung der Religion (5) als *Anknüpfungspunkt für interreligiöses Lernen*. Dies gilt es bei der weiteren Auswertung zu bedenken.

„Also, mhm, wenn jetzt mal ein Thema aufkommt [] dann kann's schon mal sein, dass ich mal was einwerfe und dass wir dann mal da drüber, mhm, diskutieren [mhm], wie die das finden, oder ob die es überhaupt versteh'n“ (Greta, Abschnitt 33)

„Es ist ja auch für die Jugendlichen, glaube ich, Kirche und Religiöses, das wird denen net nahegebracht [mhm]. Die empfinden das als langweilig, interessiert mich nicht, mhm, bringt mir nix, bedeutet mir nichts, versteh ich net.“ (Greta, Abschnitt 19)

Interview 6 – Janina – *Orientierung an den Jugendlichen und Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild*

Die Summe aller Codes zeigt in diesem Interview ebenfalls einen Schwerpunkt in den *Anknüpfungspunkten für interreligiöses Lernen* (28) und dort insbesondere in Bezug auf die *Arbeitsweise* (15). Innerhalb dieser Unterkategorie konnten die meisten Codes der *Orientierung an den*

Jugendlichen (6), dicht gefolgt von den *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* (5) zugeordnet werden.

„Dann versuch ich wirklich zu schauen, dass ich Zeit dazu finde, auf die Themen einzugehen [mhm] und, das was mir ganz wichtig ist, das über verschiedene Wochen hinweg zu begleiten“ (Janina, Abschnitt 13)

„Und dann einen Raum zu bieten, mhm wo das gehört wird, wo Fragen gehört werden [mhm], wo die komplett ernstgenommen werden. Und eben ne längere Betreuung.“ (Janina, Abschnitt 27)

Interview 7 – Jessica – *Orientierung an den Jugendlichen und Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild*

Hier ist die Kategorie *Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen* (26) auch die Hauptkategorie mit den meisten Codes. Dort konnten ebenfalls der *Arbeitsweise* (16) die größte Anzahl an Codes zugeordnet werden, wovon die meisten in der Subkategorie *Orientierung an den Jugendlichen* (6) zu finden sind, direkt dahinter in der Subkategorie *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* (5).

„Oder dann ham, bringen irgendwelche Themen von der Schule mit, oder von zu Hause, mhm, ist man halt mehr gefragt, als Gesprächsperson, sag ich mal.“ (Jessica, Abschnitt 3)

„Ja, gut, im Grunde, wenn jetzt jemand mit nem, mit nem Thema direkt zu mir kommt und darüber reden will, dann bin ich natürlich als beratende Person da [mhm] und unterhalt mich mit denen darüber“ (Jessica, Abschnitt 11)

Interview 8 – Michael – *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild*

Wie bei den vorigen Interviews konnten auch in diesem die meisten Codes den *Anknüpfungspunkten für interreligiöses Lernen* (27) zugeordnet werden. Innerhalb der *Arbeitsweise* (15) zählt der/die *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild* die höchste Anzahl an Codes (7).

„Mhm umgekehrt habe ich mit anderen Jugendlichen genau das andere Gespräch andersherum zum Thema Ramadan Fastenbrechen, mhm wo ich dann auch versucht habe andere ins Gespräch mit rein zu ziehen einfach die die türkischen Jugendlichen mal beschreiben zu lassen was denn bei ihnen passiert [mhm]. Einfach über persönliche Schilderung [mhm] und ähnliches ja sowohl Interesse als auch Verständnis wecken.“ (Michael, Abschnitt 21)

Interview 9 – Moritz – *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild und Austausch & Verständnis*

In Bezug auf die Hauptkategorien ist ein deutlicher Schwerpunkt auf den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse* (57) zu erkennen. Hier konnten die meisten Codes der *Arbeitsweise* (28) und dort den *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* (12) zugeordnet werden. Betrachtet man allerdings nur die Subkategorien, losgelöst von den Unter- und Hauptkategorien, rückt auch *Austausch & Verständnis* (11) in Bezug auf *Ziele und Dimensionen* (19) des *Verständnisses interreligiösen Lernens* (30) in den Blick. Dies sollte bei der weiteren Auswertung beachtet werden.

„Und eher hören beide Gruppen noch so, so'n bisschen auf das, was ich sach und ich versuch ja, relativ neutrale Meinungen einzunehmen und zu sagen, als Mensch, ja, okay, Leute es gibt die, die und die Religion und es gibt auch noch mehr und es gibt Menschen, die glauben an viele Götter und es gibt auch Menschen, die glauben, mhm, an Steine [mhm], die Energien ausstrahlen. Es gibt das alles, ja, bildet euch eure eigene Meinung. Aber natürlich, wenn ihr jetzt von mir wissen wollt, ich glaub auch an einen Gott.“ (Moritz, Abschnitt 21)

Interview 10 – Philipp – *Austausch & Verständnis, Haltung und Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild*

Dieses Interview unterscheidet sich von allen anderen dadurch, dass hier die meisten Codes der Hauptkategorie *Verständnis interreligiösen Lernens* (14) zugeordnet werden konnten. Diese verteilen sich gleichermaßen auf die beiden Unterkategorien *Ziele & Dimensionen* (7) und *Art & Weise* (7), wobei dort *Austausch & Verständnis* (4) bzw. *Haltung* (4) die meisten Codes zählen. Allerdings fällt hier beim Vergleichen der Subkategorien auf, dass *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild* (5) die meisten Codes zugeordnet werden konnten. Dies ist der *Arbeitsweise* innerhalb der *Anknüpfungspunkte interreligiösen Lernens* untergeordnet.

„Die dann auch mehr über unseren christlichen Glauben wissen wollen [mhm], die dann auch mal nachfragen: Ja, was ist denn das, wodran du glaubst? Oder was ist dein Glaube? Worum geht's bei dir? Und ja, dann wird verglichen und mhm Gemeinsamkeiten gesucht auch Unterschiede gesucht [mhm] und mhm ja, wird hier ganz offen angesprochen.“ (Philipp, Abschnitt 15)

„Ich glaube, dass wenn die Jugendlichen sich über Dinge-, also Gedanken dazu machen, wie ein eigener Glaube ist, um so einen Standpunkt zu finden-, ich meine, das ist ja auch-, gerade in diesem Alter sucht man ja auch so irgendwie Ankerpunkte irgendwie so, man versucht sich auszuloten, will ich mal sagen, so [mhm], so seinen Weg zu finden und ich denke mal mit den Gesprächen, die wir haben, dass wir die, mhm ja einfach mal so andere Sichtweisen auch einfach mal aufzeigen [mhm], zwischen den Unterschieden, das mhm dass die sich schon Gedanken machen und so mhm, im eigenen Glauben auch gefestigt werden [mhm], so ihre eigenen überzeugen, ihre eigenen Werte auch gefestigt werden.“ (Philipp, Abschnitt 25)

„Jugendliche halt ernst nehmen, ich sag immer auf Augenhöhe sein, Jugendliche ernstnehmen, auf Augenhöhe sein“ (Philipp, Abschnitt 35)

Interview 11 – Robert – *Offenheit & Vielfalt, Begegnung, Glaubenspraxis und Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild*

Dieses Interview stellt insofern eine Besonderheit dar, als dass es insgesamt die wenigsten Codes aufweist (30) und diese relativ breit auf alle Unter- und Subkategorien verteilt sind. Blickt man nur auf die Hauptkategorien, lässt sich feststellen, dass mehr als ein Drittel aller Codes den *Anknüpfungspunkten für interreligiöses Lernen* (14) zugeordnet werden konnten. Davon fallen acht in die Unterkategorie Arbeitsweise, wo *Offenheit & Vielfalt* (3) und *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild* (3) jeweils gleich viele Codes aufweisen. Allerdings ist auch in einer anderen Subkategorie die gleiche Anzahl an Codes zu finden: *Glaubenspraxis* (3) als *thematischer Anknüpfungspunkt für interreligiöse Lernprozesse*. Blickt man lediglich auf alle Subkategorien, lässt sich feststellen, dass auch im Bereich der *Chancen & Grenzen für interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘* der Subkategorie *Begegnung* ebenso viele Codes (3) zugeordnet werden konnten. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass innerhalb dieses Interviews der Schwerpunkt deutlich auf den Anknüpfungspunkten interreligiösen Lernens liegt. Es sollte jedoch auch auf die gleichmäßige Verteilung der einzelnen Codes geachtet werden.

„Das ist erst mal ein ‚Haus der Begegnung‘, also alle Jugendliche können hier her kommen.“ (Robert, Abschnitt 3)

„Mhm, ja, wo dann die Berührungspunkte sind ist, sag ich mal, wenn wir beispielsweise ein gemeinsames Essen machen [mhm] und mhm ne die Zutaten sag ich mal [ja, mhm], alle ein bisschen ausgewählter sein sollen [mhm] mhm, dann wird es aber auch thematisiert und mhm ja, offen damit umgegangen.“ (Robert, Abschnitt 19)

„Ja, also ich denk, das A und O ist, dass man zum einen mit der Augen, also auf Augenhöhe zusammen arbeitet mhm und den Austausch und quasi das immer wieder auch diskutiert, wenn mal was schief läuft [mhm] und mhm ja eben auch den Umgang miteinander zu lernen ne, das sieht ganz unterschiedlich in der Praxis aus, würde ich sagen.“ (Robert, Abschnitt 29)

Interview 12 – Theresa – *Mitarbeitende als Gesprächspartner/in & Vorbild und Orientierung an den Jugendlichen*

Der Schwerpunkt der gesetzten Codes in Bezug auf die Hauptkategorien liegt auch hier deutlich auf den *Anknüpfungspunkten für interreligiöse Lernprozesse*

(16) und dabei besonders auf der *Arbeitsweise* (11). Die meisten Codes dieser Unterkategorie konnten den *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* (4) zugeordnet werden, dicht gefolgt von der *Orientierung an den Jugendlichen* (3).

„Mhm, also, dadurch dass die Kinder sehr bunt gemischt sind, also von verschiedenen Nationen, ist es glaub ich einfach zu zeigen das ist, dass jeder hier willkommen ist [mhm], dass jeder hier gleichgestellt ist und das ist halt ein gutes Miteinander gibt obwohl es so multikulti ist [mhm] in dem Sinne.“ (Theresa, Abschnitt 7)

„Wenn die Jugendlichen sich nicht selbst damit beschäftigen wollen, untereinander dann würde das Thema nicht aufkommen.“ (Theresa, Abschnitt 21)

Durch die Anwendung und Darstellung des Code-Matrix-Browsers kann noch einmal gezielt der Blick auf die einzelnen Interviews gerichtet und so wesentliche Inhalt herausgearbeitet und vor Augen geführt werden. Daraus geht folglich hervor, dass die *Arbeitsweise* als *Anknüpfungspunkt für interreligiöse Lernprozesse* einen deutlichen Schwerpunkt in den Interviews darstellt. Innerhalb dieser Kategorie wurden der *Orientierung an den Jugendlichen* und den *Mitarbeitenden als Gesprächspartner/in & Vorbild* die meisten Codes zugeordnet, gefolgt von der *Offenheit & Vielfalt*. Dies wurde bereits durch das Codesystem des Offenen Codierens vermutet. Es bleibt aber auch festzuhalten, dass mit Blick auf die Subkategorien auch die *Begegnung* als Chance interreligiösen Lernens, die *Glaubenspraxis* als *thematischer Anknüpfungspunkt* und die *Haltung* und *Austausch & Verständnis* als *Ziele & Dimensionen interreligiösen Lernens* nicht ganz außer Acht gelassen werden sollten.

4.6.1.6 Code-Relations-Browser

Auch der Code-Relation-Browser ist ein hilfreiches Werkzeug von MAXQDA, um die Daten genauer in den Blick zu nehmen und Schwerpunkte innerhalb der erhobenen Daten zu ermitteln. Er dient dazu, Hauptkorrelationspunkte zwischen den Kategorien aufzudecken. Dabei fiel auf, dass sich bei folgenden Kategorien Überschneidungen auf einige Themen hin darstellen:²⁵

²⁵ Die vollständigen Ergebnisse des Code-Relations-Browsers können dem Anhang entnommen werden.

1) Die Bedeutung von Austausch & Gesprächen für interreligiöses Lernen

Durch den Code-Relations-Browser wurde deutlich, dass sich der Themenbereich „Austausch & Gespräche“ durch einige Kategorien zieht. So gelten Austausch und Gespräche untereinander sowohl als Ziel & Dimension von interreligiösen Lernprozessen als auch als Art & Weise. Folglich stellen Austausch und Gespräche eine Chance für interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ dar.

„Es ist entscheidend, denke ich, dass man es muss Kommunikation geben, und es muss Punkte geben, wo man miteinander kommunizieren kann [mhm]. . Das find ich ganz wichtig, ja, das ist eigentlich sehr zentral.“ (Alex, Abschnitt 36)

„Ja, also ich glaube ja, natürlich als Chance kann man das natürlich sehen, dass man sich austauscht, Gedanken darüber macht.“ (Eva, Abschnitt 30).

2) Die Rolle der Mitarbeitenden in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse

Auch der Rolle der Mitarbeitenden kommt eine große Bedeutung zu. Sie zieht sich ebenfalls durch mehrere Kategorien. Dabei ist sowohl die Haltung der Mitarbeitenden gegenüber den Jugendlichen bedeutsam als auch ihre Rolle als Gesprächspartner/in & Vorbild. Dies hat Auswirkungen auf den Beitrag, den ‚Offene Jugendarbeit‘ zu Integration leisten kann und stellt gleichzeitig eine Rahmenbedingung & Voraussetzung für gelingende interreligiöse Lernprozesse dar. Die Arbeitsweise der Mitarbeitenden bietet hier ebenfalls eine Chance für interreligiöses Lernen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘.

„Ich glaube, dass wir einen riesen Beitrag zur Integration [mhm] leisten, weil ich finde, dass die Integration [((räuspert sich))] bei Erwachsenen, glaube ich, schwierig ist, weil da schon so viele Vorteile schon in den Köpfen sind und das ja ganz ganz mhm schwierig ist, die aufzuheben und bei den Jugendlichen kann man halt echt noch was erreichen [mhm] und mhm dadurch, dass wir halt so viele Kulturen bei uns im Jugendraum [mhm] haben ist es da schon glaube ich eine riesen Chance einfach für unsere Gemeinde und für unsere Gemeinschaft [mhm], dass da wirklich Integration gelebt wird.“ (Christin, Abschnitt 34).

„Und eher hören beide Gruppen noch so, so’n bisschen auf das, was ich sach und ich versuch ja, relativ neutrale Meinungen einzunehmen und zu sagen, als Mensch, ja, okay, Leute es gibt die, die und die Religion und es gibt auch noch mehr und es gibt Menschen, die glauben an viele Götter und es gibt auch Menschen, die glauben, mhm, an Steine [mhm], die Energien ausstrahlen. Es gibt das alles, ja, bildet euch eure

eigene Meinung. Aber natürlich, wenn ihr jetzt von mir wissen wollt, ich glaub auch an einen Gott.“ (Moritz, Abschnitt 21)

3) Offenheit & Vielfalt als Voraussetzungen für interreligiöse Begegnungen

In Bezug auf die Offenheit & Vielfalt innerhalb ‚Offener Jugendarbeiten‘ und die Möglichkeit und Notwendigkeit von Begegnungen konnten Überschneidung im Bereich der Arbeitsweise als Anknüpfungspunkt für interreligiöse Lernprozesse und in der Kategorie der Chancen für interreligiöse Lernprozesse gefunden werden. Offene Jugendeinrichtungen bieten durch ihre Öffnung für alle Jugendlichen eine Möglichkeit der multikulturellen und multireligiösen Begegnung und schaffen so eine Chance für interreligiöses Lernen und einen Anknüpfungspunkt für Austausch & Gespräche.

„Dass verschiedene Kulturen aufeinandertreffen und man aber einfach erstmal nur Menschen kennenlernt und einfach nur Zeit miteinander verbringt.“ (Christin, Abschnitt 29)

„Und Begegnungen zu schaffen und dadurch dann auch entsprechende Kommunikationswege zu öffnen, ist das A und O.“ (Alisa, Abschnitt 33).

4.6.2 Axiales Codieren

Als dritter Codierschritt gilt das axiale Codieren. Hier werden die Codes in Beziehung zueinander gesetzt. Dazu dient das Codier-Paradigma nach Strauss und Corbin, wo die Codes den Kategorien Ursächliche Bedingung, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingung, Strategien und Konsequenzen zugeordnet werden können (Strauss & Corbin 1996:75). In dieser Untersuchung wird der axiale Codiervorgang nicht durchgeführt, da es nicht darum geht, ein Phänomen auf seine Ursachen und Bedingungen hin zu erforschen und zu erklären. Vielmehr ist Ziel dieser Untersuchung, Chancen und Grenzen für interreligiöse Lernprozesse herauszuarbeiten und Anknüpfungspunkte und Rahmenbedingungen zu ergründen und darzustellen.

4.6.3 Theoriegenerierung mithilfe des selektiven Codieren

Bei diesem Schritt geht es darum, den roten Faden erkennbar und Schwerpunkte deutlich zu machen. Dazu dienen die Erkenntnisse der bisher durchgeführten

Codierschritte. Nun gilt es, diese in Beziehung zueinander zu setzen, Verbindung zu erkennen und daraus Kernkategorien zu entwickeln. Des Weiteren werden dabei unter Umständen Kategorien bedacht, die bisher nicht in den Fokus gerieten, aber dennoch von der Forscherin für die Beantwortung der Forschungsfrage als relevant eingestuft werden. Den entwickelten Kernkategorien werden dann, falls nötig, weitere Kategorien zugeordnet. Die Codes werden anschließend auf ihre Bedeutung für die Forschung hin noch einmal untersucht und den Kernkategorien entsprechend zugeordnet. Durch das Offene Codieren und Dimensionalisieren konnten bereits einige Schwerpunkte erkannt werden. So fiel besonders die Kategorie der *Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse* in den Fokus. Hier müssen vor allem die *Orientierung an den Jugendlichen* und die *Rolle der Mitarbeitenden* bei der Entwicklung von Kernkategorien bedacht werden. Des Weiteren konnten sowohl *Offenheit* und *Vielfalt* als *Voraussetzung für interreligiöse Begegnungs- und Lernprozesse* als auch *Austausch & Gespräche* als *Dimension und Form interreligiösen Lernens* als relevant eingestuft werden. Dies wurde durch die Setzung der Codes und insbesondere anhand der visuellen Tools der Analysesoftware MAXQDA deutlich. Auch in Hinblick auf die Anzahl der gesetzten Codes fielen besonders die *thematischen* und die *Arbeitsweise* betreffenden *Anknüpfungspunkte* in den Blick, ebenso wie die Kategorien *Ziele & Dimensionen interreligiöser Lernprozesse* und *Chancen & Grenzen interreligiösen Lernens* in Bezug auf die ‚Offene Jugendarbeit‘. So konnte ein abschließender Codebaum erstellt werden, der diese Themenschwerpunkte berücksichtigt und die bisherigen Codes neu ordnet. Alle Codes, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nun als weniger relevant erscheinen, sind diesem nicht mehr enthalten. Das finale Codesystem umfasst nun drei Hauptkategorien, 14 Unterkategorien und neun Subkategorien mit insgesamt 535 Codes. Es stellt sich folgendermaßen dar:

Hauptkategorie	Unterkategorie	Subkategorie
Orientierung an Jugendlichen	Bedeutung der Religion	Geringe Bedeutung (18)

	<p>Miteinander der Jugendliche in Bezug auf Kultur & Religion (3)</p> <p>Situationsbedingtes Arbeiten (65)</p> <p>Thematisch (5)</p>	<p>Hohe Bedeutung (11)</p> <p>Mittlere Bedeutung (15)</p> <p>Akzeptanz (24)</p> <p>Austausch (11)</p> <p>Angst/ Vorurteile/ Ablehnung (14)</p> <p>Allgemein (23)</p> <p>Gesellschaftlich & politisch (23)</p> <p>Glaubenspraxis (27)</p>
Dimensionen interreligiösen Lernens (1)	<p>Akzeptanz & Respekt (25)</p> <p>Austausch & Gespräche (56)</p> <p>Begegnung (33)</p> <p>Eigene Religiosität (8)</p> <p>Grenzen interreligiösen Lernens (17)</p> <p>Reflexion & Veränderung (12)</p> <p>Wissen (7)</p>	
Rolle der Mitarbeitenden	<p>Gesprächspartner/in & Vorbild (77)</p> <p>Haltung (47)</p> <p>Neutralität (13)</p>	

Abbildung 10: Abschließender Codebaum

Im Folgenden sollen nun die Kernkategorien kurz dargestellt werden. Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Kategorie *Chancen* nicht mehr separat aufgeführt wurde, sondern die betreffenden Codes den neu entwickelten Haupt-, Unter- und Subkategorien zugeordnet wurden. Dies war in Bezug auf die *Grenzen* nur bedingt möglich, sodass diese noch einmal extra aufgelistet werden. Dies ist insbesondere für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutsam und praktikabel. Des Weiteren ist zu beachten, dass der Schwerpunkt *Austausch & Gespräche* keine eigenständige Kernkategorie darstellt. Die Unterordnung der Kategorie *Dimensionen interreligiösen Lernens* erschien als sinnvoll, da so auch die anderen Dimensionen in den Blick genommen und verglichen werden können. Trotzdem bleibt durch die Anzahl der gesetzten Codes der Fokus auf *Austausch & Gespräche* weiter erkennbar.

4.6.3.1 Orientierung an Jugendlichen

Diese Kernkategorie beinhaltet die meisten Codes (239) und umfasst vier Unter- und neun Subkategorien. Die Orientierung an den Jugendlichen entspricht dem Prinzip der Lebensweltorientierung. Der Jugendliche mit seinen Bedürfnissen steht im Mittelpunkt der Arbeit. Dies wird in der situationsbedingten Arbeitsweise deutlich. Die Jugendlichen bestimmen mit ihren Themen und Bedürfnissen den Alltag der Offenen Einrichtung:

„Und dann schauen wir natürlich auch, wenn wir aktuell irgendwie was mitkriegen, dass wir versuchen das eben auch aufzunehmen.“ (Robert, Abschnitt 17).

Themen, welche die Jugendlichen der befragten Einrichtungen beschäftigten und Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen darstellen, sind im Bereich von Gesellschaft & Politik, der Glaubenspraxis und allgemeinen Themen einzuordnen.

„Dann auch viel Angst, kann ich auch sagen, dass da viele mit Ängsten kommen, weil sie das aus den Medien so mitbekommen [mhm] und das nicht richtig bearbeitet haben [mhm], weil sie dann vielleicht sogar was aus dem Elternhaus mitnehmen, wenn da eine entsprechende politische, ja, Einstellung vorherrscht, und mhm gerade im Zuge dieser ganzen Anschläge und dieser Flüchtlingswelle, da war schon ganz oft auch das Thema, wie ist das, wenn ne andere Religion auf einmal dann auf die eigene trifft und [mhm], ja, viel, viel Unwissen auch und dadurch auch öfter viel Angst.“ (Alisa, Abschnitt 15)

„Was passiert einfach, mhm dass entweder Kinder, die selber keinen muslimischen Hintergrund haben, z.b. in der Fastenzeit nachfragen, warum esst ihr nichts [mhm]?, warum trinkt ihr nichts?“ (Janina, Abschnitt 9)

„Und, mhm, mit denen kann schon, also wenn das Thema aufplopt, dann wird da auch diskutiert [mhm], so [ja], drüber gerade, wenn ein Thema wenn ein Todesfall, dann wurde darüber geredet, was passiert denn jetzt nach dem Tod [mhm, ja].Also, da sind die schon bereit für, sich darüber zu unterhalten.“ (Jessica, Abschnitt 15)

In dieser Kernkategorie wird auch die Bedeutung von Religion für die Jugendlichen festgehalten. Es fällt auf, dass die Verteilung der Codes auf geringe, mittlere und hohe Bedeutung recht gleichmäßig ausfällt. In Bezug auf das Miteinander der Jugendlichen, mit ihren unterschiedlichen Kulturen und Religionen, wird deutlich, dass nahezu die Hälfte aller Codes der Akzeptanz zugeordnet werden können. In Verbindung mit den Codes des Austausches & Gespräches bedeutet dies, dass 70% der Codes als positiv zu bewerten sind, was das Miteinander unter den Kulturen und Religionen angeht.

„Mhm ja, gerade in so kleinen Dingen, so wie ich es gerade gesagt habe, die lassen das schon automatisch stehen, weil wir als Mitarbeiter es stehenlassen [mhm]. Aber das finde ich halt schon so'n riesen, riesen Lerneffekt, dass man da nicht immer direkt den Drang hat zu sagen: Nee, aber so, wie du das machst, ist es doch falsch. Sondern einfach das dann wahrzunehmen und zu denken: Okay, ja, so kann man das sehen oder so kann man das machen. Mhm oder die essen jetzt eben kein Schweinefleisch. Mhm genau. Und das dann einfach stehenzulassen und sich zu akzeptieren.“ (Christin, Abschnitt 23)

„Mhm was wir viel haben ist eben die Reiberei, was ich bisher geschrieben habe, im Bereich sowohl in Herkunft als auch Religion mhm das sind dann immer wieder auch hitzigste Debatten [mhm], in denen wir dann immer wieder auch mit drin hängen.“ (Michael, Abschnitt 12)

„Ja, also da war die Gruppe, die kannten sich jetzt sehr gut und das war jetzt mehr ne Clique [mhm] und ich glaube, dass die auch, mhm, wirklich, dass das so weit ging, dass wenn die Öffnungszeiten hier zu waren, mhm in der Schule, oder wo sie sich getroffen, ganz einfach gesagt, der gehört uns dieser Jugendraum, ihr kommt hier nicht rein, also [okay], für euch ist das tabu, wir wollen euch hier nicht haben [ja], also kommt ihr hier auch nicht rein, versucht das erst gar net.“ (Greta, Abschnitt 25)

4.6.3.2 Dimensionen interreligiösen Lernens

Die Unterkategorie mit den meisten Codes in Bezug auf Dimensionen interreligiöser Lernprozesse ist ganz deutlich Austausch & Gespräche. Die Probanden stellen klar, dass Kommunikation sowohl ein wichtiger Teil ihrer Arbeit als auch von großer Bedeutung für ein gelingendes interkulturelles und interreligiöses Miteinander ist.

„Also, net so, dass die gegenseitig sagen ‚Meine Religion ist aber besser‘ als deine [mhm], so gar net, sondern, die diskutieren halt dr., da drüber, wie das dann z.B. im

Islam ist oder im Christentum [mhm]. Aber, hier wird net eine Überlegung quasi in den Himmel gehoben [mhm], dass die sagen, die is jetzt besser.“ (Jessica, Abschnitt 19)

Eine Voraussetzung dafür ist die Möglichkeit vielfältiger Begegnungen. ‚Offene Jugendarbeit‘ mit ihrer Öffnung für alle Jugendliche egal welchen Alters, welchen Milieus oder welcher Religion bietet hier eine Chance für Begegnungen jeglicher Art.

„Ja, auf jeden Fall, also, wir sind hier ein offenes Haus, und im Optimalfall mhm sind ja, ist ja eine breite mhm Masse an Leuten vertreten [mhm], die mhm die unterschiedlichsten Religionen haben [mhm], und mhm im Austausch und wenn man auf Leute trifft, die verschieden, also, auf Leute trifft, die eine andere Religion haben als man selbst, so ist ja am besten, find ich [mhm], zu lernen [okay, ja]. Das trifft jetzt, das trifft beispielsweise halt jetzt nicht unbedingt mhm die jüdische Gruppe, auf die jüdische Gruppe zu, weil es hier einfach unwahrscheinlich wenige, glaube ich, gibt [mhm] und das dann relativ selten ist [mhm]. Das ist gut möglich, was christlich-muslimisch angeht beispielsweise, weil da einfach viele Leute da sind.“ (Alex, Abschnitt 22)

Einige Probanden sehen die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität und dem Wissenserwerb über die jeweilige Religion als Teil von interreligiösen Lernprozessen.

„Durch die Bank haben sich die Jugendlichen hier mit ihrer eigenen Religion nur sehr bedingt auseinandergesetzt [Okay, mhm]. Mhm da sind viele Dinge wo man eindeutig merkt das da Stereotypen übernommen werden [mhm]. Mhm wo die herkommen können wir teilweise nicht einschätzen ob die jetzt aus den Moscheen oder aus dem Elternhaus kommen, ich denke das wird ne Schnittmenge sein [mhm]. Aber mhm [(hustet))] da sind viele Vorurteile, viele Stereotypen die bedient werden und viel Oberflächlichkeit.“ (Michael, Abschnitt 17)

„Also, ich muss sagen, ich als Mitarbeiterin habe viel dazugelernt [mhm], mhm über so das alltägliche mhm Moslemsein [mhm], das mhm war mir vorher nicht so geläufig, und da habe ich viel dazugelernt.“ (Janina, Abschnitt 25)

Bei manchen Mitarbeitenden klingt an, dass mit interreligiösen Lernprozessen auch eine Veränderung des Denkens einhergeht, was allerdings in der Praxis selten bis gar nicht wahrgenommen wird.

„Haben wir auch vereinzelt mit unseren arabischen mhm Jugendlichen [mhm], die hier herkommen [mhm], da haben wir drei, vier, die sich sehr um Religion, mhm mit Religion auch auseinandersetzen [mhm]. Auch einfach, weil ihre Religion auch stigmatisiert wird, zum Teil von von deutschen Leuten und die, ja, verunsichert sind [mhm] und das dann halt hier auch mit uns reflektieren.“ (Philipp, Abschnitt 15)

„Das heißt nicht, dass eine sofortige Verhaltensänderung eintritt [mhm], das ist ja ein Prozess, da muss man dann vielleicht noch mal einhaken, und noch mal.“ (Alex, Abschnitt 24)

„Ob die soweit sind, dass die da in dem Punkt voneinander lernen, (.) weiß ich nich.“ (Moritz, Abschnitt 21)

An dieser Stelle soll das Augenmerk auf die Grenzen von interreligiösen Lernprozessen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ gerichtet werden. Hier spielt vor allem das Neutralitätsgebot eine große Rolle, obwohl sich einige der untersuchten Einrichtungen in christlicher Trägerschaft befinden (Freie evangelische Gemeinde, Caritas, Christliche Arbeiterjugend).

„Ja, also ich finde, wir als offener Jugendraum wollen uns eigentlich freimachen von Politik und Religion [mhm] und wollen eigentlich gucken, dass alle wirklich offen [mhm] bei uns ankommen können und net unbedingt jetzt mit dem ganzen konfrontiert werden.“ (Eva, Abschnitt 27)

Hauptaugenmerk in Bezug auf die Dimensionen interreligiösen Lernens liegt in der Summe der Codes auf der Begegnung, dem Entgegenbringen von Akzeptanz & Respekt und dem Austausch untereinander.

4.6.3.3 Rolle der Mitarbeitenden

Die Rolle der Mitarbeitenden scheint ein entscheidender Punkt in Bezug auf interreligiöses Lernen zu sein. Sie fungieren nicht selten als Gesprächspartner/innen und können durch ihre Haltung und ihr Handeln Vorbild für die Jugendlichen sein. So ist es den Probanden wichtig, allen Jugendlichen unvoreingenommen, respektvoll und wertschätzend zu begegnen. Ebenso ist die Vertrauensbeziehung von Mitarbeitenden und Jugendlichen von Bedeutung.

„Mhm, ich glaube, dass es nur Schritt für Schritt geht. Dass sie mal was Kleines erzählen von ihrem Glauben und die Reaktion testen und dann vielleicht irgendwann noch darüber noch mehr reden können. Genau. Sie müssen aber grundsätzlich erstmal das Gefühl haben, dass sie als der, der sie sind, auf JEDEN Fall akzeptiert sind [mhm] und auf jeden Fall willkommen sind und NICHT verändert werden wollen. Also, dass dass nicht ich, dass ich sie nicht verändern will. So [mhm]. Das müssen sie fühlen und das muss auch so sein, weil wenn ich sie eigentlich doch verändern will [mhm], dann fühlen sie’s halt. Das, das merken die sofort. Genau. Ja.“ (Christin, Abschnitt 27)

Auch reagieren sie auf besondere Anforderungen der Jugendlichen die Religion betreffend. So erzählten einige Befragten von der Rücksichtnahme während des Ramadans oder beim Zubereiten von Speisen.

„Vielleicht sieht man das in der offenen Arbeit eher an Kleinigkeiten, dass halt denen allen, mhm, das man sich dafür interessiert, was denn im Ramadan passiert [mhm], wie das denn ist mit dem Essen und so, dass man da auch sagt, ja, komm, wir kochen zwar heute, aber wenn ihr erst später essen dürft, wegen der Uhrzeit, dann verwahren wir euch was für später.“ (Jessica, Abschnitt 23)

Des Weiteren stehen die Mitarbeitenden jederzeit als Gesprächspartner/in bereit und dieses Angebot wird in allen untersuchten Einrichtungen wahrgenommen. Hier kommt es auch zu Gesprächen über Religion, wo die Probanden für

Verständnis und Akzeptanz werben, gleichzeitig aber auch als Mediator dienen oder Denkanstöße geben.

„Also, wir können natürlich einfach darüber reden [mhm]. Und, also, ich finde, das ist ja auch ein großer Teil von unserer Arbeit, dass wir mhm darüber reden [mhm] und dass wir mhm da sind, dass wir als Ansprechpartner da sind, dass man beiläufig darüber reden kann, dass man aber auch wirklich intensiv mhm darüber reden kann, einzeln, auch mit mehreren, mhm das find ich ganz wichtig.“ (Alex, Abschnitt 16)

„Und das können wir eigentlich in unserer Arbeit ganz gut ausloten [mhm], weil wir da auch mal dann Zeit haben, darüber zu sprechen und das einfach mal in die Waage zu bringen, was stimmt da, was du da mitgekriegt hast, und was ist die Realität?“ (Alisa, Abschnitt 17).

Einige Probanden stellten aber auch heraus, dass sie zu Neutralität berufen sind und von sich aus keine (inter-)religiösen Lernprozesse anstoßen. Dennoch stehen sie zu Gesprächen dieser Art oder für Vermittlung diesbezüglich zur Verfügung, sofern das Thema von den Jugendlichen ausgeht.

„Mhm, ja, wird schon auch mal thematisiert, steht aber bei uns nicht im Vordergrund [mhm]. Weil doch eigentlich alle wissen, dass das hier ein neutraler Ort ist.“ (Ralf, Abschnitt 19)

„Klar, es gibt immer unterschiedlichen Ansichten [mhm], natürlich, und es gibt natürlich manchmal extreme [[[hustet]])] Ansichten, manchmal weniger extrem [mhm], klar die muss man alle mhm wirklich wahrnehmen auch und objektiv behandeln [mhm], gelle. [Und] ich will natürlich niemanden beeinflussen in seiner Religion.“ (Eva, Abschnitt 21)

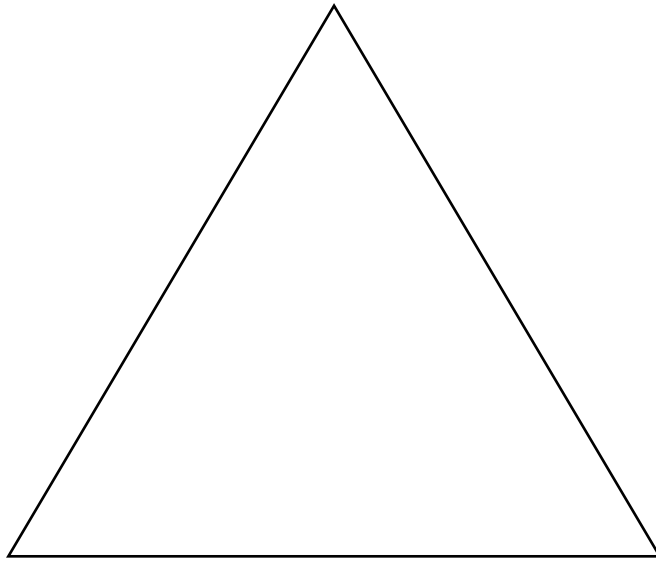
4.6.3.4 Verbindung der Kernkategorien zueinander

Hier geht es nun darum, die Kernkategorien abschließend in Beziehung zueinander zu setzen. Zwar lassen diese sich, wie oben bereits erläutert, unabhängig voneinander darstellen, dennoch besteht eine Verbindung zwischen ihnen. Zunächst sei hier die Beziehung von der *Orientierung an den Jugendlichen* und der *Rolle der Mitarbeitenden* in den Blick genommen. Beide Kategorien stehen in Beziehung zu einander. Es bedarf aufmerksamer und sensibler Mitarbeitenden, um die Themen, Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. So greifen Mitarbeitende beispielsweise das Thema „Diskriminierung“ auf und gestalten ein Projekt dazu, um für Verständnis und Toleranz zu werden. Hier fungieren sie als Vorbild für und Mediator zwischen den Jugendlichen. Ein anderes Beispiel ist das Wahrnehmen von besonderen Bedürfnissen die Religion betreffend, wie der Verzicht auf Schweinefleisch, dem die Mitarbeitenden respektvoll und wertschätzend begegnen. Erst durch die Begegnung auf

Augenhöhe und das Vertrauensverhältnis zwischen Mitarbeitenden und Jugendliche werden Gespräche über Dinge, welche die Jugendlichen beschäftigen, möglich. Des Weiteren fällt eine Verbindung von der *Orientierung an den Jugendlichen* und den *Dimensionen interreligiösen Lernens* auf. Hier wurde in den Interviews deutlich, dass religiöse Themen und Anknüpfungspunkte immer von den Jugendlichen ausgehen. Sie bestimmen den Inhalt der Auseinandersetzung. Dies können bewusste Fragen und Gedanken zu Glaubenspraxis, Identität oder dem Sinn des Lebens sein. Anknüpfungspunkte können aber auch gewisse Verhaltensweisen der Jugendlichen, wie z.B. diskriminierende Bemerkungen zum Essverhalten oder mangelnde Rücksicht während der Fastenzeit sein. Mit der Orientierung an den Jugendlichen ist aber gleichzeitig auch eine Grenze interreligiösen Lernens innerhalb der ‚Offenen Jugendarbeit‘ verbunden. Geben die Teilnehmer, indirekt oder direkt, keinen Anstoß für (inter-)religiöse Auseinandersetzungen, kommt dieses Thema nicht zum Tragen. Als Letztes soll nun noch einmal das Augenmerk auf die Beziehung zwischen der *Rolle der Mitarbeitenden* und den *Dimensionen interreligiösen Lernens* gerichtet werden. Bedeutsam ist hier die Verbindung von *Austausch & Gespräch* als einer solchen Dimension und der Rolle der Mitarbeitenden als *Gesprächspartner/in & Vorbild*. In allen Interviews wurde deutlich, dass die Mitarbeitenden den Jugendlichen als Gesprächspartner/in und Ratgeber zur Verfügung stehen und dieses Angebot auch von Seiten der Jugendlichen in Anspruch genommen wird. Dies betrifft auch Gespräche die Religion betreffend. Nicht selten sind die Mitarbeitenden Teil solchen Austauschs. Sie sind dort je nach Gespräch in der Rolle des Zuhörenden, Ratgebenden, Mediators oder Anstoßgebenden für neue Denkrichtungen. Es wurde aber auch deutlich, dass die Mitarbeitenden Religiosität betreffend zu Neutralität berufen sind. Sie wollen die Jugendlichen nicht beeinflussen, sondern ihnen zu eigener Mündigkeit verhelfen. Dennoch bleiben sie authentisch und beantworten persönliche Fragen, die auch in Verbindung zu Religion bestehen.

Durch die Verbindung aller Kernkategorien ergibt sich eine Dreiecksbeziehung zwischen der Orientierung an den Jugendlichen, den Dimensionen interreligiösen Lernens und der Rolle der Mitarbeitenden. Alle drei Eckpunkte haben eine Verbindung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig, was das folgende Abbild verdeutlichen soll:

Orientierung an den Jugendlichen



Dimensionen

Rolle der Mitarbeitenden

Abbildung 11: Verbindung der Kernkategorien

4.7 Forschungsbericht

Der abschließende Teil der Forschungsanalyse beinhaltet die Rückführung der Ergebnisse auf die Forschungsfrage und ihre Teilfragen hin. Hierbei stehen die herausgearbeiteten Kernkategorien mit ihren Unter- und Subkategorien im Mittelpunkt. Dem folgt eine Reflexion auf die Methodik und Methodologie der Forschung hin.

4.7.1 Fazit der bisherigen Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage

Es gilt an dieser Stelle, die Forschungsfrage in den Blick zu nehmen und durch die Ergebnisse der Datenanalyse anhand der Teilfragen zu beantworten:

Inwiefern finden aus Sicht der Mitarbeitenden interreligiöse Lernprozesse zwischen Jugendlichen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ statt?

Um dieser Frage nachzugehen, ergaben sich vier Teilfragen, die im Folgenden auf ihre Beantwortung hin überprüft werden.

4.7.1.1 Die Bedeutung von Religiosität für die Jugendlichen

Teilfrage 1: *Welche Rolle spielt Religiosität aus Sicht von Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ bei christlichen und muslimischen Jugendlichen vor Ort?*

In den Interviews wurde deutlich, dass die Rolle der Religion von den Mitarbeitenden in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich wahrgenommen wird. In den meisten Einrichtungen hat sie aus Sicht der Mitarbeitenden für die Jugendlichen und den Arbeitsalltag keine hohe Bedeutung und ist daher kein „super präsentenes Thema“ oder ist „oft echt uncool [], religiös zu sein“ (vgl. Jessica Abschnitt 13, Eva Abschnitt 32). Dennoch beschäftigen einige Jugendliche Themen, die im Zusammenhang mit Religion stehen, wie zum Beispiel dem Fasten, den Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod oder den religiösen Festen. Dies wurde in elf von zwölf Interviews mit insgesamt 27 Codes deutlich. (vgl. Alex Abschnitt 18, Robert Abschnitt 21, Moritz Abschnitt 15). Den Mitarbeitenden nach, kommt das Thema Religion in den meisten Einrichtungen zwar immer wieder auf und wird dann auch mit Interesse behandelt, indem darüber gesprochen wird, es stellt aber kein allgegenwärtiges Thema dar. Lediglich ein Proband berichtet davon, dass dieses Thema häufig, sogar wieder vermehrt, aufkommt (Moritz Abschnitt 13). Bei nahezu allen Einrichtungen messen die Jugendlichen der Religion keine übergeordnete Rolle im Miteinander zu, so die Einschätzung der Mitarbeitenden. Die Beziehung zu den anderen ist ihnen meist wichtiger als die Bedeutung der eigenen Religion. In manchen Interviews wurde aber deutlich, dass unterschiedliche Religionszugehörigkeiten auch zu Cliquenbildung und Ausgrenzung führen und Religion einen deutlichen Identitätsmarker darstellt (vgl. Moritz Abschnitt 17, Alex Abschnitt 28, Michael Abschnitt 10).

4.7.1.2 Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen

Teilfrage 2: *Wo ergeben sich aus Sicht der Mitarbeitenden aus der ‚Offenen Jugendarbeit‘ Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen unter den Jugendlichen?*

Interreligiöses Lernen zielt auf interreligiöse Kompetenz ab. Dies bedeutet, sich auf den Religionsplural hin begründet und angemessen zu verhalten. Das

schließt ein Verstehen des Religionspluralismus und das Entdecken von Gemeinsamkeiten, Ähnlichem und Unterschiedlichem mit ein (Leimgruber 2007:23). Um die Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse in ‚Offener Jugendarbeit‘ zu darzustellen, werden an dieser Stelle noch einmal die drei Ebenen interreligiösen Lernens nach Friedrich Schweitzer in den Blick genommen. Die erste Ebene umfasst den Wissenserwerb über die Religionen und darauf aufbauend das Verbinden eben dieser. Jene Phase ist besonders für Jugendliche wichtig, da für sie das Bilden ihrer eigenen Meinung von hoher Bedeutung ist (:56). Die untersuchten Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ stellen entsprechend der Interviews mit den Mitarbeitenden diesbezüglich insofern zunächst einmal einen Anknüpfungspunkt dar, als dass dort Jugendliche unterschiedlicher Kulturen und Religionen aufeinandertreffen und somit die erste Rahmenbedingung für interreligiöses Lernen gegeben ist. So werden vielfältige Begegnungen notwendigerweise ermöglicht (vgl. Alex Abschnitt 22, Theresa Abschnitt 7, Robert Abschnitt 31). Auf der zweiten Ebene interreligiösen Lernens wird das Ziel des friedlichen Zusammenlebens verfolgt. Dazu bedarf es der Entwicklung von Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten, die dazu nötig sind (:57). Auch hier dient die Arbeit offener Jugendeinrichtungen als Anknüpfungspunkt. Das friedliche Zusammenleben von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft setzt Werte wie Toleranz, Respekt und Anerkennung voraus. Die Bedeutung dieser Werte betonen auch die Probanden in der Untersuchung. So werben sie für mehr Akzeptanz und einen wertschätzenden Umgang untereinander und üben diesbezüglich ihre Rolle als Vorbildfunktion aus (vgl. Philipp Abschnitt 5, Michael Abschnitt 19). Die Auseinandersetzung unter Anhängern der Religionen und das damit verbundene Diskutieren und Reflektieren ist auf der dritten Ebene nach Schweitzer einzuordnen (:58). Manche Probanden berichten davon, dass Diskussionen stattfinden, wenn es um religiöse Themen geht (vgl. Janina Abschnitt 9, Jessica Abschnitt 15). Nach Willems sind diese drei Ebenen durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person zu ergänzen (2011:114). Darin eingeschlossen sind eine differenzierte Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion, Selbstkritik und Lernbereitschaft. Hier bietet ‚Offene Jugendarbeit‘ insofern einen Anknüpfungspunkt, als dass aus Sicht der Mitarbeitenden Gespräche über religiöse Themen stattfinden und einzelne Teilnehmer zu Wort kommen und ihre Sichtweisen und Gedanken

teilen können. Inwiefern dies aber eine Selbstkritik oder Veränderung mit sich zieht, kann anhand der Interviews nicht beantwortet werden. Leimgruber stellt als Ausgangspunkt neben der persönlichen Begegnung auch die Auseinandersetzung mit Literatur und den Einfluss der Medien als Ausgangspunkt für interreligiöse Lernprozesse dar (2007:20). Auch dies kann ‚Offene Jugendarbeit‘ in ihren Arbeitsalltag aufnehmen. Eine Probandin berichtet, dass „viele mit Ängsten kommen, weil sie das aus den Medien so mitbekommen [] und das nicht richtig bearbeitet haben“ und sie auch solche Themen in ihrer Arbeit integriert und entsprechend darauf reagiert, indem sie die Ängste wahr- und ernstnimmt und mit den Jugendlichen darüber redet (Alisa Abschnitt 15). Laut Schambeck ist für das Gelingen von interreligiösen Lernprozessen die Lernbereitschaft der Beteiligten von immenser Bedeutung. Daher müssen sich auch die Themen an ihnen orientieren (2013:190). Hier setzt auch das Prinzip der Lebensweltorientierung ‚Offener Jugendarbeit‘ an. Laut den Probanden geben die Jugendliche die thematischen Anknüpfungspunkte für interreligiöses Lernen vor. Wie oben bereits dargestellt, kann dies auf direktem oder indirektem Wege erfolgen (vgl. 4.6.3.4). So berichtet ein Proband davon, dass das Essen von Schweinefleisch Auslöser für religiös behaftete Auseinandersetzungen war oder diskriminierende Bemerkungen über eine Religionszugehörigkeit dazu führten, dass zu Diskussionen über Glaubensinhalte kam (Michael, Abschnitt 14). Ebenso wurde der muslimische Fastenmonat Ramadan zum Anknüpfungspunkt für interreligiösen Austausch, indem Jugendliche nachfragten, „Warum esst ihr nichts?“, „Warum trinkt ihr nichts?“ (Janina, Abschnitt 9). Es wurde aber auch davon berichtet, dass manche Jugendliche auch Mitarbeitende direkt nach Inhalten des christlichen Glaubens fragten und beispielsweise die Hintergründe des christlichen Weihnachtsfestes verstehen wollten (Michael, Abschnitt 21). Aus der Sichtweise der Mitarbeitenden in den Interviews wird deutlich, dass die Jugendlichen selbst Anknüpfungspunkte für interreligiöse Lernprozesse geben, sei es durch indirekte oder direkte Anstöße und im Bereich von Gesellschaft und Politik, der Glaubenspraxis oder den Glaubensinhalten.

4.7.1.3 Chancen & Grenzen interreligiöser Lernprozesse

Teilfrage 3: *Welche Chancen und Grenzen bietet eine ‚Offene Jugendarbeit‘ für interreligiöses Lernen?*

Eine Chance für interreligiöses Lernen ergibt sich aus der Möglichkeit der vielfältigen Begegnung auf neutralem Boden und in entspannter Atmosphäre. Dies macht einen wichtigen Unterschied z.B. zur Schule aus, berichtet ein Proband. So können sich die Jugendlichen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ freier fühlen und es entstehen Beziehungen zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen, Milieus und Religionen, die es sonst vielleicht nicht gegeben hätte (vgl. Philipp Abschnitt 33, Robert Abschnitt 27). Die Begegnung mit Menschen, die anders sind als man selbst, ist grundlegend für Lernprozesse, das wird in mehreren Interviews deutlich (vgl. Alisa Abschnitt 29). Durch ihre Öffnung für alle Jugendlichen und die respektvolle und wertschätzende Haltung der Mitarbeitenden gegenüber allen Jugendlichen, die eine Einrichtung besuchen, ergibt sich die Chance auf interreligiöses Lernen besonders in Bezug auf die Dimension Akzeptanz & Respekt. Des Weiteren ergeben sich, entsprechend der Aussagen in den Interviews, durch die vielfältigen Begegnungen auch Anknüpfungspunkte für den Austausch und Gespräche untereinander, die für mehr Verständnis im Miteinander sorgen und Vorurteile und Ängste aus dem Weg räumen können. So schauen Mitarbeitende und Jugendliche z.B. gemeinsam, was an den vorherrschenden Gedanken wirklich stimmt und wie die Realität aussieht (vgl. Alisa Abschnitt 17). Doch interreligiöses Lernen in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ hat auch seine Grenzen. Die Orientierung an den Jugendlichen beinhaltet aus Sicht der Mitarbeitenden ebenso die Möglichkeit, dass sich nur wenige bis gar keine direkten oder indirekten Anknüpfungspunkte ergeben. Die Probanden sprechen ebenfalls die Bereitschaft der Jugendlichen an, die erforderlich ist, um einen Austausch stattfinden zu lassen. Wenn die Jugendlichen sich mit (Inter-)Religiosität nicht auseinandersetzen wollen, stellt dies eine Grenze für interreligiöses Lernen in der Jugendarbeit dar (vgl. Theresa Abschnitt 21). Die Mitarbeitenden der untersuchten Einrichtungen betonen, dass sie zu Neutralität berufen sind und keine Gespräche die Religion betreffend forcieren. Eine Probandin erklärt auch, dass religiöse Erziehung Aufgabe der Kirchen oder religiösen Vereine sei und macht außerdem klar, dass Kooperationen mit solchen Institutionen immer auch

die Gefahr beinhalten, einzelne Jugendliche auszuschließen (Eva, Abschnitt 30). In Bezug auf den Wissenserwerb bezüglich Religion spricht ein Proband die Verantwortung der Schulen und Kindertagesstätten an und fordert, dass sich dort umfassender mit den verschiedenen Religionen auseinandergesetzt werden müsse (Moritz, Abschnitt 25). Das Wissen über Religionen kann in offenen Jugendeinrichtungen nur bedingt, im Sinne von Austausch und persönlichen Erzählungen erfolgen.

4.7.1.4 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für interreligiöses Lernen

Teilfrage 4: *Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen braucht ein solcher Lernprozess im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘?*

Aus den Interviews konnten aus der Sichtweise der Mitarbeitenden einige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit (Inter-)Religiosität herausgearbeitet werden. Zum einen sei hier die Rolle der Mitarbeitenden zu nennen. Interreligiöse Lernprozesse in der Jugendarbeit brauchen Mitarbeitende, die den Jugendlichen respektvoll, wertschätzend und auf Augenhöhe begegnen. Nur so können die Mitarbeitende erkennen, welche Themen die Jugendlichen beschäftigen und welche Bedürfnisse sie haben. Einige Mitarbeitende sprechen auch das Vertrauen an, dass Jugendliche brauchen, um über Religion reden zu können. Viele der Probanden arbeiten schon länger in der jeweiligen Einrichtung und begleiten die Jugendlichen schon seit geraumer Zeit. So entsteht ein Vertrauensverhältnis (Christin, Abschnitt 27), das Gespräche ermöglicht, die auch die eigene Identität, den Sinn des Lebens oder andere Themen beinhalten, die mit Religion zusammenhängen. Zudem gelten die befragten Mitarbeitenden in ihrem Handeln und in ihrer Haltung als Vorbilder. Sie haben mitunter einen hohen Einfluss auf die Jugendlichen. So hängt die Entwicklung von Akzeptanz und Respekt Andersgläubigen gegenüber auch davon ab, wie die Mitarbeitenden mit religiöser Vielfalt umgehen. Einige Mitarbeitende sprachen auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität und das Wissen über die Religion(en) an. Wer sich austauschen will, muss wissen, worüber er spricht.

4.7.1.5 Interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘

An dieser Stelle soll aus dem Erforschten noch einmal zusammengefasst werden, inwiefern interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ stattfinden. Versteht man die Begegnung unterschiedlicher Religionsangehöriger als Dimension interreligiösen Lernens (vgl. Leimgruber, Freise 3.3.2) so lässt sich festhalten, dass dort, wo sich Jugendliche unterschiedlicher Religiosität begegnen, interreligiöses Lernen stattfindet kann, auch in Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘. Die Begegnung allein schafft einen Lerneffekt, davon ist eine Probandin überzeugt (Alisa Abschnitt 29). Dies ist allerdings nicht unumstritten. So stellt beispielsweise Alexander Thomas, Professor für Sozial- und Organisationspsychologie heraus, dass Begegnungen interkultureller oder interreligiöser Art auch Vorurteile bestätigen und festigen können. Um Vorurteilen entgegenzuwirken und diese im besten Fall aufzubrechen, ist das Entdecken von Gemeinsamkeiten oder das Stecken eines gemeinsamen Zieles von höchster Bedeutung. Solche Überschneidungen können unter anderem gemeinsame Interessen oder das gemeinsame Arbeiten an einem Projekt sein (2006:9ff). Hier bieten die untersuchten Einrichtungen unterschiedliche Möglichkeiten. So erzählen einige Probanden von Konferenzen, in denen Jugendliche ihre Wünsche und Vorschläge die Einrichtung betreffend einbringen können. Auch das gemeinsame Umgestalten von Räumlichkeiten kann ein gemeinsames Projekt über interkulturelle und interreligiöse Grenzen hinaus darstellen. Des Weiteren berichten verschiedene Mitarbeitende von Projekten wie Tanz- oder Medienworkshops, Musikaufnahmen oder Sportturnieren, die aus den Interessen der Jugendlichen entstanden sind und mitunter eine Durchmischung Jugendlicher unterschiedlicher kultureller und religiöser Beheimatung mit sich zogen (vgl. Robert Abschnitt 17 und 31, Alisa Abschnitt 13, Jessica Abschnitt 11, Moritz Abschnitt 5 und 11). Darüber hinaus sind in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ auch Gespräche über Religion sowohl zwischen den Jugendlichen als auch zwischen den Jugendlichen und den Mitarbeitenden zu erkennen. Hier bezieht sich der Austausch vor allem auf die Glaubenspraxis, wie z.B. das Fasten. So kommt es zu Gesprächen über den Fastenmonat Ramadan, was mitunter zu mehr Rücksicht im Umgang mit Essen während dieser Zeit führt. Des Weiteren werden Fragen behandelt, wie nach dem Feiern des christlichen Weihnachtsfestes oder dem Ausziehen der Schuhe beim

Betreten eines Raums (vgl. Theresa 11, Jessica 23, Eva 11). Im Gespräch mit dem Jugendlichen, der sich für das deutsche Weihnachten interessierte, war das Wahrnehmen im Umfeld und in den Medien ausschlaggebend. Der Jugendliche wollte wissen, „Was macht ihr? [] Wie sieht so ein Familienfest denn in Wirklichkeit aus?“ und „der dann auch geschildert hat er kennt das nur aus dem Fernsehen und einfach wirklich interessiert war und wissen wollte was passiert denn da“ (Michael Abschnitt 21). In manchen Fällen führen Gespräche dieser Art dazu, dass Mitarbeitenden und Jugendliche zum Nachdenken angeregt werden. Manche Probanden berichten davon, selbst dazugelernt zu haben oder ins Nachdenken gekommen zu sein (Janina Abschnitt 25, Philipp 21 und 25). Inwiefern dies nachhaltige Veränderung in Haltung und Handlung mit sich zieht, bleibt allerdings schwer zu beurteilen. Ziele von interreligiösem Auseinandersetzen, unabhängig von der Dimension, sind für viele Probanden die gegenseitige Akzeptanz und der respektvolle Umgang miteinander.

5 Konsequenzen für Missiologie und Soziale Arbeit

In diesem Kapitel soll es nun darum gehen, alle gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zueinander zu setzen und daraus Konsequenzen für die Praxis zu entwickeln. Dazu werden die Ergebnisse der empirischen Forschung und die Erkenntnisse der missionstheologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlegung in Verbindung miteinander gebracht. Wichtig ist hierbei die Rückbesinnung auf die Einordnung der Forschungsziele in die Ebenen nach Johann Mouton (vgl. 4.4.1). Dies hilft, das Ziel der Forschungsarbeit zu fokussieren und herauszuarbeiten, inwiefern die vorliegende Untersuchung diesem entsprechen kann. Dazu werden zunächst die drei Welten nach Mouton in den Blick genommen, bevor darauffolgend der missionstheologische Ertrag herausgearbeitet und abschließend dargestellt wird, wo Fragen offen bleiben und sich angrenzende Forschungsmöglichkeiten ergeben.

5.1 Welt 1 – Aspekte zur Förderung interreligiöser Lernprozesse im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘

Durch die hier durchgeführte empirische Untersuchung wurde bestätigt, dass auch Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ Orte religiöser und kultureller Vielfalt sind. Der Blick in die Praxis bestätigt also die Relevanz der Auseinandersetzung von Sozialer Arbeit mit Religion. Im Folgenden sollen nun sowohl die Erkenntnisse aus der theologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlegung als auch die Ergebnisse der Forschung zusammengeführt werden. Ferner gilt es herauszuarbeiten, welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis ergeben. Dazu werden fünf Aspekte dargestellt, die mit Blick auf die Forschungsergebnisse und theoretischen Erkenntnisse für interreligiöse Lernprozesse in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ als bedeutsam gelten. Diese werden im Folgenden erläutert und sollen neben den Erkenntnissen aus der Untersuchung auch theologisch und sozialwissenschaftlich begründet werden. Beide Disziplinen werden so in Beziehung zueinander gesetzt und durch den Blick in die Praxis ergänzt.

5.1.1 Aspekt 1 - Die Offenheit

Wie der Name bereits verrät, ist die Offenheit oberstes Gebot einer ‚Offenen Jugendarbeit‘. Sie stellt neben Freiwilligkeit, Teilhabe und Lebensweltorientierung eines der Hauptprinzipien dar (Birkner & Hetzinger 2013:80ff). Dies bedeutet, dass alle Jugendlichen willkommen und gern gesehen sind. Das betonten auch alle Probanden in ihren Interviews. Sie stellen an sich und ihre Arbeit den Anspruch, allen Jugendlichen vorurteilsfrei zu begegnen und ihnen respektvoll und wertschätzend gegenüberzutreten (Theresa, Abschnitt 27). Hier fungieren die Mitarbeitenden offener Jugendeinrichtungen als Vorbild für die Jugendlichen und werben für mehr Respekt und Akzeptanz unter ihnen. Dieser Grundhaltung bedarf es nach Freise auch, um den eigenen Horizont zu erweitern und über den Tellerrand zu blicken (Körtner 2005:68). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass eigene Erkenntnis immer schon mit einer Interpretation des Erfahrenen einhergeht und somit nur Stückwerk ist. Dies wird auch im ganzheitlichen Missionsverständnis von Bosch deutlich: Wir sehen immer nur einen Teil des Ganzen. Dieser Teil ist bedingt durch unterschiedliche Faktoren,

wie z.B. Politik, Gesellschaft, Kultur und das eigene Umfeld (Bosch 2012:215). Den Bezug zur eigenen religiösen Prägung stellen auch einige Probanden im Interview her und machen deutlich, dass diese auch mögliche interreligiöse Lernprozesse bedingt (Janina, Abschnitt 19). Bei dem hier beschriebenen Aspekt der Offenheit geht es also um eine wertschätzende Öffnung und Wahrnehmung des Anderen, sowohl auf sozialer als auch auf theologischer Ebene. So gilt nach Catherine Cornille die doktrinale bzw. epistemische Demut als ein Kriterium der Grundhaltung für gelingenden interreligiösen Dialog. Dies widerspricht nicht der Überzeugung der eigenen Erkenntnisse, lässt aber die Öffnung und somit die Möglichkeit des Umdenkens zu (von Stosch 2010:156). Durch ihre offene Arbeitsweise und ihren Einsatz für Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Anderen bietet ‚Offene Jugendarbeit‘ einen Erfahrungs- und Übungsraum, um dem Fremden zu begegnen. Eine Probandin spricht in diesem Zusammenhang von ‚Offener Jugendarbeit‘ als einer Bühne, auf der die Jugendlichen sich ausprobieren und das Miteinander einüben können (Jessica, Abschnitt 27). Entsprechend der Komparativen Theologie sind die Würdigung und Wertschätzung des Anderen entscheidend, wenn es um die Auseinandersetzung mit Anhängern anderer Religionen geht. Dies geht über eine bloße Toleranz des anderen hinaus. Fredericks spricht in diesem Zusammenhang gar von der freundschaftlichen Verbundenheit zum Anderen (2004:xi). Auch hier kann ‚Offene Jugendarbeit‘ einen geeigneten Kontext bieten. Laut den Probanden besuchen viele Jugendliche die Einrichtung bereits über einen längeren Zeitraum. Sie kennen sich gut, und das Miteinander wird im Allgemeinen meist ebenfalls als gut empfunden. So kommt es zwar zu kleineren Reibereien, Diskussionen und auch Beleidigungen, aber selten zu einem wirklichen Bruch. Auch stehen viele der Jugendliche in einem Verwandtschafts- oder Freundschaftsverhältnis, zum Teil auch kultur- und religionsübergreifend. An dieser Stelle sei noch einmal festgehalten, dass die heutige Jugend dem Religionsplural grundsätzlich offener gegenübersteht als vorherige Generationen und ihn normal wahrnimmt. Auch die Interviews bestätigen, dass

das Verhältnis zu Jugendlichen anderer Kulturen und Religionen überwiegend positiv ist.²⁶

Durch die Möglichkeit der Begegnung mit dem Anderen eröffnet ‚Offene Jugendarbeit‘ mit ihrem übergeordneten Ziel der Offenheit die Chance, Toleranz, Respekt und Anerkennung im Umgang miteinander zu leben und zu lehren. Diese Offenheit für Anderes und Fremdes ist nach Friedrich Schweizer auf der zweiten Ebene interreligiösen Lernens, dem friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, zu verorten (Leimgruber 2007:57, vgl. 3.3.2).

5.1.2 Aspekt 2 - Die Orientierung an den Jugendlichen

In der durchgeführten Analyse der Interviews stellte sich die Orientierung an den Jugendlichen als eine der drei Kernkategorien heraus. In allen Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen den Arbeitsalltag bestimmen. Dieser Aspekt ist auch oberstes Gebot der religionssensiblen Sozialen Arbeit, die im nächsten Aspekt in den Blick genommen wird. Dennoch soll die Orientierung an den Jugendlichen hier noch einmal gesondert aufgeführt und erläutert werden, da sie eine große Bedeutung in der Auswertung der Interviews und ein Grundprinzip ‚Offener Jugendarbeit‘ darstellt (Birkner & Hetzinger 2013:78). In der Praxis bedeutet dies für die Mitarbeitenden, sensibel für die Bedürfnisse der Jugendlichen zu sein und ihre Interessen und Themen wahrzunehmen. Wie bereits erwähnt, sind es in erster Linie nicht zwingend religiös behaftete Themen, welche die Jugendlichen der untersuchten Einrichtungen beschäftigen. Dennoch kommen immer wieder Themen auf, die einen Bezug zu Religion implizieren. So sind dies zum einen Themen, die Glaubensinhalt und Glaubenspraxis betreffen. Hier kommt es zum Beispiel zu Gesprächen über Fasten, Feste oder Speisevorschriften. Zum anderen können es aber auch Themen wie Identitätsfindung oder allgemeine Fragen über den Sinn des Lebens und die Frage nach Tod und einem möglichen Leben danach sein. Diese gilt es angemessen wahrzunehmen und aufzugreifen. Auch in Klaus von Stoschs Verständnis von Komparativer Theologie ist der Aspekt der Orientierung an den

²⁶ Etwas über 70% aller Codes in Bezug auf die Akzeptanz Jugendlicher einer anderen Kultur und Religion wurden positiv eingestuft. Diese reichen von Akzeptanz & Respekt bis zum Austausch untereinander.

Beteiligten zu finden. Seiner Auffassung nach muss sich Komparative Theologie immer an den Nöten und Fragestellungen der Menschen orientieren. Daher gilt es sensibel dafür zu werden, diese zu erkennen (2012:199). Für gelingende interreligiöse Lernprozesse ist die Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen deshalb so bedeutsam, da ihre Lernbereitschaft entscheidend ist. Wie bereits dargestellt, liegt interreligiösem Lernen ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, das die Möglichkeit der Veränderung der eigenen Wirklichkeit mit einschließt. Daher ist es von großer Bedeutung, dass das Lernen bei den Lernenden ansetzt. Die Jugendlichen geben die Themen vor und sind auch bei der Auswahl von Methoden miteinzubeziehen. So kann die Lernbereitschaft der Jugendlichen begünstigt werden, die für das Gelingen der Lernprozesse, im Besonderen für die interreligiöser Art, unabdingbar ist (Rötting 2013:190). Doch die Orientierung an den Jugendlichen geht über das Wahrnehmen von Interessen und Themen hinaus. Sie schließt auch das Erkennen von Bedürfnissen und Nöten der Jugendlichen mit ein. ‚Offene Jugendarbeit‘ will Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung fördern und begleiten. Dies beinhaltet auch eine Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen, die ‚Offene Jugendarbeit‘ positiv mitgestalten will (Birkner & Hetzinger 2013:78). Ein Proband erzählt in diesem Zusammenhang von der Bedeutung der Vernetzung mit anderen Institutionen wie der Schule und dem Arbeitsamt. Auch der Kontakt zur Familie kann hier hilfreich sein (Moritz, Abschnitt 7). ‚Offene Jugendarbeit‘ will die Nöte der Jugendlichen wahrnehmen und ihnen entgegenwirken. Dies stellt Bosch auch als Aufgabe von Mission heraus. Nie war die soziale Not der Menschen größer. An der Mission Gottes zu partizipieren schließt für ihn notwendigerweise den Einsatz für die Veränderung dieser Notsituationen ein. Folglich ist auch der Einsatz gegen Diskriminierung und für Akzeptanz, Toleranz und ein friedliches Miteinander Aufgabe und Ziel von Mission (Bosch 2012:469). Hier entsteht eine Verbindung zu Anspruch und Praxis von ‚Offener Jugendarbeit‘.

5.1.3 Aspekt 3 - Aspekt der Religionssensibilität

Dem Prinzip der Religionssensibilität liegt das Konzept der religionssensiblen Sozialen Arbeit des Rauhen Hauses in Hamburg zugrunde (vgl. 3.1.2). An dieser

Stelle soll nun herausgearbeitet werden, inwiefern Prinzipien dieses Ansatzes in den untersuchten Einrichtungen erkennbar sind. Zunächst einmal bedeutet religionssensibles Arbeiten, feinfühlig zu sein, was die Realitäten der Klienten angeht. Sich an der Lebenswelt der Menschen, mit denen man arbeitet, zu orientieren, bedeutet auch, religionssensibel zu sein. Es gilt, religiöse Spuren zu identifizieren und zu versprachlichen (vgl. 3.1). Wie bereits dargestellt, gilt die Orientierung an den Jugendlichen auch als wichtiges Kriterium ‚Offener Jugendarbeit‘ und wurde ebenso in der Analyse der Interviews als bedeutendes Element in der Praxis herausgearbeitet. Dass die Orientierung an der Lebenswelt der Beteiligten auch im ganzheitlichen Missionsverständnis von Bosch und der Ausrichtung der Komparativen Theologie nach Stosch verankert ist, wurde ebenso erläutert. An dieser Stelle sei noch einmal in Bezug auf den Forschungskontext darauf hingewiesen, dass eine ‚Offene Jugendarbeit‘, die sich an den Jugendlichen orientieren will, auch sensibel für ihre Religiosität sein muss. Dies bedeutet freilich nicht, dass sich die Arbeit selbst religiös begründen muss, es heißt aber, die religiöse Dimension in Themen, Gesprächen und Handlungen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren (Bohmeyer 2017:152ff). Mit Blick in die Praxis ist hier besonders darauf hinzuweisen, dass sich dies nicht bloß auf Einrichtungen kirchlicher Trägerschaften oder auf Fachkräfte mit religiösem Interesse bezieht. Tatsächlich fiel in der Auswertung der vorliegenden Forschung auf, dass einige Probanden sich auf das Neutralitätsgebot berufen und angeben, die Jugendlichen nicht religiös beeinflussen und keine Gespräche diesbezüglich forcieren zu wollen. Das kommt im Besonderen bei Einrichtungen mit kommunaler oder städtischer Trägerschaft zum Ausdruck. Gleichzeitig sind die Mitarbeitenden aber zu Gesprächen über Religion bereit, wenn sie von den Jugendlichen ausgehen. Diese gilt es „alle wirklich wahr[z]nehmen und objektiv [zu] behandeln“. Hintergrund ist hier der Anspruch „dass alle wirklich offen [] bei uns ankommen können und net unbedingt jetzt mit dem ganzen konfrontiert werden“ (Eva Abschnitt 27). Kommt das Thema Religion seitens der Jugendlichen auf, ist dennoch eine Offenheit der Mitarbeitenden diesbezüglich zu erwarten. (Theresa Abschnitt 21). Interessant ist hierbei auch der Einwand eines weiteren Probanden, der zwischen interreligiösem und sozialem Lernen unterscheidet und die gegenseitige Rücksichtnahme in Bezug auf die Ausübung der

Glaubenspraktiken und den toleranten Umgang miteinander dem sozialen Lernen zuordnet (vgl. Robert Abschnitt 23). Religionssensible Soziale Arbeit, hier in Form von ‚Offener Jugendarbeit‘, hat jedoch nicht zum Ziel, Jugendliche in Bezug auf ihre Religiosität zu beeinflussen. Vielmehr geht es um eine professionelle Wahrnehmung von religiösen Realitäten und die angemessene Reaktion darauf (Nauerth 2017:137ff). Das siebte Prinzip, das die „Fokussierung auf existenzielle Themen im Alltag“ umfasst, geht mit der Orientierung an den Jugendlichen und dem bewussten Wahrnehmen von Interessen, Themen und Bedürfnissen der Jugendlichen einher. Die Forschung macht deutlich, dass religiöse Themen, die von den Jugendlichen direkt oder indirekt vorgegeben werden, in den hier untersuchten Einrichtungen durchaus wahrgenommen und zum Teil behandelt werden. Ein weiteres Prinzip religionssensibler Sozialer Arbeit ist die Initiierung und Moderation von Gesprächen. Welche Konsequenzen sich daraus ergeben und inwiefern dies in den untersuchten Einrichtungen vorkommt, soll unter 5.1.5 noch einmal genauer betrachtet werden. An dieser Stelle bleibt jedoch bereits festzuhalten, dass Gespräche über religiöse Gespräche stattfinden, sei es unter den Jugendlichen selbst oder im Austausch mit Mitarbeitenden. Ein weiteres Prinzip religionssensiblen Arbeitens ist die „Wachsamkeit gegenüber unerwarteten Chancen“ und beinhaltet auch das Entdecken von negativen Entwicklungen, wie z.B. Extremismus und religiösem Wahn. Eine Probandin erzählt davon, dass eine Besucherin sie mit extremen islamischen Ansichten konfrontiert habe und daraus ein Gespräch entstanden sei (Janina Abschnitt 15). Durch die sensible Wahrnehmung der Mitarbeitenden von diskriminierenden und respektlosen Aussagen und Verhaltensweisen spielt dieses Prinzip in vielen der erforschten Einrichtungen eine Rolle (Michael Abschnitt 19, Alisa Abschnitt 21). Auch das Prinzip der „Entwicklung von Teamkulturen“ ist in den Interviews in Teilen erkennbar. Hier geht es darum, den „Umgang mit Glaubens-, Sinn- und Kulturfragen“ durch konstruktive Kritik oder Ergänzungen voranzubringen. Bei manchen Probanden klingt an, dass sie in Gesprächen zum Nachdenken anregen, zum Vergleichen animieren oder neue Denkanstöße geben (vgl. Philipp Abschnitt 21, Moritz Abschnitt 21). Als nächstes Prinzip soll nun das des Raumgebens für Diversität in den Grenzen des Grundgesetzes betrachtet werden. Diesem Anspruch können die untersuchten Einrichtungen insofern

gerecht werden, als sie einen Ort für Begegnungen kultureller und religiöser Vielfalt darstellen. Die Probanden berichten davon, dass ihnen in ihrer Arbeit Jugendliche unterschiedlichen Glaubens begegnen und sie hier für Akzeptanz und Respekt im Miteinander werden. Diskriminierung oder gar Gewalt werden nicht geduldet (vgl. Alex Abschnitt 10, Christin Abschnitt 25). Inwiefern die Einrichtungen, die Teil der Forschung sind, dem Prinzip des Interesses an Glauben, Religion und Kultur entsprechen, kann insofern beantwortet werden, als die Probanden von Gesprächen unter den Jugendlichen und mit ihnen als Mitarbeitende berichten. So zeigen sowohl die Jugendlichen in Teilen Interesse an der Religiosität der Altersgenossen als auch an der ihrer Mitarbeitenden. Dadurch kommt es beispielsweise zu Fragen über das Fasten, das Beten und das Weihnachtsfest. Hier ist ein Interesse an dem Glauben und den Sichtweisen der Anderen erkennbar. Zur Verankerung der anderen Prinzipien in der Arbeitsweise der untersuchten ‚Offenen Jugendarbeiten‘ kann an dieser Stelle nichts gesagt werden. Dazu reichen die Ergebnisse der Forschung nicht aus. Dies gilt es unter 5.6. noch einmal genauer darzustellen.

Unabdingbar für eine religionssensible Arbeit ist aber die respektvolle und offene Haltung, einhergehend mit der Begegnung auf Augenhöhe, von der auch alle Probanden berichten (Hünsemann 2017:343). Somit ist eine Grundvoraussetzung für religionssensibles Arbeiten in allen Einrichtungen bereits erfüllt, schenkt man den Einschätzungen der Mitarbeitenden Glauben. Fachkräfte, die im Kontext sozialer Arbeit religionssensibel arbeiten wollen, fordern die Menschen, mit denen sie arbeiten, heraus, sich mit der Vielfalt zu beschäftigen und sich mit den in ihr enthaltenen unterschiedlichen Meinungen und Ansichten auseinanderzusetzen. So kann ein Verständnis von Vielfalt als Wert und Bereicherung vorgelebt und eingeübt werden. Dies ist teilweise ebenso in den Aussagen der Probanden zu erkennen. Viele verstehen ihre Rolle auch in Bezug auf das Miteinander als Vorbild und werben für einen respektvollen Umgang. In einer Einrichtung wurde dies bei einem Streetballturnier deutlich, bei dem Jugendliche unterschiedlicher Kulturen und Religionen in durchmischten Mannschaften zusammenspielten. Das Miteinander war geprägt von Respekt und Fairplay (Robert Abschnitt 31). Als Grenze von Religionssensibilität gilt die Missachtung der Menschenwürde und Menschenrechte oder dem Ausüben von verbaler und körperlicher Gewalt

kommt (Nas 2017:481). Auch dies wird in den Interviews deutlich. Eine Probandin erwähnt explizit das Ausleben von Gewalt in jeglicher Form als einzige Grenze in interreligiösen Lernprozessen (Christin, Abschnitt 25). Religionssensible ‚Offene Jugendarbeit‘ orientiert sich also an den Jugendlichen. Sie muss aber auch sensibel für den religiösen Gehalt von Aussagen und Verhaltensweisen zu sein und angemessen darauf reagieren. Dies bedarf eines weiten Religionsverständnisses, einer gewissen Neugier und eines Forschungsinteresses daran, den Anderen ganz verstehen zu wollen. Dieser Anspruch des Verstehens des Anderen, das seiner Sichtweise wertschätzend Raum gibt, ist auch bei Bosch und von Stosch verankert (Bosch 2011: 570ff). Religionssensibilität geht auch mit der Sprachkompetenz der Mitarbeitenden einher und berücksichtigt persönliche Glaubens- und Sinnvorstellungen, wenn es um die Betrachtung von Problemlagen geht (Tüllmann & Kösterke 2017:170). Inwiefern dies auf die untersuchten Einrichtungen zutrifft und in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ praktikabel ist, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

5.1.4 Aspekt 4 - Das Miteinander

Wie bereits mehrfach angeklungen, ist die Begegnung mit dem Anderen und Fremden Ausgangspunkt für interreligiöses Lernen. Leimgruber bezeichnet die direkte zwischenmenschliche Begegnung gar als Königsweg (2007:21). Martin Buber stellte ferner heraus, dass der Mensch durch und durch Beziehungswesen ist und als sein wesentliches Merkmal die Dialogfähigkeit gilt. Der Mensch ist grundsätzlich um Akzeptanz, Austausch und gelingende Beziehungen bemüht. Die Begegnung mit dem Du bildet das Ich und umgekehrt. Dies bezieht sich auch auf interreligiöse Lernprozesse (:103; Buber 1977:18). Die Auseinandersetzung mit einer anderen Religion impliziert immer auch das Auseinandersetzen mit der eigenen. Hierbei geht es um das wertschätzende Wahrnehmen des Eigenen und Fremden. Dazu bedarf es einer vorurteilsfreien Grundhaltung (Körtner 2004:67f). Hier lassen sich Parallelen zur Praxis der ‚Offenen Jugendarbeit‘ ziehen. Auch in den untersuchten Einrichtungen finden Begegnungen interreligiöser Art statt, und eine Probandin stellt explizit heraus, dass jeglicher Begegnung auch ein Lerneffekt innewohnt (Alisa, Abschnitt 29). Die Heterogenität der Besucher der offenen Jugendeinrichtungen führt unweigerlich dazu, dass sich die Jugendlichen direkt oder indirekt mit dem

Anderen auseinandersetzen. Gerade in multikulturellen und multireligiösen Kontexten, wie dem erforschten, ist die bereits angesprochene Grundhaltung von Akzeptanz und Respekt sehr bedeutsam. Auch für Bosch ist diese Haltung von Bedeutung. So sieht er die Akzeptanz des Anderen als einen notwendigen Aspekt in der interreligiösen Auseinandersetzung und bezeichnet sie als eine „Entscheidung des Herzens“ (2011:570). ‚Offene Jugendarbeit‘ stellt einen pluralistischen Begegnungsort dar und bietet mit ihrer wertschätzenden und offenen Arbeitsweise angemessene Voraussetzungen für interreligiöse Lernprozesse. Im Miteinander lernen die Jugendlichen Verhaltensweisen, bei denen die Mitarbeitenden als Einflussgeber und Vorbild dienen. Auch die Komparative Theologie nach Klaus von Stosch setzt hier an und redet von einer vorurteilsfreien Grundhaltung, deren es in der Auseinandersetzung verschiedener Religionsangehöriger bedarf. Die Komparative Theologie geht aber über die bloße Begegnung zwischen den Religionen hinaus und verfolgt ferner das Ziel, religionsübergreifende Probleme zu lösen. Sie sieht in den Angehörigen unterschiedlicher Religionen Partner, die sich gemeinsam für die Armen und Schwachen einsetzen und keine Konkurrenten auf einem religiösen Marktplatz (von Stosch 2012:199ff). Dem zugrunde liegt ein Missionsverständnis, wie es auch bei Bosch vorkommt. Dies meint die Hinwendung der Kirche zu allen Menschen und schließt den Einsatz für mehr Gerechtigkeit unbedingt ein. Die Kirche hat, gemeinsam mit den anderen Weltreligionen, eine Verantwortung den Armen und Marginalisierten gegenüber und muss dieser nachkommen Bezug Bosch (Bosch 2011:469, von Stosch 2012:238). Dies beinhaltet den Einsatz sowohl gegen Unterdrückung und Diskriminierung als auch für den respektvollen Umgang untereinander und den Abbau von Vorurteilen. In all diesen Punkten kann auch ‚Offene Jugendarbeit‘ mitwirken. Einige Probanden berichten davon, dass sie das Thema Diskriminierung bereits thematisierten. Dies kann beispielsweise im Austausch miteinander stattfinden, oder, so berichtet ein Proband, durch ein Projekt, das sich mit der Geschichte der Judenverfolgung beschäftigt und die Brücke zu heute baut (Alex, Abschnitt 18). Des Weiteren hat sich ein anderer Proband intensiv mit Jugendlichen und den Geschlechterrollen auseinandergesetzt und hier für mehr Gleichberechtigung und Respekt plädiert (Moritz, Abschnitt 11). Auch der Beitrag ‚Offener Jugendarbeit‘ zur Integration von Jugendlichen sei an dieser

Stelle genannt. Dies bezieht sich zum einen auf Jugendliche, die ausländischer Herkunft sind und Unterstützung im Kennenlernen der neuen Kultur und im Lernen der Sprache benötigen. Zum anderen meint dies aber auch die Politisierung und Demokratisierung der Jugendlichen, die eine der untersuchten Einrichtungen besuchen (Michael, Abschnitt 7). Blickt man in die Geschichte der Auseinandersetzung des Christentums mit den anderen Religionen, so lässt sich auch hier die Bedeutung der gemeinsamen sozialen Verantwortung erkennen. Dies schließt den gemeinsam Kampf für Frieden und gegen Fremdenfeindlichkeit mit ein. So fordert die Evangelische Kirche Deutschland Christen und Muslime gleichermaßen auf, zum Frieden Gottes aufzurufen (Schmid 2015:361). Nicht zuletzt durch die Medien sind für die Jugendlichen religiöse Konflikte erfahrbar. Auch eine Probandin berichtet davon, dass sowohl das eigene Erleben von Migrationsbewegungen als auch die mediale Präsenz für Unsicherheit, Angst und Vorurteile sorgen (Alisa, Abschnitt 15). Dem gilt es respektvoll entgegenzutreten und Verständnis aufzubringen. Die Probandin betont in diesem Zusammenhang die Verknüpfung von Aufklärung, Wissenserwerb und dem Aufheben von Vorurteilen mit der Überzeugung, dass Eigenes auch wertgeschätzt werden muss und bewahrt werden darf. Dieses wertschätzende Wahrnehmen des Eigenen und Fremden, wie es auch einer Theologie der Religionen zugrunde liegt, soll an dieser Stelle betont werden. Sowohl komparative Theologie als auch interreligiöse Lernprozesse verfolgen nicht das Ziel, eine Welteinheitsreligion bilden zu wollen oder einen neuen Synkretismus zu entwickeln. Vielmehr gilt es, auch Differentes wahrzunehmen und anzuerkennen (Körtner 2005:67; Schambeck 2013:175, von Stosch 2010:157). Interreligiöse Lernprozesse sind bedeutsam für die eigene religiöse Entwicklung, das Miteinander der Religionen und die soziale Verantwortung der Weltreligionen. Auch ‚Offene Jugendarbeit‘ kann durch ihre Grundhaltung und Arbeitsweise dazu beitragen. Der Aspekt des Miteinanders lässt sich auf Schweitzers zweiter Ebene interreligiösen Lernens einordnen. Sie bezieht sich auf das Ziel des friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen und Religionen. Dementsprechend zielen interreligiöse Lernprozesse darauf ab, die dafür notwendigen Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten zu entwickeln (Schweitzer 2014:57). Stephan Leimgruber bezeichnet diese Ebene als interreligiöses Lernen im engeren Sinne. Hierunter ist das Zusammenleben von

Menschen zu verstehen, die unterschiedlichen Religionen angehören und dadurch notwendigerweise der Begegnung mit dem Anderen ausgesetzt sind (2007:21).

5.1.5 Aspekt 5 - Der Austausch

Der hier aufgeführte Aspekt versteht sich aufbauend auf dem des Miteinanders. Erst die Begegnung mit dem Anderen kann überhaupt zu einem Austausch führen. An dieser Stelle kann zunächst festgehalten werden, dass Jugendliche Religion erst einmal als Inspirations- und Ideengeber sehen. Sie überprüfen und vergleichen unterschiedliche Positionen der Religionen, spielen sie durch und übernehmen sie für sich (Schambeck 2013:50). Ein Proband berichtet davon, dass er wahrnehme, dass Jugendliche ihre Religion selbst konstruieren und so beispielsweise entscheiden, welche Gebote einer Religion sie berücksichtigen wollen und in welchem Kontext sie sich als weniger oder mehr religiös geben. Sowohl der Blick in die Praxis als auch der in die Literatur machen deutlich, dass Gespräche von Jugendlichen über Religion eher oberflächlicher Art sind und nicht unbedingt in die Tiefe gehen. Davon erzählen mehrere Befragte. Dies bedeutet aber nicht, dass kein Austausch stattfindet (Brumlik 2007:43). In einigen der untersuchten Einrichtungen finden Gespräche über Glaubensinhalte oder die Glaubenspraxis statt. Dabei geht es überwiegend um das Verstehen und weniger um ein umfangreiches Vergleichen miteinander und das Reflektieren der eigenen Überzeugungen. Dennoch sind Themen, die eine religiöse Dimension enthalten, immer wieder präsent. Eine große Rolle bei solchen Gesprächen spielen Mitarbeitende. Einige Probanden berichten von Gesprächen, in die sie selbst verwickelt waren. Zum einen kommen hier Gespräche zwischen Jugendlichen und Mitarbeitenden vor. Hier geht es um ein beidseitiges Interesse und das Verstehen des Anderen. Andere Beispiele bewegen sich im größeren Austausch unter den Jugendlichen, in denen der Mitarbeitende als Mediator, Inspirationsgeber oder Schlichter fungiert. Auch die Komparative Theologie bezieht die Instanz eines Dritten in den interreligiösen Austausch mit ein. Diese ist hier primär auf die Lösung eines Problems bezogen, beinhaltet aber auch die Möglichkeit, noch einmal eine andere Sichtweise einbringen zu können. Die Bedeutung des Dialogs ist sowohl in einer Theologie der Religionen, dem Missionsverständnis von Bosch als auch in Form einer Dimension

interreligiösen Lernens bedeutsam. Zudem stellt der Austausch untereinander einen Schwerpunkt in der Auswertung der Forschung dar. Um den Anderen verstehen und von und mit ihm lernen zu können, braucht es den Dialog. Hier sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass ein Dialog immer auch die Verbundenheit mit der eigenen Tradition bedeutet. Nach Stosch bedeutet dies nicht, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Religion eine Voraussetzung für den interreligiösen Dialog darstellt (von Stosch 2012:330). Ein Dialog ohne eigene Überzeugung allerdings ist nach Bosch sinnlos und unmöglich. Vielmehr geht es darum, die eigene Sichtweise zur Sprache zu bringen und auf die des Anderen zu hören (2011:571). Doch in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse von Jugendlichen meint dies nicht bloß den Austausch untereinander oder im Kontext des Forschungsfeldes mit Mitarbeitenden. Es ist grundsätzlich wichtig, dass Jugendliche Religion nicht nur von außen, sondern auch von innen lernen. Dies bedeutet, den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, religiös unterschiedlichen Menschen zu begegnen, die jeweils ihre eigenen Überzeugungen darstellen (von Stosch 2012:329). Dies geht über die Ebene der reinen Begegnung hinaus. Interessant ist hierbei, dass ein Proband diesen Weg vorschlägt, um Jugendlichen Wissen über Religion zu vermitteln. Er kritisiert die gängigen Methoden in Schulen und stellt stattdessen eine Veranstaltung mit Anhängern unterschiedlicher Religionen, wo diese von ihren verschiedenen Sichtweisen berichten, als Alternative heraus (Moritz, Abschnitt 25). An anderer Stelle betont er auch die Bedeutung der eigenen Meinungsbildung. Dazu braucht es die Darstellung unterschiedlicher Denkweisen, um so seinen eigenen Standpunkt entwickeln und begründen zu können (Moritz Abschnitt 21).

5.1.6 Fazit

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass sich die Notwendigkeit interreligiöser Lernprozesse im Kontext der ‚Offenen Jugendarbeit‘ missionstheologisch und sozialwissenschaftlich begründen lassen. Sowohl die Darstellung der Theologie der Religionen und der damit verbundene Blick in die Geschichte, die Berücksichtigung des ganzheitlichen Missionsverständnisses nach David J. Bosch und die Komparative Theologie in Bezug auf Klaus von Stosch machen deutlich, dass eine Auseinandersetzung der Weltreligionen untereinander von

großer Bedeutung ist. In einer multireligiösen Gesellschaft müssen sich sowohl die Religionen als auch ihre Anhänger auf den Religionsplural hin begründen. Dies gilt ebenso als ein Ziel interreligiöser Lernprozesse. Auch Jugendliche sind dieser Vielfalt in ihrem Alltag ausgesetzt. So begegnen sie in ihrem persönlichen Umfeld, in Schule, Bus und Bahn automatisch Menschen mit anderer kultureller Herkunft oder Religion. Interessant ist hierbei, dass Jugendliche der pluralistischen Gesellschaft gegenüber als offener gelten als die Generationen zuvor. Ihre Meinungen diesbezüglich sind überwiegend von Akzeptanz und Respekt geprägt, weniger von Angst und Vorurteilen. Das macht Orte von Jugendarbeit grundsätzlich zu geeigneten Räumen interreligiöser Begegnungen. Dies gilt im Besonderen auch für den Forschungskontext, die ‚Offene Jugendarbeit‘. Durch ihre Grundprinzipien der Offenheit und Lebensweltorientierung bietet sie Chancen für interreligiöse Lernprozesse. Inwiefern diese in der Praxis tatsächlich stattfinden, kann beispielhaft für die untersuchten Einrichtungen anhand der Einordnung in den Zyklus interreligiöser Lernprozesse nach Martin Rötting (vgl. 3.3.2) dargestellt werden. In der Untersuchung wurde allerdings lediglich die Sichtweise der Mitarbeitenden eingeholt und anschließend von der Forscherin analysiert und interpretiert. So findet interreligiöses Lernen innerhalb des Forschungskontextes von der ersten bis zur siebten Phase des Zyklus statt. Dies schließt Phasen der Verwurzelung, des Bewusstwerdens, der Anfrage, der Öffnung, des interreligiösen Dialoges, des Anknüpfens und der Vernetzung ein und bewegt sich damit in Bereichen der Erfahrung, der Reflexion und der Konzeption. Die multireligiösen Begegnungen, die sich in ‚Offener Jugendarbeit‘ ergeben und die dadurch notwendige Auseinandersetzung mit dem Anderen spielen sich in der zweiten Phase (2) ab. Möglicherweise wird dadurch erst das Eigene bewusst (1), die Verwurzelung des Eigenen kann aber davon auch unabhängig sein. In einigen Einrichtungen kam es auch zur Beschäftigung von Jugendlichen mit einem Thema oder einer Frage (3). Hier beginnt das interreligiöse Lernen im engeren Sinne, da es nun nicht mehr bloß um das Wahrnehmen des Anderen geht, sondern Eigenes und Fremdes jetzt in Beziehung zueinander stehen. Kommt es darauffolgend zu einer Bewegung hin zum Anderen, um dem Thema oder der Frage im Sinne eines Austausches nachzugehen, befindet man sich bereits in der vierten Phase (4). Ein Beispiel dafür war im Forschungsfeld beispielsweise die

Frage nach dem christlichen Weihnachtsfest oder der Ausübung des Ramadans. Kommt es nun gezielt zu einer Auseinandersetzung, wie es in einigen Einrichtungen in Bezug auf Glaubensinhalte, Glaubenspraktiken oder gar die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod erkennbar ist, befindet man sich in der Phase des interreligiösen Dialoges. In der Phase des Anknüpfens (6) und Vernetzens (7) intensiviert sich meist das Thema oder die Frage der Anfrage (4). An dieser Stelle sei das Beispiel eines Probanden aufgeführt, in dem sich Jugendliche zunächst über ihre Vorstellungen von Himmel austauschten und der Mitarbeiter noch weitere Sichtweisen darlegte, um den Jugendlichen so eine umfassende Möglichkeit der Meinungsbildung zu geben. Das Wahrnehmen weiterer Phasen, die Veränderung, Evaluation und intrareligiösen Dialog umfassen, ist den befragten Mitarbeitenden nicht möglich. Sie machen deutlich, nicht einschätzen zu können, inwiefern ein Umdenken oder Einbeziehen der anderen Denkweise bei den Jugendlichen vorkommt. Dies heißt aber nicht, dass nicht auch Prozesse des veränderten Denkens und Handelns stattfinden. Es lässt sich also festhalten, dass nach Ermessen der Forscherin in dem untersuchten Forschungskontext durchaus Prozesse interreligiösen Lernens stattfinden. Dies wurde auch durch die Aspekte deutlich, welche der Forscherin in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse der ‚Offenen Jugendarbeit‘ als relevant erschienen. Die Aspekte der Offenheit, Orientierung an den Jugendlichen, der Religionssensibilität, des Miteinanders und des Austausches wurden zumindest in Teilen in den untersuchten Einrichtungen erkennbar. Diese Aspekte sind in unterschiedlicher Ausprägung auch in dem Selbstverständnis von ‚Offener Jugendarbeit‘, der Komparativen Theologie und im ganzheitlichen Missionsverständnis nach Bosch verankert. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass vor allem im Bereich der Religionssensibilität einige Aspekte in der Analyse der Interviews nicht wahrgenommen werden konnten. Die unter 5.1. dargestellten Aspekte beziehen allerdings die Kernkategorien der Forschung, also die Lebensweltorientierung, die Rolle der Mitarbeitenden die unterschiedlichen Dimensionen interreligiösen Lernens, mit ein. In Bezug auf den missionstheologischen Ertrag dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass ‚Offene Jugendarbeit‘ ein geeigneter Kontext für interreligiöse Lernprozesse darstellt. Es wurde deutlich, dass interreligiöse Begegnungen nicht bloß im Bereich von Kirche und Mission anzusiedeln sind. Ferner wurde herausgestellt, dass auch

eine soziale Einrichtung ohne Bezug zu einer christlichen Konfession durch ihre Arbeitsweise Ziele von Mission und Komparativer Theologie verfolgt. Dies bedeutet, dass Religion auch dort Thema und Gegenstand von Lernen ist, wo es mitunter nicht religiös oder christlich motiviert ist. Interessant war diesbezüglich, dass bei der Wahrnehmung von interreligiösem Lernen kein Unterschied in Bezug auf die Trägerschaft der Einrichtung gemacht werden kann. Die untersuchten offenen Jugendeinrichtungen, die einen christlichen Träger haben, befassen sich nicht mehr oder weniger mit dem Thema der Interreligiosität. Folgt man Martin Buber, so wohnt jeder menschlichen Begegnung auch ein transzendenter Aspekt inne. In der Begegnung mit dem Anderen erfahre ich ferner etwas über das Göttliche. Ebenso betont Bosch, dass man im Austausch mit dem Anderen immer auch auf Gott treffen kann (2011:571). An dieser Stelle sei noch einmal auf die Annahme hingewiesen, dass jede Erkenntnis Stückwerk ist und daher davon auszugehen ist, dass zumindest die Möglichkeit besteht, dass Gott sich auch in der anderen Religion offenbart und es daher die Auseinandersetzung mit dem Anderen braucht, um eigene Denkweisen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

5.2 Welt 2 – Beitrag zu dem gesellschaftlichen Miteinander von Jugendlichen angesichts des Religionspluralis

Nun gilt es, den Blick von der Praxis ‚Offener Jugendarbeit‘ auf die Gesellschaft hin zu öffnen. Es ist unumstritten, dass religiöse Vielfalt im gesellschaftlichen Miteinander auch Angst, Vorurteile und Konflikte mit sich zieht. Das Fremde wirkt nicht nur anziehend, sondern kann zu Unsicherheiten und Unbehagen führen. Gerade im Hinblick auf das gesellschaftliche Miteinander ist es von großer Bedeutung, ein friedliches Zusammenleben der Religionen herbeizuführen und zu fördern. An dieser Stelle sei auch noch einmal auf Schweitzer u.a. verwiesen, die herausstellen, dass die Einstellungen von Jugendlichen die Religion und religiöse Vielfalt betreffend, bedeutende Implikationen für die Gesellschaft besitzen (2018:10). In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit gilt es nun herauszuarbeiten, welchen Beitrag Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ zu einem besseren Miteinander von Jugendlichen in einer Gesellschaft religiöser Vielfalt leisten können.

5.2.1 Das Entdecken von Gemeinsamkeiten

Hier sei noch einmal auf die Rolle von Religion für Jugendliche und ihre Stellung zum Religionsplural Bezug genommen. Grundsätzlich gelten Jugendliche heute als offen gegenüber der religiösen Vielfalt. Sie sind diesbezüglich weniger von Ängsten und Vorurteile geprägt als noch Generationen zuvor (Bertels, Hetzinger & Laudage-Kleeberg 2013:13). Auch die Forschungsergebnisse bestätigen die grundsätzlich zum größten Teil offene Haltung religiös Anderen gegenüber (vgl. Christin, Abschnitt 21; Philipp, Abschnitt 23; Moritz, Abschnitt 17). Für Jugendliche bestimmt Pluralität seit Beginn ihres Lebens den Alltag. Dies geht weit über die Religionen hinaus. Jugendlichen steht generell eine Vielfalt an Möglichkeiten offen, sei es in beruflicher Hinsicht, auf ihre Frömmigkeit und ihren Lebensstil bezogen oder auch auf die Entwicklung ihrer Identität. Jugendliche haben die Chance, auf dem Markt der Möglichkeiten zu wählen und dies gilt auch für Religion (Schambeck 2013:121ff). Ein Proband berichtet davon, dass er das Gefühl habe, dass die Jugendlichen ihre eigene Religion bauen und selbst entscheiden, welche Glaubensinhalte und Praktiken sie übernehmen möchten (vgl. Robert Abschnitt 21). ‚Offene Jugendarbeit‘ kann hier durch die vielfältigen Austauschmöglichkeiten helfen zu verstehen, woher Glaubensüberzeugungen kommen und wie sie innerhalb der jeweiligen Religion zu verstehen sind. Für Jugendliche ist es von großer Bedeutung, Sichtweisen wahrnehmen und verstehen zu können, um so einen eigenen mündigen Glauben zu entwickeln. Freise sieht die Klärung von Gemeinsamkeiten unter den Religionen als einen entscheidenden Punkt, um sich auf das Miteinander der Religionen zu fokussieren (Leimgruber 2007:23; 56). Diesbezüglich kann ‚Offene Jugendarbeit‘ dienlich sein. Einige Probanden berichten davon, dass es zum Austausch über religiöse Themen kommt. Hier können Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten entdeckt werden: „Und ja, dann wird verglichen und mhm Gemeinsamkeiten gesucht.“ (Philipp Abschnitt 15). Dieses Aufspüren von Übereinstimmungen oder Ähnlichem, schafft eine Nähe zum Anderen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Wahrnehmen der anderen Religion als gleichwertig aus. Es ist von größter Bedeutung, die andere religiöse Überzeugung nicht als Gegner, sondern als Partner zu sehen. Das spiegelt sich

auch in der Grundhaltung Komparativer Theologie wieder (von Stosch 2012:199ff). Dies erleichtert das gesellschaftliche Miteinander und richtet den Blick auf die Gemeinsamkeiten. Dadurch kann auch die gemeinsame Verantwortung für Frieden innerhalb der Gesellschaft in den Fokus genommen werden. Sowohl die Evangelische Kirche Deutschland als auch Affolderbach betonen den gemeinsamen Einsatz der Weltreligionen zu einem friedlicheren und konfliktarmen Zusammenleben (EKD Text 86: 19; Affolderbach 2014: 29). ‚Offene Jugendarbeit‘, die sich an der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert und sich hier für bessere Lebensverhältnisse im Rahmen ihrer Möglichkeiten und gegen Diskriminierung einsetzt, kann die Jugendlichen diesbezüglich, auch die Religion betreffend, sensibilisieren. Wenn Jugendliche erleben, dass sie wertgeschätzt sind, egal welcher Religion sie angehören, können sie dieses Empfinden auch nach außen tragen. Indem Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ Konflikte unter den Jugendlichen, ihre Ängste und Vorurteile in den Blick nehmen und ihnen angemessen begegnen, können die Jugendlichen, aus Sicht der Mitarbeitenden, diesbezüglich von ihnen lernen und ebenso sensibilisiert werden (vgl. Janina Abschnitt 29, Alisa Abschnitt 21). Des Weiteren können die interreligiösen Austauschmöglichkeiten in Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ dazu führen, Gemeinsamkeiten der Religionen zu entdecken. Dies kann zu einem Abbau von Distanz und einem höheren Maß an Verständnis und Akzeptanz führen. Gerade in Bezug auf den Abbau von Vorurteilen und dem Übernehmen von Stereotypen ist dies besonders hilfreich. Eine Probandin berichtet dahingehend, dass Vorannahmen der Jugendlichen aufgebrochen werden und zu einer neuen Sichtweise der Jugendlichen führen könne (vgl. Alisa, Abschnitt 17).

5.2.2 Die Wertschätzung der Andersartigkeit

Mit der Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten geht notwendigerweise immer auch der Blick auf die Unterschiede einher. Dies ist gerade in Bezug auf interreligiöses Lernen von großer Bedeutung. Ziel interreligiöser Lernprozesse ist es nicht, einen neuen Synkretismus oder eine Welteinheitsreligion zu entwickeln, sondern gerade auch die Unterschiede erkennen und bewerten zu können (von Stosch:161; Höbsch 2013:33). Hier ist es von größter Bedeutung,

dem Gegenüber in seiner Andersartigkeit wertschätzend zu begegnen. Um zu einem friedlicheren Zusammenleben beizutragen, reicht es also nicht, Gemeinsamkeiten zu entdecken und gleichzeitig die Unterschiede zu nivellieren. Vielmehr stellt sich die Frage, inwiefern diese anerkannt und genutzt werden können. Inwiefern können verschiedene Ansichten sich gegenseitig bereichern und die Religionen voneinander lernen? Auch eine Probandin sieht hier eine Möglichkeit interreligiösen Lernens. So stellt sie heraus, dass das interreligiöse Miteinander nicht einseitig, sondern von Gegenseitigkeit geprägt sein soll und beide beteiligten Religionen einander helfen können (vgl. Theresa, Abschnitt 23). Um friedlich miteinander in der Gesellschaft leben zu können, ist es folglich bedeutsam, dem Anderen in seinem Anderssein respektvoll gegenüberzutreten. Auch hier kann die Arbeit offener Jugendeinrichtungen dienlich sein. Alle Probanden betonten die Bedeutung eines vorurteilsfreien und respektvollen Umgangs in Bezug auf Andersartigkeit. Die Rolle der Mitarbeitenden gilt hier als entscheidend. Durch ihre offene und wertschätzende Haltung Jugendlicher aller Kulturen und Religionen gegenüber dienen sie in Bezug auf das Miteinander bezüglich des Religionsplural als Vorbild für die Jugendlichen. Diese suchen auch die Religiosität betreffend das Gespräch und erfragen die Meinung der Mitarbeitenden und können dahingehend von ihnen lernen. Mehrere Probanden betonen, im Miteinander mit den Jugendlichen für Toleranz und Verständnis zu werben, um so angemessen auf Unterschiedlichkeit zu reagieren. Dies kann auch zu einer Veränderung von Haltung und Handlung der Jugendlichen führen und lässt sich dann nicht nur auf die einzelne Einrichtung beschränken, sondern zieht Kreise in das gesellschaftliche Miteinander.

5.2.3 Der Beitrag zu Integration in die Gesellschaft

Gerade in Bezug auf das gesellschaftliche Miteinander soll an dieser Stelle auch noch einmal der Fokus auf den Beitrag ‚Offener Jugendarbeit‘ zu Integration gerichtet werden. Alle Probanden sprachen ihrer Arbeit diesbezüglich eine gewisse Bedeutung, in den meisten Fällen sogar eine hohe Bedeutung zu. So werden in offenen Einrichtungen zunächst einmal Begegnungsmöglichkeiten in ungezwungener Atmosphäre geschaffen, zu denen es mitunter sonst nicht kommt. Auch die oft vertrauensvolle Atmosphäre und das lockere Miteinander ermöglichen es vielen Jugendlichen, dort leichter Kontakt zu knüpfen und sich

auf einer anderen Ebene kennenzulernen, als dies beispielsweise im schulischen Kontext der Fall ist (Philipp Abschnitt 33, Christin Abschnitt 29, Theresa Abschnitt 25). Des Weiteren spielen ‚Offene Jugendarbeiten‘ in Bezug auf das Ankommen in einer neuen Kultur und das Erlernen einer neuen Rolle und können auch dadurch zur Integration in die Gesellschaft beitragen. Inwiefern kommt bei Integrationsprozessen aber auch der Religion eine Bedeutung zu? Darauf beziehen sich die Probanden in der Untersuchung nicht explizit. Dennoch bleibt festzuhalten, dass Religion immer auch einen identitätsstiftenden Charakter hat. Dies geht auch aus den Interviews hervor. Nach Schambeck hat daher Integration mitunter auch mit Religion zu tun. Zwar kann man nicht generell davon sprechen, dass Integration immer auch im Zusammenhang mit Religion steht, es kann aber festgehalten werden, dass Integrationsbewegungen oft mit einem Zuwachs an Religionszugehörigkeiten einhergeht (2013:20). Dies kann mitunter Konflikte und Schwierigkeiten nach sich ziehen, Schweitzer betont allerdings die Notwendigkeit, Religion hier auch als Hilfsmittel für Integration wahrzunehmen (2014:120). Hier setzen wieder interreligiöse Begegnung und Austausch an, die es sowohl ermöglichen, die vorherrschende Religion und Kultur kennenzulernen als auch seine eigene Prägungen und Überzeugungen darzustellen. Auch diesbezüglich ist das Erreichen von Respekt und Toleranz entscheidend für Integration in der Gesellschaft, zu der auch ‚Offene Jugendarbeit‘ beitragen will und kann.

5.2.4 Die Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung

Das Miteinander innerhalb der Gesellschaft zu stärken, schließt auch die Vernetzung mit anderen Institutionen innerhalb der Gesellschaft mit ein, so kommt es in einem der Interviews heraus (Moritz Abschnitt 11). So ist es hilfreich, gegebenenfalls mit Schulen, Betrieben, Kirchen und Vereinen zu kooperieren, hat man den Jugendlichen als Ganzen im Blick und nimmt ihn mit seiner aktuellen Lebenslage ernst. In Bezug auf das Miteinander der Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft ist dies dahingehend bedeutsam, dass ‚Offene Jugendarbeit‘ Präsenz zeigt und auch öffentlich für ihre Grundprinzipien wirbt. So können neue Jugendliche erreicht werden und vom wertschätzenden und respektvollen Umgang profitieren. Des Weiteren

ermöglichen hier auch Jugendkonferenzen mit politischer Teilnahme, dass die Jugendlichen in der Gesellschaft wahr- und ernstgenommen werden. Die Jugendlichen, die eine offene Einrichtung besuchen, lernen hier demokratische Regeln und Verhaltensweisen. Sie erfahren, was es heißt, sich auf Dinge zu einigen und dafür zu kämpfen. Das stärkt das Miteinander der Jugendlichen, unabhängig von Geschlecht, Alter, Kultur und Religion, und zeigt direkte Wirkung in die Gesellschaft hinein.

5.2.5 Fazit

Es wird deutlich, dass ‚Offene Jugendarbeit‘ sich vor allem auf die Haltung von Jugendlichen in Bezug auf religiöse Vielfalt auswirken kann. Dabei gilt es festzuhalten, dass Jugendliche generell offen für Andersartigkeit und religiöse Pluralität sind und ihnen Werte wie Toleranz und Respekt wichtig sind. Dennoch spielen auch Ängste und Vorurteile weiter eine Rolle. Hier kann ‚Offene Jugendarbeit‘ mit ihren Prinzipien und der vorurteilsfreien Haltung ihrer Mitarbeitenden entgegenwirken und für ein besseres und verständnisvolleres Miteinander werben. So ist es möglich, im Kontext ‚Offener Jugendarbeit‘ interreligiöse Erfahrungen durch die Begegnung und den Austausch zu machen. Hier können Gemeinsamkeiten entdeckt werden, die eine Nähe zum Anderen schaffen und so eine positive Bedingung im Miteinander darstellen. Auch der wertschätzende Umgang mit Andersartigkeit wird in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ gelehrt und gelebt und kann so positiv Einfluss auf die Haltung der Jugendlichen nehmen. Nicht zuletzt leistet ‚Offene Jugendarbeit‘ einen vielschichtigen Beitrag zur Integration von Jugendlichen. So entstehen hier neue Kontakte, auch über die religiösen Grenzen hinaus. Aber auch der Abbau von Sprachbarrieren und die Demokratisierung und Politisierung der Jugendlichen spielt diesbezüglich eine Rolle. Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ können einen enormen Einfluss auf das Miteinander von Jugendlichen auch über die jeweilige Einrichtung hinaus nehmen. Dies hängt allerdings stark mit der Ausrichtung der Arbeit, der Haltung der Mitarbeitenden und der Lernbereitschaft der Jugendlichen zusammen.

5.3 Welt 3 – Überprüfung der Anwendbarkeit der Methodologie und Methodik

An dieser Stelle folgt nun eine ausführliche Reflexion von Methodologie und Methodik der Forschungsarbeit. Dazu wird die Forschung zunächst auf ihre Gültigkeit hin überprüft. Anschließend gilt es, sowohl die Grounded Theory als methodologische Grundlage, die Datenerhebung und ihre Analyse und die persönlichen Erkenntnisse zu reflektieren.

5.3.1 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Ines Steinke

Um die Qualität und Gültigkeit der Ergebnisse überprüfen zu können, bedarf es gewisser Kriterien, damit sichergestellt werden kann, dass die Forschung nicht Gefahr läuft, beliebig oder willkürlich zu werden. Die Forscherin orientiert sich dabei an den Kernkriterien qualitativer Forschung nach Ines Steinke (2000:323ff). Diese rücken im Folgenden in den Fokus der Reflexion und werden einzeln überprüft.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Als erstes Kriterium gilt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung können die Ergebnisse qualitativer Forschung nicht objektiv überprüft werden, da die Forschung hier immer auf Subjektivität hin ausgelegt ist. Daher ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von hoher Bedeutung, um den Forschungsprozess transparent darzulegen und somit für Außenstehende nachvollziehbar zu machen (Steinke 2000:324f). Dies gewährleistet in dieser Forschungsarbeit vor allem die ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses. Hierzu wurden das methodologische Konzept, die theologischen und sozialwissenschaftlichen Vorüberlegungen, die Entwicklung des Forschungsdesigns und schließlich die Datenerhebung mit anschließender Analyse offengelegt. Des Weiteren konnte durch die Anwendung der Codier-Schritte entsprechend der Grounded Theory die einzelnen Phasen der Auswertung dokumentiert und nachvollziehbar gemacht werden.

Indikation des Forschungsprozesses

Als Zweites muss qualitative Forschung dem Kriterium der Indikation des Forschungsprozesses entsprechen. Dies schließt sowohl die Überprüfung auf Gegenstandsangemessenheit in Bezug auf die Methoden als auch den gesamten Forschungsprozess mit ein (:326ff). Da es bei den durchgeführten Interviews um die Sichtweisen und Einschätzungen der Mitarbeitenden in ‚Offenen Jugendarbeiten‘ ging, lag die Entscheidung nahe, qualitativ zu forschen. Bei der Wahl der Methoden in Bezug auf die Durchführung und Auswertung mussten hier Aspekte wie Zeit, Ressourcen und Nutzen bedacht werden. Durch die Wahl des theoriegenerierenden Experteninterviews und das schrittweise Auswerten mithilfe der Analysesoftware MAXQDA11 wurde dem Anspruch des Kosten-Nutzen-Aufwandes entsprochen und relevante Daten erhoben und anschließend ausgewertet werden. Dadurch konnten die zu untersuchenden Sichtweisen der Mitarbeitenden in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse in ihrem Arbeitsfeld, im Rahmen der Möglichkeiten einer Masterarbeit, herausgearbeitet und anschließend interpretiert werden. Die bereits durch die Eingrenzung des Praxisfeldes eingeschränkte Wahl der Probanden erwies sich als sinnvoll, da sie zum einen eine Fokussierung auf den Forschungskontext mit sich zog, zum anderen unterschiedliche Einrichtungen umfasste und somit im Rahmen des Praxisfeldes ein weites Spektrum ermöglicht werden konnte.

Empirische Verankerung

Das Kriterium der Empirischen Verankerung meint in Bezug auf diese Forschungsarbeit die Überprüfbarkeit der Theoriegenerierung anhand ihrer Begründung in den Daten (:328). Dem kann durch die zahlreichen Textbelege entsprochen werden. So wird für den Leser die Nachvollziehbarkeit und Überprüfung der Ergebnisse ermöglicht. Dienlich waren auch hier das Codieren in aufeinanderfolgenden Schritten und die ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses. Des Weiteren wird die empirische Verankerung durch die Offenlegung der Vorannahmen und die Darstellung und Begründung der Methodologie gewährleistet.

Limitation

Bei der Limitation als Kriterium für qualitative Forschung geht es um die Bestimmung der Grenzen der entwickelten Theorie, um so „unzulässige Verallgemeinerungen“ (:329) auszuschließen. Dieses Kriterium wird durch die Begrenzung des Forschungsfeldes auf ein bestimmtes Praxisfeld erfüllt. Die Forschungsergebnisse beziehen sich auf die untersuchten Einrichtungen und können deshalb nicht unreflektiert verallgemeinert werden. Dennoch ist es auch Ziel der Forschung, daraus Erkenntnisse über die untersuchten Einrichtungen hinaus zu gewinnen. Hier bedarf es allerdings einer umfangreichen Überprüfbarkeit auf Anwendung außerhalb dieses speziellen Kontextes.

Kohärenz der Untersuchung

Durch dieses Kriterium soll die Offenlegung von unbeantworteten Fragen und Widersprüchen gewährleistet werden (:330). Dass eine Forschung nicht alle Fragen beantworten kann und auch Widersprüchen in den Aussagen ausgesetzt ist, bleibt nicht aus. So erleben die Mitarbeitenden die Bedeutung der Religiosität der Jugendlichen beispielsweise in den verschiedenen Einrichtungen als unterschiedlich. Des Weiteren bleiben Fragen offen, die anhand anderer Methoden möglicherweise hätten ermittelt werden können. In dieser Forschungsarbeit wäre dies beispielsweise die Ermittlung der Sichtweise der Jugendlichen in Bezug auf die Pluralität der Religion innerhalb der jeweiligen Einrichtung. Auch bedurfte es in der Auswertung der Interviews oftmals Schlussfolgerungen seitens der Forscherin aus dem Gesagten heraus, um die Forschungsfrage beantworten zu können. So benannten die Probanden nicht explizit die Ebenen interreligiösen Lernens in ihrer Einrichtung. Durch ihre Antworten konnten aber mithilfe der aus den vorangegangenen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse Schlüsse diesbezüglich gezogen werden. Dies zeigt die mitunter enge Verknüpfung der empirischen Verankerung mit der Kohärenz auf.

Relevanz der Forschung

Die Überprüfung der Relevanz einer Forschungsarbeit stellt den praktischen Nutzen eben dieser heraus (:330). Bereits in den theoretischen Vorüberlegungen missionstheologischer und sozialwissenschaftlicher Art wurde die Relevanz der

Forschungsarbeit herausgearbeitet und offen dargelegt. Diese soll im letzten Kapitel der Arbeit noch einmal in den Blick genommen und die Ergebnisse für die Praxis fruchtbar gemacht werden. Dazu dient die Einordnung der Forschungsziele in die drei Ebenen nach Mouton. So werden Konsequenzen in Bezug auf die konkrete Praxis, die Forschung und die Meta-Wissenschaft gezogen und dem Leser offengelegt.

Reflektierte Subjektivität

Als letztes Kriterium benennt Steinke die reflektierte Subjektivität und meint damit die Auseinandersetzung mit der Rolle des Forschers als Teil der Forschung. Bereits zu Beginn der Arbeit wird der persönliche Bezug der Forscherin zur Forschung selbst in den Blick genommen. Als Teil der Forschungsplanung wird die Konstitution der Forscherin noch einmal ausführlich reflektiert und dargestellt. Die Forscherin war sich zu jedem Zeitpunkt der Forschung ihres persönlichen Forschungsbezuges bewusst. Das persönliche Interesse stellte zu Beginn der Forschung insofern eine Erleichterung dar, als dass so eine große Motivation zur thematischen Auseinandersetzung und ein neugieriges Eintreten in das Forschungsfeld gegeben waren. Der persönliche Bezug zieht jedoch ebenso die Gefahr mit sich, zu schnell und vorzeitig einseitige, subjektive Schlüsse zu ziehen. Um dem entgegenzuwirken war es hilfreich, Gedanken und Rückschlüsse immer noch einmal mit einem gewissen Abstand zu überprüfen.

5.3.2 Reflexion der Grounded Theory als methodologische Grundlage

Nach einer Modularbeit im Rahmen ihres Studiums war die vorliegende Forschungsarbeit die erste ausführliche Untersuchung der Forscherin auf Grundlage der Grounded Theory. Dies zog zu Beginn eine gewisse Unsicherheit mit sich, und es bedurfte zunächst einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten. Dem folgten die praktischen Erfahrungen durch die Forschung selbst. Die Grounded Theory als zugrundeliegende Methodologie erwies sich durch ihr hohes Maß an Flexibilität zugleich als Chance und Herausforderung. So war es möglich, wissenschaftliche und praktische Aspekte wechselseitig aufeinander beziehen und neue Erkenntnisse in die Forschung

einbauen zu können. Zugleich bringt das flexible Arbeiten auch eine gewisse Ungewissheit mit sich. Das codierte Vorgehen entsprechend der Grounded Theory erwies sich mithilfe des Analyseprogrammes MAXQDA als dienlich und zielführend. Allerdings verspürte die Forscherin zu Beginn ein hohes Maß an Respekt und Vorsicht bei der computergestützten Auswertung der qualitativen Daten. Hier war es zugleich für die Forscherin hilfreich und auch der Transparenz und Nachvollziehbarkeit dienlich, Memos zu erstellen und einzelne Codierschritte separat voneinander zu dokumentieren. Dies war auch in Bezug auf die Fokussierung auf das Forschungsziel und den Gesamtzusammenhang von Bedeutung. Des Weiteren erwiesen sich die visuellen Tools der Software in der Auswertung als hilfreich und konnten teils bestehende Annahmen bestätigen oder gar neue Erkenntnisse aufzeigen. Die einzelnen Schritte des offenen, axialen und selektiven Codierens gaben während des Auswertungsprozesses die nötige Orientierung und ließen zugleich Raum für individuelles, dem Forschungsgegenstand entsprechendes Arbeiten. So wurde in dieser Forschungsarbeit das Dimensionalisieren durch Subkategorien gewählt und der Schritt des axialen Codierens als nicht relevant empfunden und daher weggelassen. Neben den persönlichen Erkenntnissen durch das qualitative Forschen im Sinne der Grounded Theory soll diese aber auch auf ihre Tauglichkeit als Methodologie für den Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage hin reflektiert werden. Um dem Ziel, eine Theorie zu generieren, gerecht zu werden, wurden Daten entsprechend des Vorgehens innerhalb der Grounded Theory bis zu ihrer Sättigung und Theoriebildung hin gewonnen und ausgewertet. Der ETP erwies sich im Rahmen dessen als Forschungsdesign als hilfreich und dem Forschungsgegenstand angemessen. So setzt die Forschung in der Praxis an und endet auch wieder in ihr. Die Phasen des ETP dienten hierbei der Orientierung und blieben durch ihr zyklisches Vorgehen dennoch offen für Wiederholungen. Des Weiteren konnte durch das Forschen anhand des ETP die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses gewährleistet werden.

5.3.3 Reflexion der Datenerhebung und -analyse

An dieser Stelle bleibt zunächst einmal festzuhalten, dass die Forscherin durch ihre Modularbeit im Rahmen ihres Studiums bereits Vorkenntnisse und Erfahrung in Bezug auf die Leitfadententwicklung, die Auswahl der Probanden und die Durchführung leitfadengestützter Interviews hatte. Damit ging eine gewisse Sicherheit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und der Interviewsituation selbst einher. Allerdings war es ungewohnt, solche Interviews mit Unbekannten durchzuführen, was eine gewisse Spannung und ein mangelndes Vertrauensverhältnis, aber auch ein hohes Maß an Neugier mit sich zog. Allen Interviews ging eine kurze Führung durch die Einrichtung voraus, und in allen Fällen konnte vor dem Interview eine Grundsympathie festgestellt werden, was die Durchführung enorm erleichterte. Der Leitfaden erwies sich als angemessen und nützlich. So konnten eine logische Gesprächsabfolge garantiert und ein Abdriften der Interviewpartner verhindert werden. Gleichzeitig war es möglich, flexibel auf die Probanden zu reagieren und Fragen zu tauschen, wo es sich als sinnvoll erwies. Der Aufbau des Leitfadens wurde in der Interviewsituation als nachvollziehbar empfunden, wobei die Forscherin auch Bezug auf vorher Gesagtes nehmen konnte, um so den Gesprächsfluss aufrecht zu halten. Die Erzählbereitschaft und die Länge der Interviews waren sehr unterschiedlich. So dauerten die Gespräche zwischen 12 und 45 Minuten. Dies sagt aber nicht zwingend etwas über den Gehalt der gewonnenen Daten durch die Interviews aus. Teilweise lieferten kurze Interviews viele brauchbare Daten und teilweise enthielten längere Interviews große Passagen, die sich in der Analyse seitens der Forscherin als minder relevant in Bezug auf die Forschungsfrage erwiesen. Alle Interviews waren von einem hohen Maß an Offenheit der Probanden gekennzeichnet, und auch im Nachgang wurde teilweise Interesse an der Thematik und der Forschungsarbeit bekundet. Das Transkribieren der Interviews erwies sich sowohl als zeitaufwändig und daher mühsam als auch als hilfreich. So konnte bereits eine erste Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten stattfinden. Innerhalb der Analyse war vor allem die Ordnung der Daten mittels des Offenen Codierens durch seine mehrmaligen Durchläufe von hoher Bedeutung. Das selektive Codieren half in Bezug auf die hohe Anzahl an gesetzten Codes bei der Überprüfung der Relevanz und der Fokussierung auf die Forschungsfrage hin. Besonders nützlich erschien hier die

Verwendung der Computersoftware MAXQDA11, ohne die eine Auswertung der Daten einen zu hohen Zeitaufwand bedeutet hätte und im Rahmen der Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

5.3.4 Reflexion der persönlichen Erkenntnisse

Die gesamte Forschungsarbeit brachte durch ihre vielfältigen Einzelschritte eine Vielzahl von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen mit sich. Dies bezieht sich sowohl auf die Forschung selbst als auch auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Verbindung der beiden Disziplinen Theologie (Missionswissenschaften) und Soziale Arbeit war dabei besonders herausfordernd und gewinnbringend zugleich. So wurde die notwendige Auseinandersetzung beider Wissenschaften der Forscherin wieder neu bewusst. Auch in Bezug auf die eigene Praxis konnte die Forscherin einige Erkenntnisse gewinnen und hilfreiche Kontakte knüpfen. Dennoch gab es auch einige Herausforderungen, Ängste und Rückschläge, die den Forschungsprozess begleiteten. So waren die Begegnungen mit den Interviewpartnern im Vorfeld immer von Unsicherheit geprägt und die Ungewissheit der Interviewbereitschaft möglichen Probanden stellte zu Beginn der Forschung eine hohe Herausforderung dar. Des Weiteren erschwerten gesundheitliche Probleme den Forschungsprozess. Gerade hier erwies sich das flexible Arbeiten als hilfreich, indem die Forscherin theoretisches Arbeiten und das Durchführen der Interviews ihrem Gesundheitszustand entsprechend abwechseln und aufeinander beziehen konnte. Letztendlich bleibt festzuhalten, dass die Forscherin rückblickend an einigen Stellen hätte tiefer arbeiten können. So wäre eine intensivere und kritischere Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen hilfreich gewesen, um den Kern missiologischen und sozialwissenschaftlichen Bedeutung interreligiöser und die damit verbundene Notwendigkeit der Auseinandersetzung unterschiedlicher Religionen, stärker herausarbeiten zu können. Auch die Analyse der Interviews hätte an einigen Stellen tiefer gehen und mehr vergleichend zwischen den Interviews sein können. Aufgrund der knappen Zeitplanung, die einen möglichen krankheitsbedingten Ausfall der Forscherin unzureichend berücksichtigt hat, war dies unter Berücksichtigung des Aufwandes und des Ertrages jedoch nicht leistbar. Dennoch konnten durch die

theoretischen Vorüberlegungen und die Erforschung des Praxisfeldes gewinnbringende Erkenntnisse gewonnen werden. Dabei erwies sich die der Forschungsarbeit zugrundeliegende Methodologie als praktikabel und dem Forschungsziel dienlich.

5.4 Fazit Missionstheologischer Ertrag

Ziel dieser Arbeit war es, über die Einordnung in die drei Welten nach Mouton hinaus einen Beitrag zum interdisziplinären Austausch zwischen Theologie und Sozialer Arbeit zu leisten. Es sollte anhand des interreligiösen Lernens aufgezeigt werden, inwiefern eine Verbindung beider Disziplinen vorhanden und eine Auseinandersetzung notwendig ist. Es lässt sich festhalten, dass es bereits Ansätze der Verhältnisbestimmung von Theologie und Sozialer Arbeit gibt. Dieser Arbeit grundlegend ist hierbei der Ansatz der religionssensiblen Sozialen Arbeit des Rauhen Hauses. In der vorliegenden Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass interreligiöse Lernprozesse eine Überschneidung von theologischen und sozialwissenschaftlichen Aspekten beinhalten. Im zweiten Kapitel wurde die Bedeutung interreligiösen Lernens für die Theologie dargelegt. Es wurde deutlich, dass es angesichts des Religionspluralismus eine Theologie der Religionen braucht, in der das Christentum sich in ein Verhältnis zu anderen Weltreligionen setzt. Des Weiteren bedarf es der Zusammenarbeit mit ihnen, um der gemeinsamen Verantwortung für Frieden und Gerechtigkeit umfangreicher nachkommen zu können. Wenn nun interreligiöses Lernen für die Theologie und hier besonders für den Bereich der interkulturellen Theologie als Teil der Missionswissenschaften von Bedeutung ist, so macht diese Arbeit deutlich, dass es der Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit bedarf, um interreligiöse Lernprozesse anzuregen und zu begleiten. Hier wurde dazu besonders die ‚Offene Jugendarbeit‘ in den Blick genommen. Es konnte aufgezeigt werden, dass solche Einrichtungen zu interreligiöser Kompetenz beitragen können und sich dies auch außerhalb der jeweiligen Arbeit verbreiten kann. Daher erscheint es, entsprechend der Forschungsergebnisse, als für die Missionswissenschaft dienlich, ‚Offene Jugendarbeit‘ als Ort interreligiösen Lernens wahrzunehmen und als möglichen Partner zu erkennen. Sowohl für die Komparative Theologie als auch für Bosch sind die Begegnung und der Austausch mit anderen von Bedeutung. In beiden Bereichen erscheint eine interreligiöse Auseinandersetzung als mitunter gewinnbringend und

erkenntnisreich für die eigene Glaubensüberzeugung. Sowohl Bosch als auch von Stosch ist hierbei der Bezug zu der eigenen Glaubensüberzeugung nicht nur bedeutsam, sondern unausweichlich. So gilt es, dem Anderen die eigenen Erkenntnisse nicht vorzuenthalten und ihm auch die Möglichkeit einzuräumen, seinen Glauben dahingehend zu reflektieren. Unabhängig der Einschätzung des absoluten Wahrheitsgehaltes der eigenen Überzeugung, kommt es zum Austausch mit dem Anderen. Nach Bosch und von Stosch ist davon auszugehen, dass in dieser interreligiösen Begegnung die Möglichkeit besteht, auf Gott zu treffen, Erkenntnis über ihn zu gewinnen und so zu einem Mehr an Wahrheit zu kommen. Insofern können interreligiöse Lernprozesse auch in Form von Verkündigung verstanden werden, jedoch in demütiger Haltung, die eine Reflexion des Eigenen und einen Erkenntnisgewinn durch den anderen mit einschließt. Des Weiteren stellen von Stosch und Bosch die Bedeutung des gemeinsamen Kampfes gegen Not und Ungerechtigkeit heraus. Aus der Forschungsarbeit geht hervor, dass interreligiöses Lernen auch auf Gemeinsamkeiten im Sinne gemeinsamer Verantwortung hinweisen kann. Es scheint daher auch in Blick auf KTh und das ganzheitliche Missionsverständnis von Bosch bedeutsam, in die Möglichkeiten interreligiöser Lernprozesse zu investieren und diese entsprechend zu begleiten. Um interreligiöse Kompetenz zu fördern, braucht es neutrale Begegnungsstätten, in denen man sich offen, vorurteilsbewusst und respektvoll begegnen und austauschen kann. Gerade für Jugendliche bieten Offene Einrichtungen diesen Raum. Generell konnte aufgezeigt werden, dass Jugendliche im Besonderen geeignet für interreligiöse Lernprozesse sind. So gehen sie meist offen mit religiösen Themen um, stellen Fragen und können Vorurteile leichter abbauen als Erwachsene, bei denen sie meist festgefahrener sind. In Bezug auf Interreligiosität erscheint es folglich als sinnvoll, auch aus missionstheologischer Sicht, die Altersgruppe der Jugendlichen vermehrt in den Blick zu nehmen und hier für mehr Toleranz, Verständnis und Respekt untereinander zu werben. So geben die Einstellungen der Jugendlichen bereits einen Einblick in die Zukunft des Miteinanders innerhalb einer religiös vielfältigen Gesellschaft. Da sie diese entscheidend mitgestalten, gilt es diese Generation besonders in den Blick zu nehmen und auf ihre Ängste, Sorgen und Bedürfnisse zu reagieren. Daraus folgend bleibt festzuhalten, dass es einer Auseinandersetzung von Theologie und Sozialer

Arbeit bedarf, will die Missionswissenschaft interreligiöse Lernprozesse vorantreiben und fördern. Dazu eignen sich, so zeigt die Forschungsarbeit auf, insbesondere Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘. Hier können Prinzipien der Arbeit selbst und Haltungen der Mitarbeitenden auch für die Theologie Vorbild und Orientierung sein. Besonders die neutrale Grundhaltung, die ‚Offene Jugendarbeit‘ auch in Bezug auf Religion fordert, ist interreligiösen Lernprozessen dienlich, geht es hier gemäß Klaus von Stosch doch nicht um eine Wertung der unterschiedlichen Meinungen. Auch wenn der Austausch mit Andersgläubigen im Einzelfall notwendigerweise eine Bewertung der anderen Positionen mit sich zieht, stellt die gleichwertige Achtung des/der Gesprächspartner/in einen wichtigen Teil der Begegnung dar. Diesem Anspruch will ‚Offene Jugendarbeit‘ durch ihre Grundprinzipien und ihre Arbeitsweise ebenfalls gerecht werden. Des Weiteren stellte die Forschungsarbeit heraus, dass Soziale Arbeit von dem Wissen der Theologie profitieren kann. So liegt im religionssensiblen Ansatz die Bedeutung begründet, Kenntnisse im Bereich der Religionen zu erlangen, um religiös behaftete Themen wahrzunehmen und ihnen ansprechend zu begegnen. Um interreligiöse Lernprozesse zu erkennen und zu fördern, bedarf es des gegenseitigen Lernens von Theologie und Sozialer Arbeit. So kann dem Religionsplural angemessen und umfangreich begegnet werden.

5.5 Offene Fragen & Ausblick

Zum Schluss der Arbeit soll nun noch einmal der Blick geweitet und festgehalten werden, welche Punkte weiter offen sind und wo sich Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen oder Studien ergeben. Dazu wird zunächst einmal zusammenfassend festgehalten, inwiefern die Ziele der Forschungsarbeit erreicht wurden. So konnten auf das erste Ziel hin Aspekte herausgearbeitet werden, die für interreligiöse Lernprozesse in Bezug auf ‚Offene Jugendarbeit‘ förderlich sind. Hier wäre es nun spannend, Einrichtungen zu untersuchen, in denen alle Aspekte berücksichtigt werden, und diese zu evaluieren. Auch schließt sich an dieser Stelle die Frage nach der Sicht der Jugendlichen selbst an. Hier könnte konkret untersucht werden, wie sie den Religionsplural wahrnehmen und das Miteinander mit Jugendlichen anderer religiöser Überzeugungen empfinden. Diese Perspektive wurde in die vorliegende Arbeit

nicht einbezogen und bedarf einer eigenen Forschung. In Bezug auf die zweite Welt und die Wirkung in die Gesellschaft hinein stellt die Forschungsarbeit heraus, dass sich eine respektvolle und wertschätzende Haltung der Mitarbeitenden auf die Jugendlichen übertragen und sich dies auch über die Grenzen der Einrichtung hinweg ausbreiten kann. Inwiefern dies tatsächlich der Fall ist und die Jugendlichen Gelerntes auch im privaten und öffentlichen Raum anwenden, bleibt offen. Auch hier könnte eine Untersuchung und Evaluation anknüpfen. Ferner tragen ‚Offene Jugendarbeiten‘ durch ihre Strukturen zu demokratischer Kompetenz bei, die auch im Miteinander außerhalb der Einrichtung von Bedeutung sein und Auswirkungen haben kann. Des Weiteren schließen sich der Forschungsarbeit einige theologischen Fragen und Forschungsmöglichkeiten an. So bleibt beispielsweise offen, inwiefern das Heil Gottes auch außerhalb eines christlichen Kontextes erkennbar und erfahrbar ist und inwiefern er auch durch Nicht-Gläubige wirkt. Hier müsste ein genaues Verständnis von Heil erarbeitet und dargelegt werden, inwiefern beispielsweise ‚Offene Jugendarbeit‘ am Heilshandeln Gottes partizipiert, weil sie sich für Aspekte des Heilsbegriffs einsetzt. Im direkten Bezug auf den Forschungsgegenstand und die Thematik wäre es zum einen interessant, die Rolle der Mitarbeitenden noch einmal genauer auf ihre Religionssensibilität hin zu untersuchen. Hier könnte herausgearbeitet werden, welches Verständnis von Religion sie haben und inwiefern sie (inter-) religiös kompetent sind. In der Analyse der Interviews fiel auf, dass alle Probanden zu Neutralität berufen sind und einige religiöse Themen eher im Bereich der Kirche einordnen. Hier wäre es wichtig, für die Bedeutung der Religion innerhalb der Sozialen Arbeit zu sensibilisieren. Interreligiöse Lernprozesse zu begleiten bedeutet gerade nicht, jemanden zu beeinflussen, sondern mit- und voneinander zu lernen. Gerade im Hinblick auf das Miteinander unterschiedlicher Kulturen und Religionen ist interreligiöses Lernen unabdingbar. Einrichtungen ‚Offener Jugendarbeit‘ stellen hier einen geeigneten Kontext solcher Lernprozesse dar. Ferner bietet es sich an, anschließend an diese Forschung die religionspädagogischen Konzepte der Kindertagesstätten und die Inhalte von Religions- und Ethikunterricht im selben Umfeld zu untersuchen und herauszuarbeiten, inwiefern das Lernen mit und über Religionen dort eine Rolle spielt. So könnte dargestellt werden, welche Chancen des interreligiösen Lernens Kindern und Jugendlichen geboten werden.

In Bezug auf die eigene Praxis haben die Erkenntnisse von Forschung und Literaturstudium eine große Bedeutung. So gilt es, beim Aufbau einer ‚Offenen Jugendarbeit‘ die oben dargestellten fünf Prinzipien für interreligiöse Lernprozesse im Kontext ‚Offener Jugendarbeit‘ zu berücksichtigen. Dies schließt auch die Schulung der Mitarbeitenden im Bereich der Religionssensibilität mit ein. Ziel ist es, eine Arbeit für Jugendliche aufzubauen, die offen ist für Jugendliche unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Milieus, unterschiedlicher Kultur und Religion und ihnen vorurteilsbewusst mit Wertschätzung und Respekt gegenüberzutreten. Die Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen ist gleichermaßen für den Arbeitsalltag als auch für interreligiöse Lernprozesse entscheidend. Dies gilt es in besonderem Maße zu berücksichtigen. Das Lernen mit und von Religionen sollte sich immer an den Themen, Bedürfnissen, Nöten und Interessen der Jugendlichen orientieren. Hier möchte die Forscherin mit ihrem Team besonders sensibel werden, um den religiösen Gehalt von Äußerungen und Handlungen zu erkennen und angemessen darauf reagieren zu können. Die Hauptargumente für die Begleitung interreligiöser Lernprozesse stellen hier die eigene Erkenntniserweiterung, der Einsatz für ein friedliches Miteinander unter Angehörigen unterschiedlicher Religionen und ein gemeinsamer Einsatz für soziale Gerechtigkeit dar.

Bibliographie

- Affolderbach, Martin 2014. Grundlagen aus evangelischer Perspektive, in Meißner, Volker, Affolderbach, Martin, Mohagheghni, Hamideh & Renz, Andreas (Hg.) 2014. *Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen – Themen- Praxis – Akteure*. Freiburg: Herder. S. 24-32
- Ahrens, Theodor 2013. Erwägungen zur neuen Missionserklärung des Ökumenischen Rates der Kirchen, in Ökumenischer Rat der Kirchen 2013. *Ökumenische Rundschau. Gott des Lebens, weise uns den Weg zu Gerechtigkeit und Frieden. Bd.62/ 2*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. S. 200-214.
- Arbeitsgemeinschaft Freizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGFJ) (Hg.) 2005. *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen*. Online im Internet: URL: http://www.agjf.de/files/cto_layout/Material/PDFs/AGJF-Broschuere_web.pdf [Stand: 04.10.2017]
- Bernhardt, Reinhold 2005. *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion*. Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Bd. 2. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Bernhardt, Reinhold 2013. Theologie zwischen Bekenntnisbindung und universalem Horizont. Überlegungen zum Format einer „interreligiösen Theologie“, in Bernhardt, Reinhold & Schmidt-Leukel, Perry (Hg.). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Bd. 11 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S.43-66.
- Bernhardt, Reinhold & Schmidt-Leukel, Perry 2013. Einleitung, in Bernhardt, Reinhold & Schmidt-Leukel, Perry (Hg.). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Bd. 11 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 7-21.
- Bertels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina 2013. Anschlussfähig – Interreligiöser Dialog und jugendliche Lebenswelten, in Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 9-15.
- Beuscher, Bernd & Mogge-Grotjahn, Hildegard 2014. *Spiritualität interdisziplinär: Entdeckungen im Kontext von Bildung, Sozialer Arbeit und Diakonie*. Münster: Lit-Verlag.
- Bienemann, Georg 2013. Das Projekt DIALOGBEREIT – Jugendliche Muslime und Christen im Gespräch, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 159-165.
- Birkner Katja & Hetzinger, Manuel 2013. Offene Kinder- und Jugendarbeit - Religionen an informellen Lernorten, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 78-87.

- Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hg.) 2014. *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohmeyer, Axel 2009. *Soziale Arbeit und Religion. Sozialwissenschaftliche und anthropologische Spurensuchen in postsäkularer Gesellschaft*. Online im Internet: URL: http://www.verlag-neue-praxis.de/wp-content/uploads/2010/05/5_2009_bohmeyer.pdf [PDF-Datei] [Stand: 27.08.2016].
- Bosch, David. J 2012. *Mission im Wandel. Paradigmenwechsel in der Missionstheologie*. übers. Und hg. Von Reppenhagen, Martin. Gießen: Brunnen Verlag.
- Breuer, Franz 2010. *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brumlik, Micha 2017. Religiöse Sensibilität, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 43-50.
- Buber, Martin 1977. *Ich und Du*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Calmbach, Marc u.a. 2016. *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 und 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clooney, Francis X. 2007. *Erklärung der Arbeitsgruppe „Komparative Theologie“ der American Academy of Religion (AAR)*. Online im Internet: URL: https://www.sbg.ac.at/sathz/2007-2/SaThZ-2002-2_02_Clooney.pdf [Stand: 17.05.2018].
- Cornille, Catherine 2008. *The im-possibility of Interreligious Dialogue*. New York: Crossroad Publishing.
- Cornille, Catherine 2013. Interreligiöse Theologie und die Bescheidenheit des Ortes, in Bernhardt, Reinhold & Schmidt-Leukel, Perry (Hg.). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Bd. 11 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S.161-180.
- Danz, Christian 2008. *Die Deutung der Religionen in der Kultur. Aufgaben und Probleme der Theologie im Zeitalter des religiösen Pluralismus*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Danz, Christian & Körtner, Ulrich H.J. (Hg.) 2005. *Theologie der Religionen. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie*. Neukirchen Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Dinter, A., Heimbrock, H.G. & Söderblom, K. (Hg.) 2007. *Einführung in die empirische Theologie: Gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutsche Gesellschaft für Missionswissenschaft 2017. *Methoden Interkultureller Theologie*. Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft. Bd. 43. Basel: Basileia Verlag.

- Eißler, Friedmann 2014. *Interreligiöser Dialog*. Online im Internet: URL: http://www.ezwberlin.de/html/3_5342.php [Stand: 27.08.2016].
- EKD 2003. *Text 77. Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen. Theologische Leitlinien*. Online im Internet: URL: https://www.ekd.de/download/Texte_77.pdf [PDF-Datei] [Stand: 27.08.2016].
- EKD 2006. *Text 86. Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland*. Online im Internet: URL: https://www.ekd.de/download/ekd_texte_86.pdf [PDF-Datei] [Stand: 27.08.2016].
- EKD 2015. *Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Online im Internet: URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/christlicher_glaube.pdf [PDF-Datei] [Stand: 13.05.2018]
- Faix, Tobias 2007. *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen: Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Faix, Tobias 2012a. Exodus, Jubeljahr, Kreuz und die Gemeinde heute. Biblische Aspekte der Befreiung, Erlösung und Transformation, in Faix Tobias & Künkler, Tobias 2012. *Die verändernde Kraft des Evangeliums. Beiträge zu den Marburger Transformationsstudien*. Transformationsstudien. Bd. 4. Marburg: Francke. S. 68-95.
- Faix, Tobias 2012b. Die Herausforderung multimethodologischer Forschung: Wie Mixed Methods im Kontext theologischer Forschung eingesetzt werden kann. [PDF-Datei].
- Faix, Tobias & Weißenborn, Thomas 2009. Transformation als Aspekt der Soteriologie, in Ebeling Rainer & Meier, Alfred (Hg.) 2009. *Missionale Theologie. GBFE Jahrbuch 2009*. Marburg: Francke. S. 113-128.
- Faix, Tobias [o.J.]. *Verschiedene missionstheologische Ansätze des 20. Jahrhunderts*. [PDF-Datei]
- Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines 2003. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Freise, Josef 2005. *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen Handlungsansätze-Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Freise, Josef & Khorchide, Mouhanad 2011. *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext*. Studien zum interreligiösen Dialog. Bd. 10. Münster: Waxmann-Verlag.
- Freise, Josef & Khorchide, Mouhanad (Hg.) 2014. *Wertedialog der Religionen. Überlegungen und Erfahrungen zu Bildung, Seelsorge, Sozialer Arbeit und Wissenschaft*. Freiburg: Herder.

- Freise, Josef [o.J.]. Soziale Arbeit und Religion in der Einwanderungsgesellschaft. Online im Internet: URL: ^ https://www.kathonrw.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Soziale_Arbeit_und_Religion.pdf [PDF-Datei] [Stand: 27.08.2016].
- Gensicke, Thomas 2015. Die Wertorientierung der Jugend (2002-2015), in Albert, Mathias u.a. (Hg.). *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag. 237-272.
- Giebel, Astrid 2017. Spiritualität, Religiosität, Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 287-298.
- Görrig, Detlef 2013. *Gute Nachbarschaft leben. Informationen und Beispiele zur Förderung des christlich-islamischen Dialogs in der Nordkirche*. Hamburg: Evangelisch-lutherische Kirche in Norddeutschland, Zentrum für Mission und Ökumene.
- Graf, Peter & Ucar, Bülent (Hg.) 2011. *Religiöse Bildung im Dialog zwischen Christen und Muslimen*. Interreligiöser Dialog in gesellschaftlicher Verantwortung. Bd. 1. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Griese, Hartmut M. 2013. Jugend und Religion, in Deinet, Ulrich & Sturzenhecker, Benedikt 2013. *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahn, Kathrin 2018. Menschenrechte und Religion – Theoretische, empirische und praktische Zugänge zu einer religionssensiblen Sozialen Arbeit, in Spatscheck Christian & Steckelberg, Claudia. *Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie*, Bd. 16 *Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*. Opladen und Berlin: Barbara Budrich. S. 135-148.
- Halik, Tomás 2011. Zu philosophischen und theologischen Voraussetzungen des interreligiösen Dialogs aus christlicher Sicht, in Freise, Josef, Khorchide, Mouhanad. *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext*. Studien zum interreligiösen Dialog. Bd. 10. Münster: Waxmann-Verlag. S. 65-78.
- Hardmeier, Roland 2009. *Kirche ist Mission. Auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Missionsverständnis*. Schwarzenfeld: Neufeld Verlag.
- Helfferrich, Cornelia 2009. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. GWV Fachverlage GmbH.
- Helfferrich, Cornelia 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VL Verlag.
- Höbsch, Werner 2013. Miteinander und auf Augenhöhe – Grundlagen des Dialogs der Religionen, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel &

- Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 38-48.
- Hock, Klaus 2011. *Einführung in die interkulturelle Theologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hüsemann, Anita 2017. Religion ins Spiel bringen. Erlebnis- und handlungsorientierte Methoden für eine religionssensible Arbeit in Gruppen, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 338-351.
- Jäckel, Florian 2016. Offenheit gegenüber dem religiös Anderen im Christentum, in Amirpur, Katjun, Knauth, Thorsten, Roloff, Carola & Weiße, Wolfram (Hg.) 2016. *Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik des interreligiösen Dialogs*. Religionen im Dialog. Bd. 10. Münster: Waxmann Verlag. S. 93-110.
- Jacob, Thomas 2010. Dialog, in Schondelmayer, Anne-Christin 2010. *Glossar interkulturelle Pädagogik*. Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft: Berlin. Online im Internet: URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/interkulturell/materialien/glossar_interk_paedagogik/Glossar_interkulturelle_Paedagogik.pdf [Stand: 05.10.2017]
- Karic, Senka & Ehlke Carolin 2016. Religion, in Graßhoff, Gunther, Renker, Anna & Schröer, Wolfgang (Hg.). *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 95-110
- Kaufmann, Thomas, Körtner, Ulrich H.J., Meyer-Blanck & Schmid, Konrad 2010. *Theologische Rundschau. 75. Jahrgang Heft 4 2010*. Theologische Rundschau. Bd. 75. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krockauer, Rainer, Bohlen Stephanie & Lehner, Marcus (Hg.) 2006. *Theologie und soziale Arbeit: Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf*. München: Kösel-Verlag.
- Krockauer Rainer & Körber, Manfred 2008. *Glaubenszeugnisse in Sozialer Arbeit und Diakonie. Impulse für Kirche und Gesellschaft*. Werkstatt Theologie. Praxisorientierte Studien und Diskurse. Bd. 8. Münster: Lit Verlag.
- Kuckartz, Udo 2007. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Küng, Hans 1990. *Projekt Weltethos*. München: Piper Verlag GmbH.
- Küster, Volker 2011. *Einführung in die Interkulturelle Theologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Laudage-Kleeberg, Regina 2014. *Religiöse Vielfalt in der Jugendarbeit. Praxiserprobte Methoden und Ideen*. München: Don Bosco Verlag.
- Laudage-Kleeberg, Regina, Bertels Gesa & Hetzinger, Manuel 2013. Perspektiven des interreligiösen Lernens in Jugendarbeit und Schule, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.186-190.
- Lechner, Martin 2017. Eine religiöse Grundbildung für alle! Notwendigkeit und Herausforderung in der postsäkularen Gesellschaft, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 80-94.
- Leimgruber, Stephan 2007. *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel Verlag.
- Lutz, Ronald 2016. Sinn als Ressource. Thesen zur Religionsaffinität Sozialer Arbeit, in Lutz, Ronald & Kiesel Doron. *Sozialarbeit und Religion.Herausforderungen und Antworten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 10-51.
- Mattis, Jürgen 2005. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit als Orte interreligiösen Lernens, in Schreiner Peter, Sieg, Ursula & Elsenbast, Volker 2005. *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 496-507.
- Meißner, Volker, Affolderbach, Martin, Mohagheghni, Hamideh & Renz, Andreas (Hg.) 2014. *Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen – Themen- Praxis – Akteure*. Freiburg: Herder.
- Merkel, Johannes 2010. Religiöse Identität im multireligiösen Raum, in Meyer, Marianne, Merkel, Johannes & Rötting, Martin 2010. *Treffpunkt Weltreligion - Praxisbuch Interreligiöse Jugendarbeit*. München: Don Bosco Verlag. S. 9-18.
- Middelberg-Varwick, Anja 2013. Das Verständnis von Kirche vor der Herausforderung „Interreligiöser Theologie“, Schmidt-Leukel, Perry 2013. *Interreligiöse Theologie und die Theologie der Zukunft*, in Bernhardt, Reinhold & Schmid-Leukel, Perry (Hg.). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Bd. 11 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 181-207.
- Moser, Heinz 2003. *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Mouton, Johann 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Nano, Alexis 2013. *Faktor X - Die Rolle der Religion in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen christlicher und muslimischer Prägung in Deutschland: ...Studien - interreligiöse Jugendprojekte*. München: Grin Verlag.
- Nas, Özlem 2017. Religionssensibilität als pädagogische Herausforderung und Chance, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität*

- in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder.* Stuttgart: Kohlhammer. S. 471-484.
- Nauerth, Matthias 2017. Die Soziale Arbeit vor der Religionstatsache: Erörterungen zu einer neuen Herausforderung, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder.* Stuttgart: Kohlhammer. S. 129-144.
- Nauerth, Matthias u.a. 2017. Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Einführung und Überblick, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder.* Stuttgart: Kohlhammer. S. 11-28.
- Nostra Aetate 1985. Nostra Aetate. Über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Online im Internet: URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html [Stand: 13.05.2018]
- Pechmann, Ralph & Reppenhausen, Martin (Hg.) 1999. *Zeugnis im Dialog der Religionen und der Postmoderne.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Porzelt, Burkhard 2013. *Grundlegung religiöses Lernen.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Renz, Andreas 2014. Grundlagen aus katholischer Perspektive, in Meißner, Volker, Affolderbach, Martin, Mohagheghni, Hamideh & Renz, Andreas (Hg.). *Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen Themen- Praxis – Akteure.* Freiburg: Herder. S. 17-23.
- Rohe, M., Engin, E., Khorchide, M., Özsoy, Ö. & Schmid, H. (Hg.) 2015. *Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens.* Freiburg: Herder.
- Rötting, Martin 2010. Interreligiöses Lernen in der Jugendarbeit, in Meyer, Marianne, Merkl, Johannes & Rötting, Martin 2010. *Treffpunkt Weltreligion - Praxisbuch Interreligiöse Jugendarbeit.* München: Don Bosco Verlag. S. 19-36.
- Rötting, Martin 2013. Bitte eintreten! Interreligiöses Lernen als Prozess, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 38-48.
- Sajak, Claß Peter 2012. Interreligiöses Lernen – Ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung, in Rupp, Hartmut & Hermann, Stefan. *Bildung und interreligiöses Lernen.* Bd. 6. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit Stuttgart: Calwer Verlag. S. 187-199.
- Schambeck, Mirjam, 2013. *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmid, Hansjörg 2015. Christen und Muslime als Träger sozialer Verantwortung und Mitgestalter der deutschen Gesellschaft, in Rohe, Mathias u.a (Hg.). *Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen,*

Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 362-397

- Schmidt, Holger 2010. *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.* Berlin: Springer Verlag.
- Schmidt, Holger 2013. Das Wissen zur Offenen Kinder und Jugendarbeit in Deinet, Ulrich & Sturzenhecker, Benedikt 2013. *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Leukel, Perry 2005. *Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schmidt-Leukel, Perry 2013. Interreligiöse Theologie und die Theologie der Zukunft, in Bernhardt, Reinhold & Schmid-Leukel, Perry (Hg.). *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Bd. 11 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen.* Zürich: TVZ. S. 23-42.
- Schneekloth, Ulrich 2015. Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit, in Albert, Mathias u.a. (Hg.). *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015.* Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag. S. 153-200.
- Schneider, Armin 2009. *Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit,* Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag
- Schneider-Stengel, Detlef 2013. Das Christentum in Kontakt mit anderen Religionen, in Bartels, Gesa, Hetzinger, Manuel & Laudage-Kleeberg, Regina. *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 49-59.
- Schumacher, Thomas 2011. *Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Dimensionen Sozialer Arbeit.* Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Schweitzer, Friedrich 2014. *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Singe, Georg 2006. *Theologische Grundlagen für eine postmoderne Soziale Arbeit.* Diakonik. Abteilung B. Bd. 3. Berlin: Lit Verlag.
- Städte-Verlag 2015. *Stadtplan Dillenburg.* Online im Internet: URL: <https://www.unserstadtplan.de/stadtplan/dillenburg/kartenstartpunkt/stadtplan-dillenburg.map#info> [Stand: 15. 07.2017].
- Steinke, Ines 2013. Gütekriterien qualitativer Forschung, in Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines 2003. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. S. 319-330.
- Stricker, Mirjam 2016. *Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis. Kontext, Bedingungen, Strategien und Konsequenzen am Beispiel lebensgeschichtlicher Erzählungen aus einem christlich-muslimischen Begegnungszentrum in Deutschland,* in Forum Qualitative

- Sozialforschung, Bd. 17. Online im Internet: URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2347/3930> [Stand: 04.10.2017].
- Sölderblom, Kerstin 2007. Leitfadenterviews, in Dinter, A., Heimbrock, H.G. & Sölderblom, K. (Hg.) 2007. *Einführung in die empirische Theologie: Gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 254-268.
- Strauss Anselm L. & Corbin, Juliet 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag (Nachdruck: Libri Books on Demand).
- Strübing, Jörg 2008. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Forschung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Sundermeier, Theo 1999. *Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch*. Theologische Bücherei. Bd. 96. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Thomas, Alexander 2006. Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. Online im Internet: URL: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/46/55> [Stand: 03.01.2019].
- Tietz, Christiane 2015. Dialogkonzepte in der Komparativen Theologie, in Bernhardt, Reinhold & von Stosch, Klaus (Hg.). *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Bd. 7 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 315-338.
- Tüllmann, Michael & Kösterke, Sylke 2014. Religions- und Kultursensibilität. Ein Schwerpunkt der ressourcenorientierten Pädagogik des Rauhen Hauses. Online im Internet: URL: http://www.rauheshaus.de/fileadmin/user_upload/downloads/Rauheshaus/141201_1B_RKS.pdf [PDF-Datei] [Stand: 27.08.2016].
- Tüllmann, Michael & Kösterke, Sylke 2017. Religions- und Kultursensibilität in der Jugendhilfe – ein dynamischer Prozess zwischen Theorie und Praxis, in Nauerth, Matthias u.a. (Hg.) 2017. *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 267-286.
- Von Stosch, Klaus 2012. *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Bd. 6 *Beiträge zur Komparativen Theologie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Von Stosch, Klaus 2015a. Christologie und Mission im Kontext Komparativer Theologie, in Luber, Markus, Beck, Roman & Neubert, Simon (Hg.). *Christus und die Religionen. Standortbestimmung der Missionstheologie*, Bd. 5 *Weltkirche und Mission*. Regensburg: Friedrich Pustet. S. 58-74.

- Von Stosch, Klaus 2015b. *Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft*, in Bernhardt, Reinhold & von Stosch, Klaus (Hg.). *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Bd. 7 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 15-34,
- Ward, Keith 2009. *Programm, Perspektiven und Ziele Komparativer Theologie*, in Bernhardt, Reinhold & von Stosch, Klaus (Hg.). *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Bd. 7 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 55-68.
- Willems, Joachim 2011. *Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkel, Heidemarie 2016. *Religion gehört zur pluralen Demokratie dazu. Rassismus und Rechtsextremismus aber nicht*. Online im Internet: URL: http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/winkel/pdf/Winkel_2016_Religion-gehört-zur-pluralen-Demokratie-dazu_4-11.pdf [Stand: 03.01.2019].
- Winkler, Ulrich 2009. „...um selbst in aufrichtigem und geduldigem Dialog zu lernen, welche Reichtümer der großzügige Gott den Völkern verteilt hat“ (AG11). *Was ist komparative Theologie?* Online im Internet: URL: <https://www.sbg.ac.at/syt/texte/Winkler/2009e-Winkler-Dialog.pdf> [Stand: 20.01.2019]
- Winkler, Ulrich 2015. *Grundlegungen Komparativer Theologie(n) – Keith Ward und Robert C. Neville*, in Bernhardt, Reinhold & von Stosch, Klaus (Hg.). *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Bd. 7 *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*. Zürich: TVZ. S. 69-98.
- Wolf, Ernst (Hg.) 2001. *Evangelische Rundschau. 71. Jahrgang*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wrogemann, Henning 2012. *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik: Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wrogemann, Henning 2013. *Missionstheologien der Gegenwart: Globale Entwicklungen, kontextuelle Profile und ökumenische Herausforderungen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wrogemann, Henning 2015. *Theologie Interreligiöser Beziehungen: Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuansatz*, Bd. 3 *Lehrbuch Interkulturelle Theologie/ Missionswissenschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ziebertz, Hans-Georg 2003. *Religionspädagogik und empirische Methodologie*, in Schweitzer, Friedrich und Schlag, Thomas. *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Herausforderungen und Zukunftsperspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Ziebertz, Hans- Georg & Leimgruber, Stephan 2000. Interreligiöses Lernen. In *Münchener Theologische Zeitschrift*. Bd. 51. Online im Internet: URL: <https://mthz.ub.lmu.de/index.php/MThZ/article/viewFile/4138/3677> [Stand: 28.09. 2017].
- Zitt, Renate 2008. Dialogische Theologie in Bildungsprozessen. Perspektiven kirchlicher Bildungsverantwortung im Studium der Sozialen Arbeit, in Eurich Johannes & Oelschlägel, Christian (Hg.) 2008. *Diakonie und Bildung. Heinz Schmidt zum 65. Geburtstag*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 196-209.

Anhang

A Datenerhebung

A.1 Vorläufiger Interviewleitfaden	1
A.2 Endgültiger Interviewleitfaden	5
A.3 Ethics Policy	9
A.4 Interviewvertrag	11
A.5 Dokumentationsbögen	13
A.3.1 Alex	13
A.3.2 Alisa	14
A.3.3 Christin	15
A.3.4 Eva	16
A.3.5 Greta	17
A.3.6 Janina	18
A.3.7 Jessica	19
A.3.8 Michael	20
A.3.9 Moritz	21
A.3.10 Philipp	22
A.3.11 Robert	23
A.3.12 Theresa	24

B Transkriptionen **26**

B.1 Transkriptionsregeln	26
B.2 Alex	27
B.3 Alisa	35
B.4 Christin	42
B.5 Eva	52
B.6 Greta	58
B.7 Janina	63
B.8 Jessica	69
B.9 Michael	75
B.10 Moritz	81
B.11 Philipp	96

B.12 Robert	103
B.13 Theresa	109
C Codieren	114
C.1 Offenes Codieren	114
C.1.1 Codebaum Erstes Offenes Codieren	114
C.1.2 Codings Erstes Offenes Codieren	115
C.1.3 Codebaum Zweites Offenes Codieren	182
C.1.4 Codings Zweites Offenes Codieren	183
C.1.5 Codebaum Dimensionalisieren	281
C.1.6 Abschließender Codebaum	282
C.1.7 Abschließende Codings	283
C.2 Ergebnisse Code-Matrix-Browser	360
C.3 Ergebnisse Code-Relations-Browser	361