

- Mecheril, Paul/Thomas Teo 1994: *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz.
- Mitchell, Chris R. 1991: *Classifying conflicts: Asymmetry and Resolution*, in: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 518 (1991 Nov), 23–38.
- Ross, Marc Howard 1992: *Ethnic conflict and dispute management: addressing interests and identities*, in: Sibley, Susan S./Austin Sarat (Hg.): *Studies in law, politics and society: a research annual*. Vol. 12, 107–146 Greenwich, CT: JAI Press.
- Rouhana, Nadim N./Susan H. Korper. 1996: *Dealing with the dilemmas posed by power asymmetry in intergroup conflict*, in: *Negotiation Journal* 12, 353–366.
- Rubenstein, Richard E. 1999: *Conflict resolution and the structural sources of conflict*, in: Jeong, Ho Won (Hg.): *Conflict resolution; dynamics, process and structure*. Aldshot, UK: Ashgate Publishing.
- Rubin, Jeffrey Z./I. William Zartman 1995: *Asymmetrical negotiations: some survey results that may surprise*, in: *Negotiation Journal* 11, 349–363.
- Stehr, Johannes 1998: *Sagenhafter Alltag. Über die private Aneignung herrschender Moral*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Stone, John 1992: *Power, ethnicity and conflict resolution*, in: Sibley, Susan S./Austin Sarat (Hg.): *Studies in law, politics and society: a research annual*. Vol. 12, 89–106 Greenwich, CT: JAI Press.
- Weber, Max 1980 [1925]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weiß, Anja 2001: *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dirk Christian Siedler

## Interkulturalität und interreligiöses Lernen in Deutschland

### Praxisreflexionen aus christlicher Perspektive<sup>1</sup>

Seit den Terroranschlägen des 11. September 2001 hat sich der christlich-islamische Dialog erheblich intensiviert, sind Veranstaltungen zum Islam in der Gemeinde und in der Erwachsenenbildungsarbeit gefragt wie nie zuvor. Koranübersetzungen sind in den Buchhandlungen ausverkauft, Islamwissenschaftler sind allerorten gefragte Referenten, und die Öffentlichkeit bewegt – seit dem Irak-Krieg in diesem Jahr nochmals mehr – die Frage, ob es nun tatsächlich zu einem „Kampf der Kulturen“ kommen wird, oder ob Wege gefunden werden, dass die Religionen friedlich miteinander auskommen werden.

Auch die Diskussion um Berechtigung und Grenze des Dialogs von Christen mit Anhängern nichtchristlicher Religionen ist weitgehend verstummt. Vielmehr gehört es geradezu zur *political correctness*, die eigene Glaubensüberzeugung zu relativieren. Wer noch seine eigene religiöse Überzeugung in Diskussionen mit Nachdruck vertritt, hat schon fast ein schlechtes Gewissen. Dies weist auf eine gewisse Unsicherheit hin, die eigene Glaubensüberzeugung so zu vertreten, dass sie auch Raum lässt für andere Glaubensansichten. Es könnte ja sein, dass Christen und Kirchen als die „Platzhirsche“ in Fragen der Religion immer von einer Art „Alleinvertretungsanspruch“ in religiösen Dingen ausgingen und sich angewöhnt haben, ihren Glauben so ausschließlich zu formulieren, als ob ein anderer Glaube daneben keinen Bestand haben dürfte.

In diesem Beitrag werden die Herausforderungen

der interreligiösen Begegnungen aus der Praxis erhoben: Im ersten Kapitel werden Begriff und Konzept des „interreligiösen Lernens“ kurz skizziert, um anschließend zwei Praxiserfahrungen darzustellen. Es geht dabei um ein Beispiel aus der Elementarpädagogik und der Erwachsenenbildung. Im vierten Kapitel wird der kulturtheologische Ansatz Paul Tillichs für theologische Begründungszusammenhänge des interreligiösen Dialogs geöffnet und in Auseinandersetzung mit Wolfgang Welschs These von den transkulturellen Gesellschaften werden Thesen zum interreligiösen Lernen entwickelt.

### 1. Das religionspädagogische Konzept „interreligiösen Lernens“

#### 1.1 Religionen in der Schule: die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL)

Der Förderung der interreligiösen Begegnung im Zusammenhang der religionspädagogischen Ausbildung und schulischen Bildung dient die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) an der Universität Duisburg-Essen, die seit 1996 besteht. Die Arbeitsstelle und auch andere Initiativen interreligiösen Lernens verfolgen mehrere Ziele: Fortentwicklung religionspädagogischer Konzepte in Richtung Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts, Ermutigung der LehrerInnen für einen dialogoffenen Religionsunterricht und eine authentische Darstellung der Religionen im Religionsunterricht, Förderung von Konzepten interreligiösen Lernens in anderen pädagogischen Zusammenhängen (z. B. in der Elementarpädagogik ein Kin-

<sup>1</sup> Gekürzte Fassung des ausgearbeiteten Referats. Der vollständige Text kann bei der Bundesgeschäftsstelle der DEAE oder beim Autor angefordert werden.

dergartenprojekt; in der Erwachsenenbildungsarbeit ein Bibel-Koran-Lesekreis oder interreligiöses Lernen in Alltagserfahrungen). Gegenseitige Kenntnisse sollen dabei helfen, das Friedenspotential der Religionen zu fördern und das Gewaltpotential der Religionen zu begrenzen und zu beherrschen. An der Universität Duisburg-Essen ist die interreligiöse Fragestellung seit Anfang der 90er Jahre regelmäßig Gegenstand religionspädagogischer Aus- und Weiterbildung.

### 1.2 Zum Begriff „Interreligiöses Lernen“

Erst seit den neunziger Jahren wird von „interreligiösem Lernen“ gesprochen. Dieser Begriff wird inzwischen immer häufiger verwendet, um Lernprozesse zu beschreiben, die sich „zwischen“ Angehörigen verschiedener Religionen ereignen. Eine spezifischere Begriffsbestimmung entwickelt sich z. Zt. erst noch. Folkert Rickers hat vorläufig folgende Kennzeichen interreligiösen Lernens festgehalten: Als *authentische Begegnung* unterscheidet es sich von der herkömmlichen Behandlung der Weltreligionen im Religionsunterricht dadurch, dass AnhängerInnen ihre eigene Religion erklären. Als *Lerndimension* kann interreligiöses Lernen nicht auf ein einzelnes Unterrichtsfach reduziert werden, sondern betrifft alle Fächer. Ferner ist interreligiöses Lernen selbstbestimmtes und *dialogisches Lernen*, d. h. der Unterrichtende ist selbst Teil des Lernprozesses, in dem die Schüler/innen die Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt ihrer eigenen dem Lehrer fremden Religion authentisch präsentieren kann (vgl. Rickers 2001).

Die verschiedenen Konzeptionen interreligiösen Lernens stimmen darin überein, dass sie die Zeit monoreligiösen Unterrichtes für vergangen halten, nicht nur wegen der multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft, sondern auch im Bewusstsein, dass das Streben nach letztverbindlicher Wahrheit den *Dialog* zwischen den Weltreligionen geradezu herausfordert. Der spezifische Ansatz der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen besteht in der Anknüpfung an den Alltagserfahrungen interreligiöser Begegnungen wie z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Hochschule, im Krankenhaus, im Altersheim, im Stadtviertel etc. (vgl. Rickers 2000).

## 2. Ein Praxismodell in der Elementarpädagogik: „Fremde werden Freunde“

### 2.1. Ausgangssituation

Interreligiöses Lernen beginnt bereits in den Kindertageseinrichtungen; denn dort sind ErzieherInnen, die Kinder und deren Eltern in besonderer Weise herausfordert, mit religiösen Differenzen umzugehen und das Thema zu elementarisieren. Dies ist auch in verschiedenen landeskirchlichen Handreichungen

betont worden (EKHN 1995, EKIBB o.J., EKIR 2000, Rheinischer Verband 2000, BETA 2002). Im Folgenden soll ein konkretes Beispiel dargestellt werden:

Der Kindergarten „Am Fliederbusch“ der Evang. Kirchengemeinde Wedau-Bissingheim liegt in einem Ortsteil im Duisburger Süden mit einem durchschnittlichen Ausländeranteil von ca. 30%. Der Anteil ausländischer Kinder in der Tageseinrichtung ist mit 25% nur unwesentlich geringer. Dieser Anteil ist im Gegensatz zu sog. Problemstadtteilen noch vorteilhaft, weil genügend muslimische Kinder da sind, um ihre Religion zu thematisieren, ihr Anteil andererseits aber nicht so hoch ist, dass das pädagogische Integrationsanliegen und das religionspädagogische Interesse interreligiöser Begegnung von vornherein nahezu unmöglich gemacht wird. (...– Red.).

Das folgende Konzept ist innerhalb eines halben Jahres neben der fortlaufenden „Standardarbeit“ vom Team des Kindergartens entwickelt worden. Das Projekt orientierte sich an den Festen im Islam und Christentum. Um sich der Vielfalt der Religionen zu nähern, wurde schon die Faschingszeit unter dem Motto „Eine Weltreise“ gestaltet und bot den Kindern somit Gelegenheit, spielerisch die *Vielfalt von Nationen und Kulturen* kennen zu lernen. (...– Red.). Erstes didaktische Ziel war es, den Kindern die Vielfalt in der Welt als etwas positives erfahrbar zu machen. (...– Red.).

In dem Jahr (2002), in dem das Projekt durchgeführt wurde, ergab es sich, dass in der Zeit zwischen Februar und Mai wichtige islamische und christliche Feste aufeinander folgten, die das Projekt in einzelne thematische Abschnitte gliederten. Am Ende des Projektes stand ein gemeinsames Fest im Kindergarten. Insbesondere die christlichen Feste wurden im monatlichen Kindergarten-Gottesdienst angesprochen. Im Umfeld des Opferfestes behandelte der Kindergarten-Gottesdienst Abraham. Allerdings wurde nicht die „Opfergeschichte“ in den Mittelpunkt gerückt, weil sie als nicht kindgemäß empfunden wurde. Stattdessen wurde an die Berufungserzählung und die Aufbrucherfahrung Abrahams angeknüpft.

Eine Erkenntnis der Erzieherinnen soll schon hier festgehalten werden: Sich auf den Islam einzulassen bringt viel in Bewegung, erfordert die Bereitschaft, sich auf die Suche zu begeben nach Literatur und Informationsquellen. (...– Red.). Sich auf die fremde Religion der anderen einzulassen fördert neue Beziehungen und lässt eine neue Nähe erkennen – löst aber manchmal auch Befremden und Staunen aus. Schließlich führt es die Beteiligten in ein neues Nachdenken über ihre eigene religiöse Verwurzelung und nötigt sie, ihren eigenen Glauben auszudrücken.

Ein solches Projekt neben dem „normalen“ Kindergarten-Alltag zu entwickeln, ist eine große Herausforderung. Hilfreich war, dass ein Vater gute Kontakte zum Moscheeverein vor Ort hatte. Er konnte die Erzieherinnen auch über familiäre Traditionen der islamischen Feste informieren. Eine Mutter übernahm die Übersetzung ins Türkische, um zweisprachige Einladungen und Fragebögen herzustellen. Ferner konnte der Islam-Beauftragte des Kirchenkreises gewonnen werden, um von seinen Erfahrungen interreligiöser Begegnungen zu berichten.

### Ziele des Kindergarten-Projektes „Fremde werden Freunde“

- gegenseitige *Vermittlung von Informationen* von Christentum und Islam;
- Förderung der *Selbstentfaltung der Kinder*, die angeregt werden, selbst über ihre Religion zu erzählen, zu malen und zu berichten;
- *Intensivierung der Elternarbeit*, da gerade die muslimischen Eltern in die Gestaltung einbezogen und angeregt werden, ihre Traditionen einzubringen;
- *beispielhafte interreligiöse Begegnung*, die Vereinnahmung vermeidet, sondern einen gegenseitigen Austausch anregt und nach der eigenen religiösen Herkunft zurückfragt.

Das Kindergarten-Projekt wurde mit ähnlichen Vorhaben in anderen Bereichen der Gemeindearbeit verknüpft: So wurde der Islam auch im Konfirmanden-Unterricht durchgenommen, in einem Ökumenischen Gesprächskreis wurde ein Moscheebesuch vorbereitet und durchgeführt, in Predigten wurde mehrfach im Zusammenhang des Predigttextes auf entsprechende Gedanken im Koran eingegangen und es wurde eine Predigtreihe zu „Abraham in den Weltreligionen“ durchgeführt. Insbesondere das abschließende Kindergarten-Fest verknüpfte die verschiedenen Ebenen, lud Christen und Muslime zu einer gemeinsamen Bibel-Koran-Lesung ein – der ersten in der Gemeinde.

### Zielgruppen

- Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter (Hortkinder);
- Eltern christlichen und muslimischen Glaubens und religiös ungebundene Eltern;
- Evang. Kirchengemeinde als Träger der Einrichtung und der benachbarte Moscheeverein;
- Anwohnerschaft, die zum *Kindergarten-Fest* eingeladen wird.

### 2.2 Inhalte

- Thematischer Schwerpunkt des Projektes waren die religiösen Feste im Islam und Christentum.

Von Festen im Judentum, die sich angeboten hätten, wurde abgesehen, um das Projekt nicht zu überfrachten. Schon die christlichen und muslimischen Feste boten reichlich Stoff:

Februar	Islam: Kurban Bayrami (Opferfest)
März/April	Christentum: Passion/Ostern
Mai	Islam: Mevlid-Nacht (Geburtstag des Propheten)

Diese Feste sollten mit ihrem Brauchtum und ihren Inhalten aufgegriffen werden, indem die Kinder in ihrer Weise einander erzählen, wie sie diese Feste feiern und was sie ihnen bedeuten. Auf der Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte hat das Kindergarten-Team mit viel Kreativität eigene Ideen entwickelt und umgesetzt. So ist ein *Religionen-Memory* gebastelt worden: Die Kirche und die Moschee vor Ort, und die dort vorhandenen typischen Einrichtungsgegenstände wurden dazu fotografiert.

- Die **Eltern** wurden an der Umsetzung des Festes selbst beteiligt – nicht nur indem sie das Kindergarten-Fest kulinarisch bereicherten, sondern auch inhaltlich: Einige Zeit gab es im Vorraum der Tageseinrichtung eine kleine Ausstellung von sakralen Gegenständen in Christentum und Islam und von Fotos, die einzelne Teile des Projektes schon dokumentierten. Vor allem wurde an einem Nachmittag ein Eltern-Treff durchgeführt, an dem zahlreiche christliche und muslimische Väter und Mütter teilnahmen. Dort wurde das Projekt vorgestellt, insbesondere die Planung des gemeinsamen Festes. Die Resonanz auf diesen Gesprächsnachmittag war groß. Die Eltern sollten zu aktiver Mitarbeit gewonnen werden. (...– Red.). An einigen Tischen kam es zu einem Gedankenaustausch über einzelne religiöse Traditionen.
- Das Projekt gewann eine Bedeutung über den Kindergarten hinaus, indem die *Kirchengemeinde als Träger der Einrichtung beteiligt* wurde: Die Konfirmandenarbeit, der Ökumenische Gesprächskreis der evangelischen und römisch-katholischen Gemeinde. Es gab Informationsabende, einen Moscheebesuch, die Einladung der muslimischen Gemeinde. Fragen des christlich-islamischen Dialoges reichten bis in sonntägliche Predigten hinein. Es gab eine Predigtreihe zum Thema „Abraham in den Weltreligionen“.

*Die Übersicht über das Programm des Kindergartenprojekts, die ausführliche Darstellung von methodischen Elementen der Vermittlung (Weltkarte, Friedenstuch, Religionen-Memory, zweisprachige Lieder, Ausstellung), die Auslegung der Jona-Geschichte als thematischer Schwerpunkt des abschließenden Kindergartenfestes wird aus Gründen des Umfangs hier nicht abgedruckt.*

### 3. Praxiserfahrungen in der Erwachsenenbildung: Christen und Muslime lesen Bibel und Koran

Im September 2000 traf sich in Duisburg zum ersten Mal ein Gesprächskreis, in dem regelmäßig Christen und Muslime Texte ihrer heiligen Schriften lesen, besprechen und einander erklären. Es sollte kein Kreis von Theologen sein. Veranstalter ist das Evangelische Familienbildungswerk Duisburg-Nord in Mittelmeiderich, das diese Gespräche in Kooperation mit der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) der Universität Duisburg-Essen durchführt.

Als erste biblisch-koranische Person wurde *Josef/Yusuf* besprochen. Wir hatten uns so viel zu erzählen, dass wir es beim nächsten Treffen im November fortsetzten. Das kennzeichnet diesen Kreis: Es gibt kein starres Programm. Wenn man in einem Gespräch nicht fertig wird, dann macht man eben beim nächsten Termin weiter.

Bei Josef ging es natürlich auch darum, ob er überhaupt ein Prophet war, und was im Christentum und im Islam einen Propheten kennzeichnet. So wird Josef nur im Koran Prophet genannt, aber nicht in der Hebräischen Bibel. Im Islam ist der Prophet ein Gesandter, der eine Nachricht von Gott bekommt. Auch die Josefs-geschichte selbst hat zahlreiche Unterschiede in ihrer koranischen und biblischen Überlieferung: Im Koran versuchen mehrere Frauen, Josef zu verführen. Allah schützt Josef davor. Dadurch wird deutlich: Ein guter Muslim zeichnet sich durch Geduld aus, Gutes und Böses kommen von Allah als Prüfung. Die biblische Darstellung des Josef als eingebildet und unsympathisch ist mit dem islamischen Bild des Propheten nicht vereinbar, der immer ein Vorbild sein müsse.

Eine wichtige biblisch-koranische Person ist natürlich *Abraham/Ibrahim*. Das Gespräch über ihn behandelte hauptsächlich die Frage des Opfern in beiden Religionen: Im Islam wird heute noch beim Opferfest geopfert und im Christentum wurde durch das Opfer Jesu Christi jegliches Opfer abgeschafft. Hier zeigt sich das christlich-islamische Gespräch als eine Herausforderung – vor allem an uns Christen: Religiöse Überzeugungen zu begründen, die einem so selbstverständlich sind, dass viele Christen nie richtig über sie nachgedacht haben: Wie können wir erklären, dass Jesus Christus das letzte Opfer ist? Im Islam ist das Opfer der Versuch des Menschen, sich Gottes Willen zu erwerben. Hier war Widerspruch vorprogrammiert. Gleichzeitig konnten wir aber auch Abraham als eine die Religionen verbindende Person wahrnehmen: Abraham ist bereit, seinen Sohn zu opfern nicht aus Zwang, sondern weil er die Aufforderung als Gottes Befehl freiwillig annimmt. Allah will jedoch kein Blut vom Menschen

– es ist eine Prüfung von Abrahams Glauben. So wird Abraham zum „Sinnbild für die bedingungslose Unterwerfung unter den Willen Gottes“, wie unsere muslimischen Gesprächspartner es formulierten. Dadurch wird Abraham zur Symbolperson für den Islam überhaupt; denn „Islam“ heißt „Hingabe“. Für das islamische Opfer ist (wie für Opfer in anderen Religionen und Kulturen auch) wesentlich, dass der Opfernde vom Besten opfert, das ihm zur Verfügung steht (zum Opfern vergleiche Sure 5,27ff; 2,67–71). Weitere Widersprüche zwischen der jüdischen und muslimischen Überlieferung wurden angesprochen: Die fehlende Nachkommens- und Landverheißung im Koran, der direkte Dialog zwischen Abraham und Gott. Dass eine solche unmittelbare Begegnung zwischen Gott und Mensch nicht in die islamische Überlieferung aufgenommen wurde, ist durch die grundsätzliche Ablehnung jeglicher vergegenständlichenden Darstellung Gottes bedingt. (...– Red.). Abraham hat im Islam aus vielen Gründen eine herausgehobene Position: Er war Einheitsbekenner (hanif) und lehnte jede Beigesellung anderer Götter, d. h. jede Form des Polytheismus, ab (3,94f.). Am Ende stellte sich die Frage, ob Abraham tatsächlich als ein Jude bezeichnet werden kann, oder ob er nicht eine Person vor allen Religionen war.

Weitere Themen, die der Kreis diskutiert hat, waren: *Jesus/Isa*, die Frage der Gewalt im Zusammenhang der Terroranschläge und des *dschihad*, aber auch die Frage der Religionsfreiheit im Islam und schließlich das Thema „Ewige Leben und das Leben nach dem Tod“ und Paradiesvorstellungen in beiden Religionen.

### 4. Erwartungen an den interreligiösen Dialog – Paul Tillichs kulturtheologische Öffnung

#### 4.1 Dialogverständnisse

Der „Dialog“ ist seit der Antike die Form der Verständigung zwischen unterschiedlichen Auffassungen und seit Beginn die Art und Weise der Auseinandersetzung des Christentums mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Darüber hinaus dient der Dialog auch der Vermittlung wahrer Erkenntnis und Wissens. Man denke nur an Platons Dialoge oder an die Apologetik Justins. Dialoge dienten einerseits der intellektuellen und vernunftmäßigen Überwindung des Gegners, konnten aber auch eine didaktisch-philosophische Zielsetzung haben. Im Dialog können Religionen ihr differentes Verhältnis zueinander klären. Dialog vollzieht sich dabei auf verschiedenen Ebenen: im Alltag des Lebens, in der Diskussion der Glaubensinhalte und im Zusammenhang sozial-politischer Herausforderungen. Theologisch wird eine exklusive, in-

klusiv und plurale Position unterschieden. Eine exklusive Auffassung von Wahrheit muss den Dialog für überflüssig halten, weil vom anderen kein Erkenntnisgewinn erwartet werden kann. Vom Standpunkt der pluralistischen Religionstheologien muss der Dialog ebenfalls seinen Sinn verlieren, weil es in der Pluralität keine allgemeinen Kriterien zur Feststellung der Wahrheit mehr gibt. Die Praxis des interreligiösen Dialogs ist von verschiedener Seite in der letzten Zeit kritisch hinterfragt, sogar „verlogen“ genannt oder als „Höflichkeitsdialoge“ bezeichnet worden (Spiegel 51/2001). Innenminister Schily ist zitiert worden, dass die Kirchen „nicht immer die Kraft zu haben[scheinen], die geistige Auseinandersetzung mit dem Islam zu bestehen“.

Ein anderer Ansatz des Dialogs lässt sich im Anschluss an den deutsch-amerikanischen Theologen und Philosophen Paul Tillich entwickeln, der im dritten Band seiner Systematischen Theologie die Begegnung der Religionen in pneumatologischer Perspektive entfaltet, d. h. im Zusammenhang seiner Lehre vom Heiligen Geist darstellt. So könne die Wirksamkeit des Geistes im Vollzug des Dialoges den Sinn desselben offenbar und damit auch eine Sinnhaftigkeit der Differenzierung religiöser Formen deutlich werden lassen. Für Tillich sind Sein und Sinn unauflöslich miteinander verbunden. Tillich spricht vom „unbedingten Sinn“ (Tillich MW IV 140), der teleologisch zu begreifen, der im Dialog wenn auch nur fragmentarisch, so doch trotzdem antizipatorisch zu erfahren ist. Ansatzpunkte interreligiöser Begegnungen sind heute überwiegend die praktischen und konkreten Fragen des täglichen Lebens: Fragen der Erziehung im Kindergarten, des Miteinanders in der Schulklasse, unterschiedliche Gebräuche unter Kollegen am Arbeitsplatz, verschiedene religiöse Bedürfnisse im Wohngebiet. Gespräche und Auseinandersetzungen, die sich an solchen Themen entzünden, können manchmal zu einem Verständnis der unterschiedlichen Lebensformen als Sinnakte desselben unbedingten Sinnes führen. In die Richtung dieses Sinngehaltes vorzudringen, könnte als Ziel interreligiöser Begegnung formuliert werden. Geistbestimmtes Leben ist für Tillich Sinnverwirklichung und Überwindung der Angst vor Leere und Sinnlosigkeit. Interreligiöse Gespräche, die dieses gemeinsame Ziel verfolgen, könnten verdeutlichen, dass Religionen sehr wohl Instanzen der Sinnvermittlung sind, wenn sie angesichts der Pluralität von Weltanschauungen und Religionen auch keinen Alleinvertretungsanspruch mehr erheben können.

#### 4.2 Tillichs kulturtheologischer Ansatz

Diese pneumatologische und eschatologische Offenheit seines theologischen Systems kommt be-

reits in seiner frühen Skizze eines kulturtheologischen Programms *Über die Idee einer Theologie der Kultur* (Tillich 1919) zum Ausdruck, in der er die Theologie als Teil der umfassenderen „Kulturgemeinschaft“ sieht und dazu auffordert, das religiöse Prinzip gerade in Verbindung mit außerkirchlichen Kulturfunktionen zu realisieren. Er weist damit jede Auffassung zurück, die „Religion“ nur auf den Bereich der Spiritualität zu beschränken und aufs Private zu begrenzen, wie dies häufig von sozialwissenschaftlicher Seite gefordert wird. Anknüpfend an Schleiermachers Religionsbegriff, demzufolge das Religiöse in allen Bereichen des Geistigen aktuell sei, sieht Tillich die Kirche zu großen Auseinandersetzungen in den verschiedenen Bereichen des Kulturlebens herausgefordert. Aufgabe einer Kulturtheologie sei es, die Entwicklungen in allen Bereichen des kulturell-schöpferischen Lebens daraufhin zu untersuchen, inwiefern in ihnen Offenbarung als konkretes religiöses Erlebnis zum Ausdruck komme. Für Tillich ist „Religion“ die Substanz der „Kultur“ und „Kultur“ die Form der „Religion“.

Tillich plädiert für eine der Gesellschaft gegenüber offene geistige Auseinandersetzung, ohne den christologisch begründeten Anspruch der Letztgültigkeit der Offenbarung Gottes in Jesus Christus aufzugeben. Die Kirche habe dazu einerseits ihre Ausdrucksformen allein von der Offenbarung her zu bestimmen und sich ggf. von nicht mehr aussagekräftigen Formen zu trennen, während sich die Theologie andererseits der Kultur öffne und zeige, dass sie auf neuerliche Durchbrüche der Offenbarungswirklichkeit angewiesen bleibe.

Das Religiöse bringe den Unbedingtheitscharakter innerhalb der Kultur zum Ausdruck. Diese Wechselbeziehung zwischen Religion und Kultur könne zwar verdeckt aber nicht aufgehoben werden. Insbesondere Tillichs Analyse der „Quasi-Religionen“ zeigt, wie sich Kultur und Religion ineinander verzahnen und ist heute noch aktueller als zu seiner Zeit: „Quasi-Religionen“ seien der sichtbare Ausdruck des Säkularismus. In ihnen werden begrenzte Objekte wie beispielsweise die Nation, die Wissenschaft oder auch eine bestimmte Form der Gesellschaft „zu letzten Anliegen erhoben und vergöttert“ (Tillich 1958, 53) und damit die Absolutheit und Einzigkeit Gottes in Frage gestellt. Heute haben sich natürlich die Objekte der Vergötterung geändert. (...– Red.).

#### 4.3 Die Bedeutung des Christentums angesichts religiöser Pluralität

Tillich unterscheidet in seiner Religionstypologie verschiedene Elemente, die in jeder Religion in unterschiedlicher Ausprägung begegnen: das sakramenta-

le, das mystische und das ethische Element, die untereinander und mit dem sogenannten „Protestantischen Prinzip“ als dem religionskritischen Element in einer dynamischen Wechselbeziehung stehen und sich so in einer permanenten Bewegung zur „Religion des konkreten Geistes“ befinden (vgl. Siedler 1998, 125–165). Tillich sieht das Christentum durch drei Eigenschaften gekennzeichnet, in denen ihre spezifischen Beiträge zum interreligiösen Dialog liegen: Ausgehend von der Zuordnung des Christentums zum ethischen Religionstyp bildet die christliche Ethik einen besonderen Beitrag im Dialog, auch wenn diese das Christentum mit dem Islam und dem Judentum verbindet. Im evangelischen Christentum ist die Ethik jedoch in spezifischer Weise mit der Lehre von der Rechtfertigung verbunden.

Hinzukommt das „Protestantische Prinzip“, in dem Tillich aus historischen Gründen den besonderen Beitrag der evangelischen Konfession zum interreligiösen Gespräch sieht i. S. einer Mahnung und eines Ansporns an die anderen und auch an die eigene Religion, nicht in einmal gefundenen Formen zu verharren, sondern gerade in der Begegnung mit dem Fremden und Anderen bereit zu sein, sich anderen Glaubenseinsichten zu öffnen und die Ausdrucksformen des eigenen Glaubens weiterzuentwickeln.

Der dritte Aspekt wird nach Tillich in besonderer Weise durch die römisch-katholische Konfession im Bewusstsein der Gläubigen gehalten. Dies ist der Anspruch auf Universalität des Christentums, der nicht als Aufforderung zur Unterjochung alles Nichtchristlichen zu verstehen sei, sondern als Ermutigung dazu, sich nicht von anderen Provinzen der Welt abzukapseln, sondern sich ihnen zu öffnen und in einen offenen Austausch mit ihnen zu treten. Das Vertrauen auf die Universalität des Christentums könne die Angst überwinden, im Synkretismus die eigene Identität zu verlieren.

Die Bedeutung des Christentums für interreligiöse Begegnungen zeigt sich also in dreifacher Hinsicht: So hat es den Glaubensbezug der Ethik zu vertreten, die dynamische Bezogenheit der Religionen aufeinander ins Bewusstsein zu rufen sowie die Perspektive einer universalen Einheit in der Unterschiedenheit anzustreben. Gleichwie die anderen Religionen von den Glaubensvorstellungen des Christentums profitieren und ihre Traditionen vertiefen können, so gilt dies umgekehrt ebenso für das Christentum.

Da interreligiöse Begegnungen ein wechselseitiges Geschehen sind, hat der Dialog auch Bedeutung für das Christentum. Interreligiöse Begegnung fordert nach Tillich nicht die Preisgabe der jeweils eigenen religiösen Tradition um einer universalen

Idee willen, sondern der Weg führe vielmehr „in die Tiefe der eigenen Religion in Anbetung, Denken und Tun“ (zit. n. Siedler a.a.O., 262); denn in der Tiefe einer jeden historischen Religion erkennt Tillich den Punkt, an dem die jeweilige historische Religion ihre Wichtigkeit verliere und die „metaphysische“ Religion durch die Partikularität der historischen hindurchbreche, geistige Freiheit schaffe und mit ihr eine Vision spiritueller Gegenwart des Göttlichen, das in allen Kulturschöpfungen gegenwärtig sei.

Interreligiöse Begegnung hätte nach Tillich ihr Ziel darin, die jeweiligen Elemente der eigenen religiösen Tradition in der fremden wieder zu entdecken, sie aber auch als fremd gelten zu lassen. So können Gemeinsamkeiten in Unterschiedenheit festgestellt werden, die gegenseitiges Verständnis und Solidarität begründen. Ein solches Dialogverständnis führt nicht zuletzt zu einer vertieften Kenntnis der eigenen Religiosität und der eigenen religiösen Texte. Dieser Erkenntnis- und Verständnisgewinn wird von den am Dialog beteiligten Personen auch als Transzendenzerfahrung begriffen, die in christlicher Terminologie als Wirken des Heiligen Geistes bezeichnet werden kann. Tillich nennt seine Vision einer in diesem Sinne vertieften Kenntnis und Erfahrung der eigenen und der fremden Religion auch die „Religion des konkreten Geistes“, die mit keiner konkreten Religion identifiziert werden kann.

## 5. Interkulturalität – Transkulturalität – interreligiöses Lernen (Thesen)

Interreligiöses Lernen und interreligiöser Dialog sind Reaktionen auf die soziologische und gesellschaftspolitische Problemanzeigen der multikulturellen und interkulturellen Gesellschaft als Folge der Realität einer Einwanderungsgesellschaft. Insofern haben die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die religionspädagogische Konzeptentwicklung bestimmt: Die Schule ist der Ort, an dem die gesellschaftlichen Probleme und Konflikte am frühesten und deutlichsten akut werden.

Deshalb ist es nötig, dass religionspädagogische Ansätze auch den aktuellen Diskussionsstand aufnehmen, wie etwa das Konzept der „Transkulturalität“, das der Jenaer Philosoph Wolfgang Welsch in verschiedenen Aufsätzen – erstmals 1993 – entwickelt hat. Welsch hat eine neue Konzeptualisierung des Kulturbegriffes gefordert, „der deskriptiv der Verfassung unserer heutigen Kulturen angemessen ist und ... auch den normativen Erfordernissen der Gegenwart Rechnung zu tragen vermag“ (Welsch 1994, 84). Mit seinem Programm der „Transkulturali-

tät“ setzt er sich von den gängigen Konzepten der Interkulturalität und Multikulturalität ab. Dort werden zuerst voneinander abgrenzbare „Kulturen“ unterschieden und erst dann danach gefragt, wie sich diese „Kulturen“ miteinander in Einklang bringen lassen. Welsch bestreitet schon den Ausgangspunkt dieses Konzepts, dass überhaupt klar abgrenzbare Kulturen existieren, so dass die aus dem Interkulturalitätskonzept folgenden „gut gemeinten Aufrufe zu gegenseitiger Anerkennung, zu Dialog ... in einem zunehmend luftleerer werdenden Raum ... sich vielleicht gerade deshalb so unentwegt perpetuieren und aus dem gleichen Grund auch so auffallend ergebnislos“ (Welsch 1993, 5).

Zum klassischen Kulturbegriff zählt Welsch in Anknüpfung an Pufendorf und Herder drei Charakteristika: die *Abgrenzung von anderen Kulturen*, die nationale Bindung dadurch, dass das jeweilige Volk den definitorischen Kern einer jeden „Kultur“ bilde und schließlich ihre *Vereinheitlichungsfunktion*, indem sie das Leben eines Volkes im ganzen wie im einzelnen präge. Dieses letzte Charakteristikum wirke bis in den heute gebräuchlichen Kulturbegriff fort und führe zu einer Unterdrückung abweichender Formen innerhalb der jeweiligen „Kultur“. Eine kulturelle Einheitlichkeit unserer Gesellschaft – oder gar der westlichen Welt – sei heute jedoch zerbrochen: „Die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur ist dahin. In ihren Innenverhältnissen einer Kultur existieren heute ähnlich viele Fremdheiten wie in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen.“ (Welsch 2003, 22). Vielmehr seien moderne westliche Gesellschaften schon in sich multikulturell. Hinzu komme, dass neue Lebensformen quer durch die „Kulturen“ entstünden.

Daraus ergebe sich die Dringlichkeit, den westlichen *Kulturbegriff* zu revidieren; denn „die subkulturelle und offiziöse Wirksamkeit des alten Kulturbegriffs ... trägt zu Separatismen und Partikularismen“ (Welsch 2003, 26) bei. Diese Revision werde vor allem in Hinblick auf den dem traditionellen Kulturbegriff inhärenten *kulturellen Rassismus* dringlich. Wenn nämlich jede Kultur autochthon und einheitlich sein solle, bleibe ein spezifisch kultureller Rassismus auch dann noch bestehen, wenn seine völkisch-ethnische Fundierung abgestreift worden sei, weil die Kulturen weiter als vermeintlich abgrenzbar und unvermischbar verstanden würden.

Die von Wolfgang Welsch mit dem Begriff der Transkulturalität bezeichneten Entwicklungen betreffen die Religionspädagogik und das interreligiöse Lernen unmittelbar. In der Wahrnehmung und Akzeptanz der Pluralität unserer Gesellschaft und ihrer Tendenz zur Hybridität liegt die gemeinsame Zielrichtung. Dennoch lässt sich Welschs Ansatz nicht ein-

fach auf die Religionen übertragen. Dadurch würde der transzendente Unbedingtheitscharakter der Religionen, wie ihn Tillich in seinem kulturtheologischen Ansatz berücksichtigt, ignoriert werden. Dennoch gibt es verschiedene einzelne Gesichtspunkte, die für die Weiterentwicklung des Ansatzes interreligiösen Lernens relevant sind, wie z. B. die Einsicht in die plurale Verfassung unserer Gesellschaft und die innere und äußere Pluralität der Religionen, in die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen den kulturellen – und eben auch den religiös signierten – Formen („Cross-Culture“) und schließlich die Anregung, die Religionsgeschichte auch unter der Perspektive zu betrachten, inwiefern sie selbst durch Prozesse der Immanentisierung und Trabantisierung Abgrenzungen überschritten hat. Im Folgenden sollen fünf Thesen das Konzept interreligiösen Lernens in Hinblick auf die Transkulturalitätsthese weiterentwickeln.

### 5.1 Förderung umfassender religiöser Lernprozesse

Das Ziel interreligiösen Lernens besteht angesichts transkultureller Prozesse in der (post)modernen Gesellschaft darin, zu einem umfassenden Verständnis religionspädagogischer Lernprozesse von SchülerInnen in der Begegnung mit AnhängerInnen verschiedener Religionen, ihrer religiösen Texte und Handlungen sowie ihrer Traditionen zu gelangen. Ein solches Verständnis wäre in doppelter Weise zu gewinnen: Zuerst im *Verständnis der den Religionen zugrunde liegenden Schriften*, deren Interpretationen im Anschluss schon an Schleiermachers Hermeneutik in grammatischer, psychologischer und historischer Hinsicht auszulegen und verständlich zu machen wären (vgl. Schleiermacher 1977, 75–100). Dann ist die den religiösen Texten und ihren Traditionen eigene *Problemggeschichte* zu untersuchen, die im Unterricht produktiv gemacht werden kann, indem historische Konflikte, Fehlinterpretationen u. ä. als Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse herangezogen werden.

Religionen sind keine voneinander getrennten Größen, sondern stehen sowohl religionsgeschichtlich als auch in der Gegenwart in vielfältiger Wechselbeziehung zueinander. Dies wird umso deutlicher, desto intensiver das Verhältnis zwischen „religiösem Gehalt“ und „kultureller Form“ miteinbezogen wird. So könnte uns schließlich ein umfassendes Verständnis interreligiösen Lernens dahin führen, die gegenseitige Bezogenheit der Religionen in Offenheit und Abgrenzung zueinander genauer zu begreifen. Dabei hat alle Offenheit, kulturelle Formen anderer Religionen aufzugreifen dort ihre Grenze, wo Religionen ihre Kerngedanken nicht mehr angemessen zum Ausdruck bringen können.

## 5.2 Transfer und Re-Transfer religiöser Gedanken und Inhalte

Die Religionsgeschichte insgesamt – aber auch der Hebräischen Bibel – zeigt, dass sich Religionen, und dies gilt für das Judentum, Christentum und Islam gleichermaßen, nicht voreinander verschließen können, sondern das „Kugelmodell“, wie es Welsch dem traditionellen Kulturbegriff attestiert hat, schon immer durchbrochen haben. In diesem Zusammenhang kann tatsächlich von *transreligiösen* Prozessen in doppelter Weise gesprochen werden: Einerseits wenn es zu einer gegenseitigen Öffnung und Beeinflussung von Religionen gekommen ist, die auch zu einem *Transfer* religiöser Gedanken, Riten o. ä. geführt hat – wie dies in der Religionsgeschichte oftmals geschehen ist – und andererseits, wenn es zu einem *Re-Transfer* religiöser Fragen und Inhalte kommt, insofern beispielsweise SchülerInnen durch ihre Fragen mit ihrer eigenen religiösen Verwurzelung konfrontiert und angeregt werden, ihre jeweiligen religiösen Quellen in neuer Weise zu betrachten.

## 5.3 Religionspädagogik im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität

Interreligiöses Lernen anerkennt die innere und äußere Pluralität der Religionen als Grundbedingung religiösen Lernens, kann die Religionen dabei aber nicht zum bloßen „Reservoir“ transkultureller Prozesse und interreligiöser Begegnungen machen. Es sucht vielmehr Wege, wie nicht nur die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen herausgestellt werden können, sondern wie dabei auch die Unterschiede benannt und ausgehalten, möglicherweise der andere an seinen Unterschieden auch schätzen gelernt werden kann. Wie ist die Wechselbewegung von *Transfer* und *Re-Transfer* religionspädagogisch umzusetzen, um auf diese Weise nicht nur religionskundliche Kenntnisse übereinander zu gewinnen, sondern einen gegenseitigen Austausch zu initiieren und Neugierde und Interesse aneinander zu wecken?

## 5.4 Interreligiöse Begegnungen dienen auch der Entfaltung und Vertiefung des christlichen Glaubens

Daran schließt sich die Frage an, wie diese Absicht systematisch-theologisch zu begründen ist, ohne das Proprium des christlichen Glaubens zur Disposition zu stellen. Wäre eine interreligiöse Begegnung möglicherweise sogar als eine Entfaltungsmöglichkeit christlichen Glaubens zu begreifen, weil sie nicht nur religionskundliche Informationsvermittlung beabsichtigt, sondern anteilnehmendes emphatisches „Mit-Glauben“, das auf ein Begreifen des religiösen Gehaltes der Formen zielt, in der sich eine

Religion ausdrückt? Anknüpfend an Welschs Transkulturalitäts-Konzept geht es interreligiösem Lernen darum, die Anschlussfähigkeit der „Religionen“ zueinander zu entwickeln und pragmatisch Interaktionsmöglichkeiten auszuschöpfen. Jede Religion überwindet dadurch ihre eigene Provinzialität und ihre Begrenzungen in ihren (nationalen, historisch bedingten oder auch ökonomisch geprägten) Kulturen. Transkulturalität bewirkt dabei keine Uniformierung der „Religionen“, sondern erzeugt vielmehr neue Unterschiede, die ihr jeweiliges „Identitätsgewebe“ (Ziebertz 1995, 95) neu entfalten. Damit partizipieren die Religionen an der umfassenden Kulturgemeinschaft, die den Realisierungsraum religiöser Empfindungen, Erfahrungen und Handlungsperspektiven darstellt und von Tillich theologisch als das Wirkfeld von Gottes Geist bezeichnet worden ist. Dort wird die wechselseitige „Religion-Kultur“-Beziehung immer wieder neu realisiert. Der Geist ist dabei das über die Grenzen des Eigenen hinausführende religiöse Prinzip, wie schon die Pfingstgeschichte in Apostelgeschichte 2 zeigen möchte. Indem sich Christen in interreligiöse Begegnungen über sich selbst hinausführen lassen, werden sie in Lernprozesse geführt, die ihr eigenes religiöses Selbstbewusstsein vertiefen und erweitern.

## 5.5 Dynamik innerhalb der Religionen und zwischen ihnen

Gleichzeitig wird eine Haltung abgewiesen, die durch die Charakteristika des traditionellen Kulturbegriffes gekennzeichnet ist und Religion als etwas statisches und feststehendes, nach außen abgrenzbares und nach innen vereinheitlichendes betrachtet. Stattdessen zielt interreligiöses Lernen auf eine solche Begegnung verschiedener Religionen, die das ihnen gemeinsame *ultimate concern* in unterschiedlichen Formen wahrnimmt. Während ein an den Charakteristika des traditionellen Kulturbegriffs orientierter interreligiöser Dialog bemüht ist, ein schieflich-friedliches *laissez-faire* zwischen den Religionen zu erreichen, zielt interreligiöses Lernen ebenso auf Wahrnehmung und Akzeptanz der religiösen Differenzen.

*Unter Punkt 6 skizzierte der Autor noch biblische Perspektiven zum Thema mit der Diskussion der Paulinischen Theologie und speziell des Epheserbriefes.*

### Literatur

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA): Vielfalt leben – Profil gewinnen. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart 2002



- Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.): Gesamtkonzept für evangelische Kindertagesstätten, Düsseldorf 2000
- Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Hg.): Beheimatung und Begegnung. Kinder mit Migrationshintergrund in evangelischen Kindertageseinrichtungen, Berlin o.J.
- Islam-Arbeitskreis im Amt für Mission und Ökumene der Evang. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.): Theologische Überlegungen zur Einstellung einer muslimischen Erzieherin in einem evangelischen Kindergarten. Eine Handreichung für Kirchenvorsteherinnen und -vorsteher, Darmstadt 1995
- Koslowski, Peter: Die Prüfungen der Neuzeit. Über Postmodernität, Philosophie der Geschichte, Metaphysik, Gnosis, Wien 1989
- Kreuzer, Rolf /Horn, Reinhard: Fremde werden Freunde. Kinderlieder für Verständnis und Toleranz, Kontakte Musikverlag
- Rheinischer Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder: Muslimische Kinder in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, Politik für Kinder VIII, Düsseldorf 2000
- Rickers, Folkert: Art. Interreligiöses Lernen; in: Ders. und Norbert Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 874–81
- Ders.: Die Bedeutung von interreligiösen Erfahrungen für die Religionspädagogik, in: Ders. (Hg.), Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 65–76
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Hermeneutik und Kritik, Frankfurt a. M. 1977
- Siedler, Dirk Chr.: Paul Tillichs Beiträge zu einer Theologie der Religionen, Münster 1998
- Sloterdijk, Peter: Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik, Frankfurt a. M. 1989
- Tillich, Paul: Das Christentum und die Begegnung der Weltreligionen (1958), in: Ders., Gesammelte Werke, V 51–98
- Ders.: Über die Idee einer Theologie der Kultur (1919), in: Ders., Main Works / Hauptwerke. Vol. 2: Writings in the Philosophy of Culture/Kulturphilosophische Schriften, Berlin/New York 1990, S. 69–85
- Ders.: Religionsphilosophie (1925), in: Ders., Main Works/Hauptwerke. Vol. 4: Writings in the Philosophy of Religions/Religionsphilosophische Schriften, Berlin/New York 1987, S. 117–170
- Welsch, Wolfgang: Rolle und Veränderungen der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften, in: Dirk Chr. Siedler (Hg.), Religionen in der Pluralität – Ihre Rolle in postmodernen transkulturellen Gesellschaften, Berlin 2003, S. 13–44
- Ders.: Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen, in: Stiftung Weimarer Klassik (Hg.), Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit, Weimar 1994, S. 83–122
- Ders.: TRANSKULTURALITÄT. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Information Philosophie 21,1993,5–20.
- Ders.: Unsere postmoderne Moderne, Berlin 2002 (EA Weinheim 1988)
- Ziebertz, Hans-Georg: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36,1995,83–104

## Bekir Alboga

### Interreligiöse Arbeit in Mannheim

Das Institut für Deutsch-Türkische Integrationsstudien und interreligiöse Arbeit e. V.

#### Die Entstehungsgeschichte

Mannheim ist die zweitgrößte Stadt in Baden-Württemberg und hat mit 21,3% den fünfgrößten Migrantenanteil unter den Städten der BRD. Von den 68.313 in Mannheim lebenden Migrantinnen und Migranten kommen ca. 28.000 Personen aus muslimisch geprägten Ländern. Das bedeutet, dass angenähert jeder zwölfte Mannheimer ein Muslim oder Muslima ist bzw. aus einem muslimischen Land stammt. Den deutlich größten Anteil haben die Türkischstämmigen mit ca. 23.000 Einwohnern mit Migrationshintergrund.

Entsprechend ist die größte in Mannheim vertretene muslimische Organisation die Türkisch-Islamische Union für Religionsangelegenheiten, DITIB (Diyamet İsleri Türk İslam Birgli), mit der 1995 eröffneten Yavuz Sultan Selim Moschee am Luisenring,

im Stadtteil Jungbusch. Hier leben hauptsächlich Türken, Italiener und Deutsche. Der Ausländeranteil liegt etwa bei 65%. Der Jungbusch liegt in der Stadtmitte am Rande von Mannheims Zentrum – den Quadraten – und ist als altes Hafenviertel begrenzt von Innenstadt, Neckar und Rhein. Mit durchschnittlich 2000 Besuchern zum traditionellen und muslimisch-obligatorischem Freitagsgebet ist die Moschee deutlich die am stärksten frequentierte Einrichtung des Islam in Mannheim und Rhein-Neckar Raum.

Zum Aufbau von Akzeptanz in der nicht-muslimischen Bevölkerung – besonders bei den Anwohnern vor Ort im Stadtteil Jungbusch – wurde bereits im Zuge der Bauplanung und -umsetzung der neuen Moschee Anfang der neunziger Jahre festgelegt, dass parallel zur Errichtung des islami-