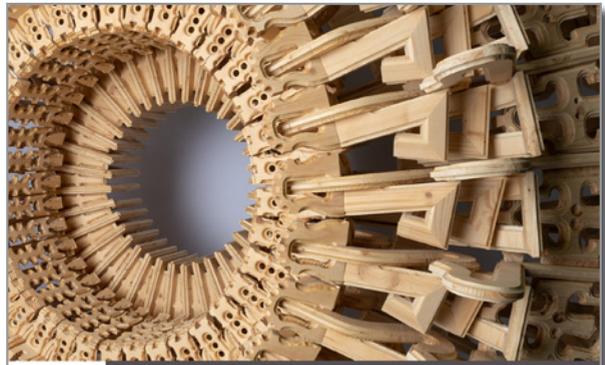


Janieta Bartz, Renate Delucchi Danhier, Barbara Mertins,
Katharina Christa Schüppel, Barbara Welzel und Tatiana Zimenkova

Auf dem Weg zur Neuverortung: Sprache, Objektkultur und Religion im transkulturellen Deutschland

.....



Stephan Hußmann, Barbara Welzel (Hrsg.)

DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung

WAXMANN

Stephan Hußmann,
Barbara Welzel (Hrsg.)

DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung

2018, 304 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3836-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018



.....

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Janieta Bartz, Renate Delucchi Danhier, Barbara Mertins, Katharina Christa Schüppel, Barbara Welzel und Tatiana Zimenkova

Auf dem Weg zur Neuverortung: Sprache, Objektkultur und Religion im transkulturellen Deutschland

1 Einführung: Auf dem Weg zur Neuverortung

Sprache, Objektkultur und Religion sind drei – immer wieder verwobene – Gebiete, in denen Kultur, Gesellschaft und Politik verhandelt werden. Es geht um Kommunikation versus Abgrenzung, Gesprächsverweigerung und Vorurteilsbildung, um Teilen (*sharing*) und Partizipation versus Vereinnahmung und Segregation, um Zugehörigkeit versus Ausgrenzung, um Vielfalt versus Deutungsmacht. Sprache, Objektkultur und Religion sind daher Felder, deren Vermittlung unmittelbar mit Fragen der Navigation von Vielfalt und Heterogenität gekoppelt und durch diese bedingt ist. Doch werden diese Felder im interdisziplinären Dialog bisher kaum aufeinander bezogen. Die AG *Sprache, Objektkultur und Religion – Neuverortung im transkulturellen Deutschland* im Kontext von Do-ProfiL bringt Psycholinguistik, Politikwissenschaft, Theologie und Kunstgeschichte miteinander ins Gespräch. Sie arbeitet fachwissenschaftlich, interdisziplinär und diskursiv, um ihren Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Partizipation im transkulturellen Deutschland zu leisten.

Aus psycholinguistischer Sicht hinterfragen Renate Delucchi Danhier und Barbara Mertins (Institut für deutsche Sprache und Literatur) normative Vorstellungen einer korrekten Hochsprache und nehmen vor dem Hintergrund differenzierter Konzepte von Mehrsprachigkeit eine Neuverortung vor (vgl. Delucchi Danhier & Mertins, 2018 in diesem Band). Auf eine solche Neuverortung zielen auch die Überlegungen zu Politik und transkultureller Gesellschaft ab. Tatiana Zimenkova (Institut für Philosophie und Politikwissenschaft sowie DoKoLL) kritisiert aus politikwissenschaftlicher Perspektive gängige Konzepte der *civic education*, in denen sich eine Praxis beobachten lässt, die durch die Verwendung ausschließlich positiver Diversitätsnarrative faktische Ungleichheiten vorschnell ausblende. Vorgeschlagen wird stattdessen, die Verschiedenheit innerhalb von Gruppen zu nutzen, um Vorstellungen von einer fairen, auf Recht basierten, demokratischen Gesellschaft zu schärfen. Die Perspektive der Theologie ist in der AG durch Janieta Bartz (Institut für Katholische Theologie sowie Fakultät Rehabilitationswissenschaften) vertreten. Das Konzept eines *Lernens in der Gegenwart des Anderen* ermöglicht eine Religions- bzw. Weltanschauungsdidaktik, die jenseits einseitiger Deutungsmacht oder unkritisch übernommener Traditionen gemeinsame elementare Bezugsebenen im transkulturellen Raum zu etablieren sucht. Als *Agora* solcher Aushandlungsprozesse spielen Objektkulturen eine wichtige Rolle, zumal wenn sie im Spiegel eines Konzepts des *sharing heritage*, des gemeinsam geteilten kulturellen Erbes, reflektiert werden. Aus der Perspektive der Kunstgeschichte (Katharina Christa Schüppel und Barbara Welzel, Seminar für Kunst und Kunstwissenschaft) birgt die Hinwendung zu Narrativen und Objektbiografien großes Potenzial, um nicht nur Partizipation konkret in der gemeinsam

bewohnten Stadt verstärkt zu eröffnen, sondern ebenfalls – regelmäßig auch an eher unerwarteten Stellen – (trans-)kulturelle Verflechtungsgeschichten offen zu legen.

Zentral für die AG *Sprache, Objektkultur und Religion* ist ihre modellhafte Verankerung im lokalen urbanen Kontext: Ausgangspunkt der Aktivitäten und methodischen Reflexionen ist Dortmund – ein Punkt im globalen Netzwerk transkultureller Städte. Denn das wesentliche Charakteristikum der Stadt Dortmund ist ihre Transkulturalität: Wie die gesamte seit den 1920er Jahren als *Ruhrgebiet* bekannte Region ist sie schon immer und grundlegend von Migration geprägt. In ihr treffen vielfältige Sprachen, Religionen und Alltagskulturen aufeinander. Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre haben nicht nur Erwachsene oder Familien, sondern auch viele unbegleitete minderjährige Geflüchtete nach Deutschland und ins Ruhrgebiet geführt. In Dortmund ist mit *Adam's Corner* ein Raum entstanden, der diesen jungen Menschen das Ankommen erleichtern soll: *Adam's Corner* ist (im Rahmen des Projekts *Angekommen in Dortmund*) ein Lern- und Begegnungshaus, in dem Lernende und Lehrende gemeinsam einen Lernort für die internationalen Klassen der Dortmunder Berufskollegs gestalten. Bei den internationalen Klassen in Dortmund handelt es sich um Klassen, in denen junge Geflüchtete gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern, die neu in Dortmund sind, Deutsch lernen. Eine Schnittstelle bietet seit Februar 2016 das Projekt *TU@Adam's Corner*: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der TU Dortmund teilen ihr Wissen mit jungen Geflüchteten und Zugewanderten und eröffnen auf diese Weise Perspektiven der Zugehörigkeit, des Ankommens und der Zukunftsgestaltung. Viele Fächer der Technischen Universität sind an *TU@Adam's Corner* beteiligt: Kunstgeschichte, Bio- und Chemieingenieurwesen, Politikwissenschaft, Katholische Theologie, Mathematik, Germanistik, Informatik u.a., aber auch die Allgemeine Studienberatung und die *Talentscouts*. In jedem der bisherigen Schulhalbjahre konnte jedes beteiligte Fach ein bis drei Veranstaltungen übernehmen, die von Schulklassen besucht wurden. Die jeweils 15-20 Jugendlichen kommen aus dem Irak, aus Syrien, Eritrea oder Afghanistan, einige auch aus Europa, z.B. aus Polen oder Albanien. Die Teilnehmenden sind im Schnitt seit zehn Monaten in Deutschland, das Sprachniveau liegt bei A1 bis A2. *TU@Adam's Corner* arbeitet ohne Übersetzung, wir setzen auf wiederholte Erklärungen, Bildmaterial und die Übersetzungskompetenzen der Teilnehmenden untereinander.

Für die AG *Sprache, Objektkultur und Religion – Neuverortung im transkulturellen Deutschland* dient *TU@Adam's Corner* als Plattform der Begegnung und des Austauschs zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und jungen Geflüchteten (in unseren Gruppen bisher ausschließlich junge Männer) und ist zum Reallabor geworden, in dem alle Teilnehmenden voneinander lernen und neue Konzepte in Bezug auf Sprache, Objektkultur und Religion entwickeln. In diesem Beitrag möchten wir – als Exposé für ein breiter angelegtes Grundlagenprojekt – die methodischen Vorüberlegungen, die fachlichen Perspektiven und die leitenden Thesen zur Diskussion stellen. Wichtige Grundentscheidung dieser AG ist es, dass wir Wissenschaftlerinnen selbst den gleichermaßen unerwarteten wie bereichernden Situationen und Dialogen im Reallabor begegnen, die unsere fachliche und methodische Expertise auf die Probe stellen: Lernen, Lehren und Forschen an der Schwelle und im liminalen Raum (Land, Meyer & Flanagan, 2016). Das Projekt ist (noch) nicht systematisch auf der Praxisebene in die Lehramtsausbildung eingebunden; einzelne Termine allerdings wurden gemeinsam mit Lehramts-

studierenden durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Grundlagenforschung sind jedoch essentiell für die inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, da sie die disziplinären Grenzen öffnen und den Lehrkräften zur Reflexion ihrer (Deutungs-)Macht verhelfen können. Die gegenseitige (transkulturelle und interdisziplinäre) Öffnung der Perspektiven, die in einer besonderen Intensität im Austausch unter den Teilnehmenden des Projekts *TU@Adam's Corner* stattfindet, soll und kann ihren Einzug in das Lehren und Lernen des heutigen, transkulturellen Deutschland finden.

2 Die Perspektive Psycholinguistik

In Lern- und Lehrkontexten jeglicher Art wird zumeist in der Theorie wie in der Praxis von einer sprachlichen Norm ausgegangen. Im Hinblick auf Sprachverwendung sowie Sprachentwicklung stellt diese Annahme eine enorme Herausforderung und beinahe utopische Vorstellung dar. Die Datenlage zur Sprachentwicklung von Kindern, die im einsprachigen Kontext etwa in Deutschland aufwachsen (z.B. De Houwer, 2009) belegt eindeutig, dass trotz gewisser Musterhaftigkeiten und Entwicklungsphasen große interindividuelle Unterschiede bestehen: Nicht einmal im einsprachigen Kontext folgt die prototypische Sprachentwicklung einer klar definierbaren Norm. Welchen Sinn ergibt daher eine Betrachtung des sog. Endzustands einer Sprachentwicklung (= perfekte Beherrschung) überhaupt? Aus linguistischer Sicht bedeutet die perfekte Beherrschung einer Sprache, dass man perfekte Fähigkeiten in allen vier Modalitäten der Sprache vorweisen muss: Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Gibt es also überhaupt Muttersprachler, die in allen vier Modalitäten gleichermaßen gut abschneiden? Welche Norm versteckt sich eigentlich hinter dem Adjektiv *perfekt*? Und weiter: Würden im Bereich der Phonologie (die z.B. auch die Aussprache umfasst) die Dialektsprecher dann nicht mehr unter die Gruppe der idealen Sprecherinnen und Sprecher fallen? Und welche Norm wird angewendet, wenn im Mündlichen in *weil*-Nebensätzen die sonst in der deutschen Grammatik tiefverankerten Regel der Verb-Letzt-Stellung nicht angewendet wird? All diese Phänomene stellen essenzielle Bestandteile der deutschen Sprache dar: Neben Hochsprache werden tagtäglich auch vielfältige Dialekte, unterschiedliche Varietäten wie Jugendsprache und andere Sozio- und Idiolekte in unserer Gesellschaft genutzt.

Sowohl im öffentlichen als auch im bildungspraktischen Diskurs wird trotz solider empirischer Datenlage noch immer ein idealer Muttersprachler vorausgesetzt. Daraus ergibt sich für den Mehrsprachigkeitskontext eine fatale Falschannahme: Zweisprachige bzw. mehrsprachige Individuen sollen in all ihren Sprachen der bereits im monolingualen Kontext nicht zu erfüllenden monolingualen Norm entsprechen. Monolingual aufgewachsene Sprecher sind regelmäßig der Überzeugung, dass sie (unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen) diese Norm repräsentieren, während Sprecher mehrerer Sprachen als zusätzliche Aufgabe auferlegt bekommen, diese Norm in all ihren Sprachen zu erfüllen. Dabei zeigt die Forschung seit spätestens den 1970er Jahren systematisch, dass Bilinguale/Multilinguale ein ganz spezifisches kognitives sowie sprachliches Profil aufweisen (De Houwer, 2009) und eben nicht – weder kognitiv noch neuronal gesehen – die Summe von zwei unabhängigen, getrennten Sprachsystemen in sich vereinen.

Diese Erkenntnisse haben eine direkte Konsequenz für die Norm, die im deutschen Bildungssystem verankert ist. Auch hier gibt es erste empirische Ansätze, die zum einen den Umfang dessen, was innerhalb der monolingualen Norm in der Schule erbracht werden muss, aus linguistischer Sicht neu bestimmen, zum anderen die sprachliche Kompetenz (= die Norm) ganz neu definieren.

Eine weitere Fehleinschätzung kommt hinzu, wenn die alltägliche Beurteilung von Sprachkompetenz vorwiegend auf der Aussprache basiert. Zwar spielt Aussprache in alltäglichen Begegnungen mit Heterogenität eine wichtige, jedoch eine eindeutig überschätzte Rolle, während andere Bereiche der sprachlichen Kompetenz (wie z.B. Grammatik) eher als zweitrangig angesehen werden.

Im Reallabor *TU@Adam's Corner* wird die psycholinguistische Perspektive explizit thematisiert und diskutiert. Gerade im Kontext der Mehrsprachigkeit bzw. des Erlernens einer neuen Sprache spielt die Reflexion der vermeintlichen sprachlichen Norm eine ausschlaggebende Rolle. In gemeinsamer Runde wird sie zu Beginn infrage gestellt, indem versucht wird, die Begriffe *einsprachig* – *zweisprachig* – *mehrsprachig* zu definieren. Es entsteht sofort ein Dialog, da jeder Beteiligte – ob aus den Schülerreihen oder von den Begleitpersonen (Lehrer bzw. Vortragende) – eine eigene Vorstellung davon hat, welche das Weltbild prägt und auch eigene Lernprozesse im Hinblick auf Erfolg oder Misserfolg direkt beeinflusst. Zugleich geht es um die psycholinguistischen Grundlagen der Lern- sowie sprachverarbeitenden Prozesse. Wie wird Wissen im Kopf gelernt, gespeichert und abgerufen bzw. verwendet? Unser *mentales Lexikon* ist für alle Sprachen der Welt gleich aufgebaut. Als Erkenntnis stellen plötzlich alle Beteiligten fest, dass sprachliche Verbindungen im Sinne von Assoziationen sowie Kollokationen nicht willkürlich sind, sondern sprachlichen Regeln folgen (Jarema & Libben, 2007). Auch dies gilt sprachübergreifend, obwohl die Regeln der Organisation sprachspezifisch und nicht universell sind. Ein weiteres Thema sind Vorurteile, die indirekt wieder mit (gesellschaftlichen) Normen, unmittelbar jedoch mit dem kognitiven sowie sprachlichen Profil eines Bi-/Multilingualen zusammenhängen. Wir stellen wieder fest, dass ein bi-/multilinguales Individuum nicht die Summe der Systeme von mehreren Monolingualen sein kann. Die Präsentation der empirisch gestützten Erkenntnisse aus der Psycho- und Neurolinguistik zu kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit kommt gut an: Alle Schüler, die an *TU@Adam's Corner* teilnehmen, sind mindestens zweisprachig und können die empirische Evidenz persönlich unmittelbar nachvollziehen. So bekommen wir als Vortragende oft die Rückmeldung: „Das habe ich mir immer schon so gedacht.“ Eher überrascht – allerdings positiv – sind die monolingualen Lehrbegleitungen.

Ein weiterer Themenschwerpunkt ist die sehr spannende Schnittstelle zwischen Sprache und Kognition. Die sprachspezifischen Effekte in der Raumkognition und -wahrnehmung machen deutlich, dass Sprache viel mehr ist als nur die Möglichkeit, denselben Sachverhalt unterschiedlich zu versprachlichen. Diese Erkenntnis verschiebt die Wertigkeit sprachlicher Äußerungen von *richtig vs. falsch* auf *präferiert vs. nicht präferiert*. Dies stellt erneut die immer wieder angenommene sprachliche Norm in Frage und verdeutlicht die Relevanz und Reichweite von Diversität sowohl im kognitiven als auch im sprachlichen Bereich. Diese Erfahrung zeigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur darin besteht, neue Bezeichnungen oder Begrifflichkeiten für bereits erwor-

bene Konzepte zu erlernen. Stattdessen verfügt jede Sprache bzw. Sprachgruppe über ein eigenes Set von konzeptuellen Präferenzen, welche sich nicht notwendigerweise mit denen anderer Sprachen decken müssen. Alle Sprachsysteme sind mit ihren zugrundeliegenden Konzeptualisierungen gleichwertig: Es gibt keine *richtigen* oder *komplexeren* und somit *besseren* Systeme.

Sprache nicht nur lernen, sondern in sozialer Aktion verwenden und weiterentwickeln: Dies ist die Grundbedingung für jegliche Art von Lernen für alle erdenkbaren Lernergruppen (gleich ob Kinder, Erwachsene oder Senioren). Gleichzeitig stellt dies die ultimative Anforderung an alle Lernenden dar, die in Deutschland langfristig Fuß fassen wollen: Nur mit genügend Input in den vier linguistischen Modalitäten (siehe oben) und in Interaktion mit anderen Sprechern kann Sprache überhaupt erworben und weiter verbessert werden. Auf diese Weise könnte außerdem, wenn man es will, eine neue, durch eine weitere Sprache entstandene Weltsicht erfahren und letzten Endes vielleicht sogar erlernt werden.

3 Die Perspektive Politikwissenschaft

Politische Bildung und Politikdidaktik sehen sich in der Pflicht, auf die gesellschaftliche Heterogenität in Deutschland als Migrationsgesellschaft zu reagieren (Banks, 2008). Zwei zentrale Aspekte solcher Reaktionen in der (deutschen und auch europäischen) Politikdidaktik sind zugleich sehr einleuchtend wie höchst problematisch. Erstens: In Bildungskontexten und in der (Politik-)Didaktik finden sich positive Konnotation von *Vielfalt* und *Diversität*, die ursprünglich aus dem Diversitymanagement stammen (Nieto & Bode, 2012; Faist, 2010). In Bildungszusammenhängen, v.a. in der *civic education*, wird dieser positive Diversitätsbegriff in der Überzeugung eingesetzt, zu einer friedlichen Koexistenz in einer heterogenen Gesellschaft beizutragen. Der politische Wunsch nach gesellschaftlicher Resilienz (Zick & Küpper, 2012) sowie die Idee, diese mithilfe von Bildung in sozial- und politikwissenschaftlichen Feldern herzustellen, sind zwar einleuchtend, doch geht es in einem transkulturellen Kontext gerade auch um Gegensätze sowie um die Frage nach dem Vorhandensein und nach den Aushandlungen von Deutungsmacht.

In einem ausschließlich affirmativen Diversitätsdiskurs werden die Ungleichheiten/Exklusionen, die aus den Heterogenitäten entstehen, ausgeblendet. So können z.B. (Staats-)Bürgerschaft oder *belonging*/Zugehörigkeit zu einer ‚Kultur‘ auch als Instrumente der Exklusion fungieren. (Staats-)Bürgerschaft ist nicht nur Grundlage für verantwortungsbewusstes Handeln, sie ist zugleich auch eine exklusive, privilegierte Position. Kultur und auch Religion sind nicht nur Felder, die geteilt werden können, Interesse wecken oder auch zur friedlichen Koexistenz geeignet sind, die die Gesellschaft heterogener und reicher machen, sie regeln zugleich Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen. Auch Sprache ist – zumal mit den bereits beschriebenen normativen Rahmungen – weit mehr als ein Kommunikationsmedium. Sprachkompetenzen, die essenzielle Voraussetzungen für politische und gesellschaftliche Teilhabe sind, werden allerdings stillschweigend und ohne explizite Reflexion vorausgesetzt – auch in der Politikdidaktik.

Selbstverständlich thematisieren Politikdidaktik und *civic education* Ungleichheiten. Sie werden jedoch rhetorisch von dem positiven Diversitätsnarrativ getrennt (Zimenkova, 2014). So werden die Lernenden auf eine Weise angesprochen, als ob sie automatisch auf der privilegierten Seite stünden (ohne Privilegien zu thematisieren) und als ob Ungleichheiten/Diskriminierungen etwas wären, das lediglich den *Anderen* passiert und von den Lernenden erkannt und behoben werden müsste.

Das Ausblenden der Exklusionspotenziale, die mit der positiven Zukunftsvision einer kohärenten Gesellschaft (die übrigens durch die Bemühungen der lernenden Bürgerinnen und Bürger erreicht werden soll) einhergehen, ist vor allem für *minority learners* problematisch. Die positiv gerahmten Diversitätskontexte sind nicht dazu geeignet, die durch die Lernenden erlebten Exklusionen zu reflektieren und zu thematisieren; Aspekte von Macht und Machtlosigkeit sowie die Erfahrungen asymmetrischer Machtverhältnisse bleiben unausgesprochen. Positive Diversitätsnarrative tragen paradoxerweise dazu bei, dass eines der Hauptprinzipien der Politikdidaktik, die Kontroversität, ausgeblendet wird (Lutter, 2017; Zimenkova, 2013). Auch die *majority learners* leiden darunter, da sie nicht die erforderlichen Kompetenzen erwerben, um ihre privilegierte Situation zu reflektieren. Auf diese Weise werden sie aus dem Diskurs mit den Exkludierten exkludiert. Verhindert wird, dass eine gemeinsame Sprachfähigkeit im Hinblick auf Exklusionserfahrungen entsteht.

Zweitens: Politische Bildung/*civic education* der gesellschaftlichen Heterogenität fordert, alle Einwohner/innen des jeweiligen Landes auf denselben Informationsstand über das gelebte politische und gesellschaftliche System zu bringen. Diese Informiertheit ist zweifelsohne eine Voraussetzung für Dialog (O'Connor & Faas, 2012). Gleichzeitig wird aber nicht nur impliziert, dass die Neuankömmlinge, die *Anderen*, nicht ausreichend informiert seien, sondern dass sie eventuell sogar antidemokratische Werte leben oder antidemokratische politische Haltungen vertreten würden. Sie werden einem *othering* unterzogen und bleiben mit ihren eigenen Erfahrungen und Konzepten des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Dialog ausgeschlossen und für die Politikdidaktik unsichtbar. Sie sind dann, was ihre Demokratiekompetenz anbelangt, bestenfalls eine zu beschulende *tabula rasa*, die schlimmstenfalls noch antidemokratisch vorgefärbt ist. Die Menschen, die im Rahmen der globalen Migrationsbewegungen (vor allem als *forced migrants*) eine neue Gesellschaft betreten, haben jedoch nicht nur klare Konzepte von der Aufnahmegesellschaft, sondern können oft auch im Herkunftsland erlebtes Unrecht mit eigenen Konzepten einer guten Gesellschaft rahmen. Möglicherweise sind ihre Vorstellungen von einer fairen, auf Recht basierenden Gesellschaft viel schärfer ausgeprägt als die Vorstellungen derjenigen, die Autoritarismus, Korruption, Krieg und wirtschaftlichen Zusammenbruch nicht erleben mussten. Nach ihren Konzepten wird dennoch nicht gefragt – nicht aus bewussten Exklusionsbestrebungen – sondern weil die Politikdidaktik/*civic education* noch immer von nationalstaatlich gerahmter politischer Partizipation ausgeht und die Staatsbürger/innen als Individuen mit dem Staat als Institution und dessen Zielen gleichsetzt: Sie kennt zumeist nur die homogenisierende Ansprache der Lernenden als Staatsbürger/innen, die einen unterschiedlich weiten Weg hin zur umfangreichen und mündigen Partizipation bewältigen müssen. Damit bekommt sie aber die individuellen Perspektiven, Erfahrungen und Erwartungen migrantischer Lernender erst gar nicht in den Blick.

Dieses Problem adressiert die politikwissenschaftliche Perspektive im Reallabor *TU@Adam's Corner*. Hier sprechen Universitätsdozierende und Jugendliche mit unmittelbarer Migrations- oder Fluchterfahrung über ihre Konzepte von Deutschland, ihre Ideen zu einer idealen Gesellschaft und einer Verfassung. Gemeinsam wurden ein Rechtekatalog einer idealen Gesellschaft erstellt sowie der deutsche Föderalismus und die politische Struktur der EU diskutiert (Beuter, Schlegel, Vennmann & Zimenkova, 2018). In diesem Setting des politischen Lernens, in dem die Lernenden eigene Wunschvorstellungen und Exklusionserfahrungen thematisieren konnten, wurden die Fragen der Definitionsmacht in Bezug auf Rechte oder auch die Exklusivität der Staatsbürgerschaft zentral und zu einem wichtigen Diskussionspunkt. Die Inklusion der jeweils eigenen Position öffnete – so die mit den anderen Positionen im Reallabor übereinstimmende Erfahrung – den Raum für das Ausformulieren von miteinander geteilten (*shared*), in den jeweiligen Treffen nach ausgiebigen Diskussionen immer konsensual verabschiedeten Konzepten. Die gelebten Demokratiedefizite, die die Jugendlichen in ihren Herkunftsländern erfahren haben mögen, wurde in dem durch mehrere Gruppen erneut erstellten Rechtekatalog beantwortet: Säkularisierung, Gleichberechtigung der Geschlechter sowie freie Meinungsäußerung waren zentrale Aspekte der von den Teilnehmenden konzipierten idealen Gesellschaft (Zimenkova, 2017).

Mit traditionellen politikdidaktischen Konzepten wäre man nicht in der Lage, dem Widerspruch der von diesen Lernenden entwickelten Rechtskonzepte und ihrem tatsächlichen Rechtsanspruch sowie dem Widerspruch zwischen einer harmonischen Demokratiekonzeption und den von den migrantischen Lernenden erlebten Exklusionen zu begegnen. Vielleicht noch problematischer ist aber, dass der essentielle Beitrag, den diese Lernenden zum Wert der Demokratie als Gesellschaftsform sowie zu den möglichen Neufokussierungen der Gesellschaft leisten können, aktuell ausgeblendet bleibt.

4 Die Perspektive Theologie

Für den Umgang mit weltanschaulichen und insbesondere religiösen Fragen scheint gegenwärtig – vergleichbar den Feldern Mehrsprachigkeit und Politikdidaktik – eine ungeschriebene Regel zu gelten: Wenn Zusammenleben in einer transkulturellen, d.h. auch in einer multireligiösen bzw. durch vielfältige Weltanschauungen geprägten Gesellschaft gelingen soll, dürfen weltanschauliche Fragen möglichst nicht thematisiert werden (Gümüşay, 2017; Jäggle, 2009). Religion wird als Privatsache gewertet und in Alltagsdiskursen möglichst tabuisiert, wenn sie nicht gerade als Motiv für Konflikte und Gewalttaten in den Schlagzeilen steht. Doch an weltanschaulichen Fragen kommen weder Gesellschaft noch Individuum vorbei, wenn die faktische weltanschauliche Vielschichtigkeit in einer konsistenten post-identitären Narration konsolidiert werden soll, die durch *weltanschauliche Multilingualität* (in Analogie zu politisch-sozialer, kultureller und linguistischer Multilingualität) gekennzeichnet ist. Der Erfolg dieses Unterfangens ist entscheidend für das Zusammenleben im transkulturellen Deutschland, denn Weltanschauungen (religiöse und nichtreligiöse) prägen sowohl die tradierten, intersubjektiv geteilten als auch die daraus abgeleiteten persönlichen handlungsleitenden Nor-

men und Werte (Van der Kooij, 2016). Im positiven Fall mündet eine solche post-identitäre Narration in die Vision einer Gesellschaft, die durch interreligiös fundamentale Werte wie Humanität und Gerechtigkeit geprägt ist, ohne die Existenz weltanschaulicher Vielfalt zu leugnen. Voraussetzung ist jedoch eine Religions- bzw. Weltanschauungsdiagnostik, die sich von den autoritären Setzungen einer einseitigen Deutungsmacht oder unkritisch übernommenen Tradition weitgehend emanzipiert hat und eine gemeinsame (*shared*) fundamentaltheologische bzw. -ethische Bezugsebene zu etablieren vermag. Diese ist nicht denkbar ohne den Beitrag der Fachwissenschaft, in diesem Fall insbesondere der (ökumenischen) Fundamentaltheologie (z.B. Knauer, 2015) bzw. der fundamentalen Ethik.

Dieser Voraussetzung kommt am ehesten die religionsdidaktische Konzeption „Living and learning in the presence of the other“ (Roebben, 2012) nahe. Bislang wurde sie allerdings lediglich auf interreligiöse Diversität bezogen und muss daher um die Dimension einer religiös-/nichtreligiösen Diversität erweitert werden. Ausgehend von einem theologisch-anthropologischen Optimismus (Roebben, 2016) setzt das Konzept darauf, dass in diversitätssensiblen Lehr-/Lernumgebungen ein sicherer Ort geschaffen werden kann, an dem sich Schülerinnen und Schüler in ihrem So-Sein begegnen, ihre Differenzen wahrnehmen und diese Wahrnehmung zur Schärfung der eigenen persönlichen Weltanschauungskonzepte nutzen.

Persönliche Weltanschauungen sind zumeist nicht systematisch oder durchgängig kohärent, ermöglichen dem Individuum aber mehr oder weniger sichere Antworten auf existenzielle Fragen bzw. eine sinnvolle Narration für das eigene Leben. Sie speisen sich aus verschiedenen Quellen: aus den großen tradierten und organisierten sozio-politischen und religiös-kulturellen Normen- und Wertesystemen (*organized worldviews*) ebenso wie aus den (persönlichen) Weltanschauungen (*personal worldviews*) anderer Individuen. Wo immer in Lehr-/Lernsituationen übergeordnete handlungsleitende Ideale, Werte oder Prinzipien vermittelt werden (*broad morality*), können diese die persönlichen Weltanschauungen der Beteiligten beeinflussen bzw. erweitern – nicht nur in religiösen, sondern ebenso in politischen oder kulturellen Lehr-/Lernkontexten (van der Kooij, 2016).

Die religiösen bzw. weltanschaulichen Lehr-/Lernprozesse variieren in Modus (didaktische Dimension) und Möglichkeit (pädagogische Dimension) der persönlichen Auseinandersetzung mit den zur Disposition stehenden *worldviews*, weiterhin in der Art des angestoßenen theologischen bzw. weltanschaulichen Diskurses samt des zugrundeliegenden Beziehungsgeschehens (diskursive Dimension). Zusammengenommen ergeben sich unterschiedliche Formen des interreligiösen bzw. transkulturellen Lernens: Treten die *worldviews* im Verlauf des Lehr-/Lerndiskurses etwa als *worldviews* der Mehrheitsgesellschaft oder einer spezifischen Gruppe in Erscheinung oder werden diese von einer Autorität aufgrund ihrer Deutungsmacht referiert, führt diese Begegnung zum *learning about*, zum Lernen *über* eine Religion oder ein weltanschauliches Konzept. Differenzen treten dabei objektiv und zunächst ohne Ansatzpunkte für eine konstruktive Transformation zu Tage. Die Kommunikation der differierenden *worldviews* auf Augenhöhe der Beteiligten ermöglicht ein *learning from*, ein Lernen *von* einer Religion oder einem weltanschaulichen Konzept. Dabei werden die Lernenden zu Partnern, die ihre *personal worldviews* vor dem Hintergrund der zu Tage getretenen Differenzen reflektie-

ren und dabei Aspekte der persönlichen und der fremden Weltanschauung zueinander in Beziehung setzen. Dies trägt zur inneren Differenzierung der individuellen weltanschaulichen Normen- und Wertekonzepte bei. Stellen Lehrende und/oder Lernende ihre *personal worldviews* schließlich im Rahmen eines vertrauensvoll geführten existenziellen theologischen bzw. weltanschaulichen Diskurses als Ganze zur Disposition, erlaubt dies ein gegenseitiges immersives Eintauchen in Glaubenswelten und Narrative der/des jeweiligen Anderen, ein *learning in/through* (Roebben, 2012). Ein solcher Diskurs, der mit einem vertrauensvollen Gespräch unter Freunden vergleichbar ist, führt in seinem Effekt über die beschriebene Ausdifferenzierung und Konsolidierung bislang fragmentarischer bzw. inkonsistenter theologischer oder weltanschaulicher Konzepte noch hinaus. Wer sich einer Freundin/einem Freund in seiner Verletzlichkeit anvertraut, macht sich damit – so die Hypothese – auch ihr/sein persönliches Normen- und Wertekonzept zu eigen, ohne jedoch das eigene aufzugeben. In der aufrichtigen Begegnung mit dem Anderen können auf diese Weise post-identitäre *worldviews* entstehen, die als Quellen für handlungsleitende Normen und Werte (*broad moralities*) im Hinblick auf eine transkulturelle Gesellschaft tragfähig scheinen.

Der durch *Adam's Corner* bereitgestellte Lern- und Begegnungsort, an dem regelmäßig junge Geflüchtete unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Herkunft untereinander und mit Vertretern der Stadtgesellschaft zusammenkommen, stellt einen sicheren und offenen Raum dar, in dem weltanschauliches Lernen in der Gegenwart des Anderen möglich ist. Im Rahmen von *TU@Adam's Corner* fungiert dieser Raum daher auch für Fragestellungen aus der Perspektive Theologie als Reallabor.

Welche Revisionsprozesse *personal worldviews* in der Gegenwart des Anderen durchlaufen, wie sie sich im Detail zusammensetzen und im Verlauf der Prozesse verändern, ist eine weitgehend offene Forschungsfrage. Es ist aber zu erwarten, dass die Konzepte insgesamt an Kohärenz und Konsistenz gewinnen. Es dürfte insbesondere gelingen, diejenigen Aspekte loszulassen, die als Setzungen oder Gemeinplätze, Vorurteile oder Aberglaube etc. unhinterfragt übernommen worden sind und der kritischen Vernunft nicht standhalten. Diese ist im Moment des existenziellen Diskurses in der Gegenwart des Anderen eine wesentliche Ressource für die Synchronisierung der aufeinander-treffenden Weltanschauungen. Jede/jeder kann v.a. diejenigen Aspekte seiner *personal worldviews* überzeugend einbringen, die sie/er verstanden hat. Demgegenüber wird der Einfluss religiöser, kultureller oder politischer Autoritäten und der durch diese transportierten *organized worldviews* geringer ausfallen. Es ist daher – was zu den politikwissenschaftlichen Beobachtungen passen würde – zu erwarten, dass aus diesen Orientierungssystemen v.a. elementare Werte und Prinzipien in die Waagschale geworfen werden: Gerechtigkeit, Freiheit, Wahrhaftigkeit, Liebe, Humanität, Solidarität, Hoffnung. Diese bieten – bei allen denkbaren sonstigen Differenzen in den beteiligten *personal worldviews*, die auch in der Gegenwart des Anderen ihre Berechtigung haben – zudem das Potenzial, intraindividuell konsensual geteilt werden zu können.

5 Die Perspektive Kunstgeschichte

Das Fach Kunstgeschichte versteht sich heute sowohl als Bild- wie auch als Objektwissenschaft. In der Praxis bedeutet dies, dass die Kunstgeschichte ebenso nach den Qualitäten eines Artefakts als *Bild* fragt wie nach dessen spezifischem Objektcharakter. Was bedeutet die Hinwendung zum Kunstwerk als *Objekt*? Sie führt zu einem besonderen Interesse an der Materialität des Kunstwerks und an den Prozessen seiner Produktion, seinen – auch: musealen – Displays und seiner Zugänglichkeit in diachroner Perspektive (Rosler, Walker Bynum, Eaton, Holly, Jones, Kelly & Weddigen, 2013). Zugleich bewirkt sie eine Bedeutungsstärkung des Kontexts, innerhalb dessen ein Objekt existiert: Mit den Material Culture Studies und der Kulturanthropologie teilt eine Kunstgeschichte als Objektwissenschaft das Konzept der Objektbiografie. Dieses reflektiert die sozialen Verflechtungen eines Artefakts und setzt der Vorstellung des ästhetischen, autonomen Meisterwerks eine komplexe Erzählung seiner Produktion und von Fragmentierungen, Neucodierungen und Kontextwechseln entgegen (kritisch allerdings Macdonald, 2013, S. 184–185). Das Konzept der Objektbiografie ist offen für (trans-)kulturelle Verflechtungsgeschichten. Zugleich lässt es den Konstruktcharakter auf Synthese abzielender, beispielsweise nationaler, Narrative der Kunst und ihrer Geschichte deutlich werden.

Die Didaktik der Kunstgeschichte für Schule und Hochschule innerhalb von DoProfiL verknüpft die komplexen Narrative einer Kunstgeschichte als Objektwissenschaft mit dem Konzept des weltweit geteilten kulturellen Erbes (*sharing heritage*). Sie fragt nach einem methodischen Re-Design des Faches, das den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen transkultureller Gesellschaften Rechnung trägt und auf lokaler Ebene Partizipation ermöglicht. Eines der Projektziele ist es, Formen der Partizipation zu entwickeln und zu erproben, die über die eingeschränkte Vorstellung von Interaktion als Partizipation hinausweisen und nicht re-ethnisierend sind. Grundlegend hierfür ist das sozialwissenschaftliche Konzept des *Belonging* (Pfaff-Czarnecka, 2012; für eine erste kunstwissenschaftliche Adaption Welzel, 2017a). *Belonging* beschreibt die Bindungen in lokalen, kulturell diversen Gemeinschaften: in alltäglichen und institutionellen Rahmungen, aber auch durch den gemeinsamen Bezug auf materielle Objekte, Orte und Räume. Als inklusives, post-identitäres, nichtassimilatives Konzept, das Gemeinsamkeit betont, nicht aber Gleichheit fordert, weist das Konzept des *Belonging* über Identitätskonstrukte hinaus (Pfaff-Czarnecka, 2011). Im Reallabor *TU@Adam's Corner* eröffnet die Diskussion von Objekten als *objects of belonging* Perspektiven des *Ankommens* jenseits von identitären Zuschreibungen.

Von besonderer Bedeutung sind die Ausstellung und das Museum als außerunterrichtliche Lernorte: Praktiken des Sammelns als Praktiken der Repräsentation gestern und heute spielen hier ebenso eine Rolle wie aktuelle künstlerische und kunsthistorische Storytellings, die Lokalität, Diversität und Interkulturalität reflektieren: Die Ausstellung *Ortsbegehung: Urbanes Storytelling heute* auf dem Campus Stadt der TU Dortmund (Borchers & Schüppel, 2017), das künstlerische Projekt *habitat* im Museum Ostwall (Museum Ostwall, 2017), beide im Dortmunder U, sowie die ständige Sammlung des Museums für Kunst und Kulturgeschichte in Dortmund sind Lehr- und Lernsettings innerhalb von *TU@Adam's Corner*. Zugrunde liegen die Vorstellung von Museum, Schule

und Universität als Kontaktzonen und eine „demokratische Idee von Partizipation“, die – wie Nora Sternfeld (2016) beschreibt – „zugleich Position bezieht und offenlässt, worauf sie hinausläuft“: Es geht darum, „Möglichkeitsräume“ zu schaffen, die nicht nur zugänglich sind, sondern als „post-repräsentative öffentliche Räume“ offen sind für Kritik und die Neuverhandlung von Machtverhältnissen.

Museen und Ausstellungsorte wie das Dortmunder U oder das Museum für Kunst und Kulturgeschichte sind Museen *in* der Stadt. Sie sind Teil einer Museums- und Monumentenlandschaft, Teil der Stadt als Erzählraum und als erzählter Raum. Analog zum Konzept der Objektbiografie ist es ein zentrales Anliegen der kunstgeschichtlichen Perspektive, die Biografien von Orten und Monumenten in ihrer Prozesshaftigkeit zu analysieren: Geschichtete und fragmentierte Monumente sind die Dortmunder Stadtkirchen, deren Geschichte bis ins Mittelalter zurückreicht und die ihren Wiederaufbau nach den schweren Zerstörungen der Dortmunder Innenstadt im Zweiten Weltkrieg dem bürgerschaftlichem Engagement der Dortmunderinnen und Dortmunder verdanken, die auch, wie im Fall der Stadtkirche St. Reinoldi, auf die Gestaltung der wiederaufgebauten Kirche Einfluss nahmen (Sonne & Welzel, 2016; Welzel, 2017b). Dieser und vergleichbare Prozesse bürgerschaftlichen Engagements sind als Beispiele für demokratische Initiativen zum Erhalt des lokalen kulturellen, säkular codierten, Erbes Gegenstand der Kulturvermittlung im Rahmen von *TU@Adam's Corner*: der urbane Raum als Raum der Debatte, nicht der Bestätigung (Macdonald, 2013).

Zugleich sind die Stadtkirchen als religiös kodierte Räume Teil des zeitgenössischen multireligiösen Stadtraums: „In order to understand current dynamics of religious diversity, a focus on the tangible presence of religion and the co-existence of new and longstanding religious buildings, sites and artifacts in urban space is a fruitful starting point“ (Knott, Krech & Meyer, 2016, S. 124). Aus partizipatorischer Perspektive stellt sich in den kulturell diversen Gesellschaften des heutigen Europa die Frage nach den Möglichkeiten aktueller und zukünftiger Produzentinnen und Produzenten kulturellen Erbes, selbst (trans-)lokale Geschichte(n) zu schreiben: als post-identitäres, mit den Worten von Stuart Hall „kulturell multilinguales“ Projekt (Hall, 1999).

6 Ausblick: Neuverortung durch Dialog

Schon jetzt zeigt sich, dass zwischen den beteiligten Disziplinen, die bislang in dieser Konstellation nicht zusammengearbeitet haben, gemeinsame Themen, Diskussionsbedarfe und Erfahrungen bestehen. Erstaunlich ähnlich ist jeweils die Beobachtung, dass bisherige fachliche und fachdidaktische Konzepte gewissermaßen mit einem *hidden curriculum* homogener Gruppen den Ausgrenzungen von vermeintlichen *minority learners* innerhalb der faktisch heterogenen Gruppen zuarbeiten. Geteilt wird die Erkenntnis, dass daher eine Neuformation fachlicher Zugangsweisen notwendig ist, die sich von der *Zeitgenossenschaft* zur gesellschaftlichen Wirklichkeit herausfordern lassen. Ein zentrales Zwischenfazit lautet, dass gerade das Einbringen von fachwissenschaftlichen Perspektiven und Fragestellungen eine Voraussetzung dafür ist, die teilweise ausgesprochen elaborierten Vorstellungen der jungen Geflüchteten über Politik, Menschenrechte, Reli-

gion und kulturelles Erbe kennenzulernen und zum Ausgangspunkt für weitere Vermittlungskonzepte machen zu können. Zu diesen Konzepten gehört – so eine weitere These –, dass auch in Unterrichtssituationen regelmäßig Begegnungen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eingerichtet werden sollten. Das Einbringen der hier vorgestellten fachwissenschaftlichen Perspektiven und auch der Sichtweisen der Rezipientinnen und Rezipienten erweist sich als überaus produktiv – und das umso mehr, als sie immer wieder ausgesprochen weit von den Alltagsvorstellungen, auch in pädagogischen Situationen, abweichen. Daher scheint es nicht nur sinnvoll, sondern dringend geboten, diese wissenschaftlichen Inhalte und Konzepte in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Weiterbildung von Lehrkräften zu integrieren, sie aber zugleich auch für die breite Öffentlichkeit zugänglich und verständlich zu machen: auf Lehr-/Lernsettings in transkulturellen Gesellschaften bezogen.

Weiterhin wird genauer zu fragen sein, wie inhaltliche Angebote zu strukturieren sind, damit Multiperspektivität gleichermaßen als Geste des Respekts wie als Kompetenz eingeübt und gefestigt werden kann. Das Reallabor *TU@Adam's Corner* zeigt, dass die Entwicklung einer Sprachfähigkeit der Didaktiken untereinander und mit allen beteiligten Fachwissenschaften notwendig ist, um unerwartete oder unsichtbare Kompetenzen, die die heterogenen Lernenden mit sich bringen, zu entdecken und zu thematisieren. Nur durch einen Einbezug dieser Kompetenzen in den didaktischen und gesellschaftlichen Diskurs (Banks, 2008) kann Bildung den Lernenden im transkulturellen Kontext gerecht werden. Dabei bestätigt sich – auch das ist ein wichtiges Ergebnis, das künftig mit der Ausarbeitung vernetzter schulischer wie hochschulischer Curricula beantwortet werden soll –, dass die Themenfelder Sprache, Objektkultur und Religion im transkulturellen Deutschland eng miteinander zusammenhängen, sich gegenseitig bedingen und gewinnbringend in einem gemeinsamen Dialog der fachlichen Expertisen neu vermesen werden müssen.

Über die fachliche Perspektive können und sollen alle beteiligten Didaktiken ihre Sprachfähigkeit im Bereich von Machtpositionen, Privilegienbewusstsein und Exklusionen der *minority learners* entwickeln. Alle Felder benötigen zudem ein Konzept zur Sprachfähigkeit im Feld Religion. Perspektivgebend ist eine zeitgemäße, aktuellen Forschungsergebnissen verpflichtete Vorstellung von Mehrsprachigkeit sowie das Wissen um die aus der Einsprachigkeit entsprungene sprachliche Norm. Folgerichtig wird an einem Konzept der *kulturellen Mehrsprachigkeit* in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gearbeitet, welches es ermöglicht, kulturelle Objekte als *shared heritage* zu rahmen.

Als zukunftsweisend wird das „threshold“-Konzept (Land, Meyer & Flanagan, 2016) angesehen. Dieser Lernansatz besagt, dass Lernende, aber eben auch Lehrende, ihre Komfortzone verlassen müssen, um Lerninhalte an sich heranlassen und sich aneignen zu können. Erst so kann überhaupt gelernt werden. Übereinstimmend werden emotional aktivierende Situationen angestrebt, weil nur dann neue Lerninhalte angenommen und auch alte ersetzt oder erweitert werden können. Eingerichtet werden solche Lernsituationen auf unterschiedlichste Weise: durch besondere Lernorte wie Museen oder die Stadtkirche St. Reinoldi sowie durch theoretisch reflektierte didaktische Interaktionskonzepte. Damit einher geht die zweite Voraussetzung: Die Lehrenden müssen bereit sein, in einen „Diversitätsdialog“ (Welzel, 2012) zu treten, in dem sie selbstbewusst auf

ihre Rolle der *Allwissenden* verzichten, um somit mit den anderen in einen offenen, inklusionsorientierten Dialog auf Augenhöhe treten zu können.

Literatur

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational research*, 37 (3), 129–139.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Beuter, C., Schlegel, S., Vennmann, S. & Zimenkova, T. (eingereicht). Perspektiven politischer Bildung. Ein Projekt zur politischen Bildungsarbeit mit internationalen Klassen, *Politisches Lernen 2018, Rubrik Werkstatt*.
- Borchers, P. & Schüppel, K.C. (Hrsg.) (2017). *Ortsbegehung: Urbanes Storytelling heute. Künstlerische und kunstwissenschaftliche Perspektiven* (Dortmunder Schriften zur Kunst. Kataloge und Essays 36). Bönen: Kettler.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first Language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161–178). Münster: Waxmann.
- Faist, T. (2010). Cultural Diversity and Social Inequalities. *Social Research*, 77 (1), 297–324.
- Geißel, B. (2011). *Kritische Bürger. Gefahr oder Ressource für die Demokratie?* Frankfurt am Main: Campus.
- Gümüşay, A. A. (2017). Die Rolle von Religionen in der Wirtschaft. *Bibel und Liturgie*, 90 (1), 214–219.
- Hall, S. (1999). Whose heritage? Un-settling ‚The Heritage‘, Re-imagining the Post-nation. *Third Text*, 13, 3–13.
- Held, D. (2011). *Cosmopolitanism, Democracy and the Global Order*. In M. Rovisco & M. Nowicka (Hrsg.), *The Ashgate Research Companion to Cosmopolitanism* (S. 163–177). Ashgate: Farnham.
- Jäggle, M., Schelander, R. & Krobath, T. (2009). *lebens.werte.schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Münster: Lit-Verlag.
- Jarema, G. & Libben, G. (2007). *The Mental Lexicon*. Amsterdam: Brill.
- Kearns, A., Bailey, N., Gannon, M., Livingston, M. & Leyland, A. (2014). All in it together? Social cohesion in a divided society: attitudes to income inequality and redistribution in a residential context. *Journal of Social Policy*, 43 (3), 453–463.
- Knauer, P. (2015). *Der Glaube kommt vom Hören: Ökumenische Fundamentaltheologie*. Norderstedt: BoD.
- Knott, K., Krech, V. & Meyer, B. (2016). Iconic Religion in Urban Space. *Material Religion*, 12 (2), 123–136.
- Krüger-Potratz, M. & Lutz, H. (2002). Sitting at a crossroads. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium comparationis*, 8 (2), 81–92.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606–608.
- Land, R., Meyer J. H. F. & Flanagan, M. T. (2016). *Threshold Concepts in Practice*. Rotterdam, Taipei & Boston: Sense Publishers.
- Lutter, A. (2017). Zwischen Kontroversität und Multiperspektivität. Herausforderungen für Unterricht und Weiterbildung aus Perspektive des ‚Beutelsbacher Konsenses‘. In P. Graeff & S. Wolf (Hrsg.), *Korruptionsbekämpfung vermitteln. Didaktische, ethische und inhaltliche Aspekte in Lehre, Unterricht und Weiterbildung* (S. 13–23). Wiesbaden: Springer VS.

- Macdonald, S. (2013). Transcultural Heritage. In S. Macdonald (Hrsg.), *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today* (S. 162–187). London – New York: Routledge.
- Macdonald, S. (2016). New Constellations of Difference in Europe's 21st-Century Museum-scape. *Museum Anthropology*, 39 (1), 4–19.
- Mackert, J. & Müller, H. P. (2000). Der soziologische Gehalt moderner Staatsbürgerschaft. Probleme und Perspektiven eines umkämpften Konzeptes. In J. Mackert & H.P. Müller (Hrsg.), *Citizenship. Soziologie der Staatsbürgerschaft* (S. 9–42). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Museum Ostwall (2017). Wort|Bild-Projekt 4 „habitat“. Verfügbar unter: https://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/vk_mo/vkdetail_mo.jsp?eid=468181 [16.12.2017].
- Niedermayer, O. (2005). *Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieto, S. & Bode, P. (Hrsg.) (2012). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson Education.
- Norris, P. (Hrsg.) (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Connor, L. & Daniel F. (2012). The impact of migration on national identity in a globalized world. A comparison of civic education curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31 (1), 51–66.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2011). From Identity to Belonging in Social Research: Plurality, Social Boundaries, and the Politics of the Self. In S. Albiez, N. Castrol, L. Jüssen & E. Youkhana (Hrsg.), *Ethnicity, Citizenship and Belonging: Practices, Theory and Spatial Dimensions* (S. 199–219). Madrid: Iberoamericana.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2012). *Zugehörigkeit in der mobilen Welt: Politiken der Verortung (Das Politische als Kommunikation 3)*. Göttingen: Wallstein.
- Roebben, B. (2012). Living and Learning in the Presence of the Other: Defining Religious Education Inclusively. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1175–1187.
- Roebben, B. (2016). *Schulen für das Leben: Eine kleine Didaktik der Hoffnung*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Rosler, M., Walker Bynum, C., Eaton, N., Holly, M.A., Jones, A., Kelly, M. & Weddigen, T. (2013). Notes from the Field: Materiality. *The Art Bulletin*, 95 (1), 10–37.
- Sack, D. (2013). Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach* (S. 13–36). New York & London: Routledge.
- Sonne, W. & Welzel, B. (Hrsg.) (2016). *St. Reinoldi in Dortmund: Forschen, Lehren, Partizipieren. Mit einem Findbuch zu den Wiederaufbauplänen von Herwarth Schulte im Archiv für Architektur und Ingenieurbaukunst NRW (A:AI) der Technischen Universität Dortmund*. Oberhausen: Athena.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? Revised edition. In R. C. Morris (Hrsg.), *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea* (S. 21–78). New York: Columbia University Press.
- Sternfeld, N. (2012). Plädoyer: Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In S. Gesser (Hrsg.), *Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und User Generated Content; neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (S. 119–126). Bielefeld: transcript.
- van der Kooij, J. C. (2016): *Worldview and moral education: On conceptual clarity and consistency in use*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Welzel, B. (2012). Diversitätsdialoge in Studium und Lehre an der TU Dortmund, *Journal Hochschuldidaktik*, 23, 8–13.
- Welzel, B. (2017a). Zugehörigkeit vor Ort: Stadt als Bildungsraum. *Jahrbuch Historische Bildungsforschung*, 22, 81–104.
- Welzel, B. (2017b). Kunstgeschichte: Brücken zwischen Mittelalter und Gegenwart. *Das Mittelalter*, 22 (1), 93–114.

- Williams, M. (2007). Non-territorial boundaries of citizenship. In S. Benhabib, I. Shapiro & D. Petranović (Hrsg.), *Identities, affiliations, and allegiances* (S. 226–256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zick, A. & Küpper, B. (2012). Zusammenhalt durch Ausgrenzung? Wie die Klage über den Zerfall der Gesellschaft und die Vorstellung von kultureller Homogenität mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zusammenhängen. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*. Folge 10 (S. 152–176). Berlin: Suhrkamp.
- Zimenkova, T. (2013). Active citizenship as harmonious co-existence? About the Political in Participatory Education. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.). *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach* (S. 36–53). New York & London: Routledge.
- Zimenkova, T. (2014). Minority learners. Excluded from the narrative of celebrating diversity? *Citizenship Teaching and Learning*, 9 (2), 201–222.
- Zimenkova, T. (2017). *Was ist eigentlich Gesellschaft? Vorzüge der SoWi-Didaktik mit und für die Geflüchteten*. Verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/blog/„was_ist_eigentlich_gesellschaft“_vorzue_sowi_didaktik_für_gefluechteten.html [18.12.2017].