

Kraml/Sejdini/Bauer/Kolb

Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen

Empirisch begleitete Grenzgänge
zwischen Schule und Universität

Kohlhammer

Kohlhammer

Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik

Herausgegeben von

Martina Kraml

Zekirija Sejdini

In der Reihe „Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik“ erscheinen Bände zur Arbeit an den Grundlagen einer theologisch orientierten interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik einerseits, sowie zur evidenzbasierten Analyse von interreligiösen Prozessen in der schul- und hochschuldidaktischen Forschung bzw. Bildungsforschung auf der anderen Seite. Die Bände zeichnen sich daher durch eine enge Verzahnung zwischen empirischer Analyse und theoriebildender Reflexion aus. Dabei sind die Identitätsperspektive („learning in religion“), der Wechsel zwischen inter- und intrareligiösen Phasen, die mehrdimensionale Aufmerksamkeit (Biografie, Interaktion, Kontextualität, Thematik), die Prozessorientierung, die Begegnungsorientierung sowie die Vernetzung von konkreten Lehr- und Lernprozessen mit der wissenschaftlichen Reflexionsebene zentrale Leitaspekte.



**INTERRELIGIÖSE
RELIGIONSPÄDAGOGIK**

Martina Kraml/Zekirija Sejdini/Nicole Bauer/Jonas Kolb

Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungs- prozessen

Empirisch begleitete Grenzgänge
zwischen Schule und Universität

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-035490-6

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-035491-3

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhalt

Vorwort der HerausgeberInnen der Reihe	9
Einleitung	11
 FORSCHUNGSSTAND, THEORIEN UND METHODEN	
1 Forschungsstand	17
1.1 Zum Begriff und Forschungsgegenstand Interreligiosität	17
1.1.1 Zur Definition von Interreligiosität	17
1.1.2 Forschungsstand Interreligiöse Religionspädagogik	22
1.2 Das Verhältnis von Religion und Konflikt – Forschungstrends	37
1.2.1 Religion und Konflikt als sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand	38
1.2.2 Konflikte und Konfliktpotentiale aus theologischer und religionswissenschaftlicher Perspektive	46
 2 Theoretische Betrachtungen: Identität und Konflikt	55
2.1 Überlegungen zum Identitätsbegriff	55
2.1.1 Psychologische Perspektiven auf Identität	56
2.1.2 Sozialpsychologische Modelle: Identität als Narration	58
2.1.3 Soziologische Aspekte von Identität: Identität und Gemeinschaft	60
2.1.4 Identität aus theologischer Perspektive	64
2.2 Theoretische Perspektiven auf Konflikte und Konfliktpotentiale	66
2.2.1 Annäherungen an den Konfliktbegriff	66
2.2.2 Interdisziplinäre Perspektiven auf Konflikttheorien	68
2.3 Unser Begriffsverständnis von Identität, Konflikt, Interreligiosität, Religionspädagogik und Religionsdidaktik	76

3	Forschungsmethodologie und -design	83
3.1	Methodologische Standortbestimmung	83
3.2	Forschungsstrategie und Erhebungsmethode	86
3.3	Auswertung	93
3.4	Darstellung	96

EMPIRISCHE ANALYSE

4	Schauplatz Schule	101
4.1	Setting am Schauplatz Schule	101
4.2	Konfliktherd 1: (Religiöse) Gruppendynamik	111
4.2.1	Ursachen und Einflussfaktoren	112
4.2.2	Umgangsformen und Interaktionen	116
4.2.3	Konsequenzen	121
4.2.4	Zwischenresümee	122
4.3	Konfliktherd 2: Themen und Didaktik	123
4.3.1	Ursachen und Einflussfaktoren	124
4.3.2	Umgangsformen und Interaktionen	128
4.3.3	Konsequenzen	134
4.3.4	Zwischenresümee	136
4.4	Konfliktherd 3: Identität und Konfessionalität	138
4.4.1	Ursachen und Einflussfaktoren	139
4.4.2	Umgangsformen und Interaktionen	144
4.4.3	Konsequenzen	158
4.4.4	Zwischenresümee	159
5	Schauplatz Universität	161
5.1	Setting am Schauplatz Universität	161
5.2	Konfliktherd 1: Planung, Konzept und Erwartungen	168
5.2.1	Ursachen und Einflussfaktoren	169
5.2.2	Umgangsformen und Interaktionen	176
5.2.3	Konsequenzen	179
5.2.4	Zwischenresümee	182

5.3	Konfliktherd 2: Prozess, Kommunikation und Gruppendynamik	183
5.3.1	Ursachen und Einflussfaktoren	184
5.3.2	Umgangsformen und Interaktionen	188
5.3.3	Konsequenzen	198
5.3.4	Zwischenresümee	201
5.4	Konfliktherd 3: Ringen um den ‚idealen‘ Religionsunterricht und Anerkennung	202
5.4.1	Ursachen und Einflussfaktoren	203
5.4.2	Umgangsformen und Interaktionen	206
5.4.3	Konsequenzen	213
5.4.4	Zwischenresümee	216

ZUSAMMENFÜHRUNG UND IMPULSE

6	Perspektiven für interreligiöse Bildungsprozesse	221
	Literaturverzeichnis	231

Vorwort der HerausgeberInnen der Reihe

In den ersten beiden Bänden dieser Reihe lag der Fokus auf den Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik bzw. der evidenzbasierten Analyse von interreligiösen Bildungsprozessen. Die aus dem bisherigen Prozess gewonnenen Einsichten zeigen, dass im Kontext der interreligiösen Bildung und des interreligiösen Dialogs Konfliktpotential vorhanden ist. Auch wenn es sich bei den Konfliktherden nicht immer um spezifisch (inter)religiöse Phänomene handelt, sondern um gesamtgesellschaftliche Konfliktodynamiken, werden diese aus verschiedenen Gründen selten thematisiert.

Zwei Ursachen scheinen für diese Tabuisierungstendenz besonders relevant: Zum einen beinhalten Konflikte Unverfügbares. Am Beginn eines Konfliktes kann das Risiko nur schwer abgeschätzt werden, der Ausgang ist nicht kalkulierbar und die Steuerungsmöglichkeiten sind begrenzt. Diese Faktoren bedingen Scheu vor einer offenen Thematisierung, Zurückhaltung und Unsicherheit, aber auch Angst vor Machtverlust. Die empirischen Analysen zeigen, dass hierbei implizite Regeln bzw. normative Zuschreibungen ebenso eine Rolle spielen wie die Vorstellungen von *political correctness*, verschiedene Interessensgemengelage, persönliche Konzepte oder politische und gesellschaftliche Vorstellungen. Zum anderen ist die Zurückhaltung im Hinblick auf Konflikte in interreligiösen Kontexten auch von der Sorge getragen, dass diese Prozesse, die mühsam und in langwieriger Arbeit aufgebaut werden, durch Konfliktthematisierung Schaden nehmen könnten. Oft führen gescheiterte interreligiöse Initiativen nicht nur zu Kommunikationsstörungen, sondern lassen den latenten Verdacht erhärten, Religionen könnten keinen positiven gesellschaftlichen Beitrag leisten, da sie nicht imstande seien, einen Dialog miteinander zu führen. Auch wenn diese Sorgen nicht unberechtigt sind, darf das Konfliktpotential im Kontext interreligiöser Bildungsprozesse nicht ausgeblendet werden, wenn diese für alle Seiten fruchtbar gemacht werden sollen.

Vor diesem Hintergrund ist die Offenlegung und Analyse der ‚Konfliktlandschaft‘ in Bildungs- und Interaktionsprozessen einerseits dringend notwendig, andererseits jedoch heikel: Verletzlichkeit und Unsicherheit treten offen zutage, die eigenen Konzepte werden infrage gestellt, die ‚alten‘ Handlungs- und Kommunikationsmuster greifen nicht mehr selbstverständlich, das Gefühl des Ausgeliefertseins kann entstehen. Dennoch scheint die Arbeit an Konflikten im Kontext Bildung, speziell interreligiöser Bildung, unumgänglich. Ob dieses Wagnis der Thematisierung und Bearbeitung von Konflikten eingegangen werden kann, hängt jedoch vor allem von der subjektiven und kollektiven Bewertung von Konflikten ab: Wird der Konflikt als Erfahrungsfeld gesehen, das einen Lern- und Bildungszuwachs

ermöglicht, führt dies zu gelassenerem und risikofreudigerem Handeln, als wenn in erster Linie die riskante und möglicherweise zerstörerische Seite des Konfliktes wahrgenommen wird.

Inbesondere am Beispiel der Konflikte und Konfliktpotentiale zeigt sich, dass eine vertiefte empirische Arbeit an diesem Themenkomplex die beste Voraussetzung für eine fundierte Einsicht in die Kommunikations- und Konfliktmuster interreligiöser Bildung, Begegnung und des interreligiösen Dialogs ist.

Vor diesem Hintergrund erscheint uns der vorliegende Band als wichtiger und notwendiger Beitrag für den interreligiösen Dialog und für die Gestaltung von interreligiösen Bildungsprozessen. Die bisherige wertschätzende interreligiöse Zusammenarbeit an der Universität Innsbruck hat uns dazu ermutigt, auch diesen wichtigen Aspekt in der interreligiösen Religionspädagogik zu erforschen und die Ergebnisse anderen zugänglich zu machen.

Unser Dank gilt dem Kohlhammer Verlag für die Betreuung und Veröffentlichung des Buches, dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres für die finanzielle Unterstützung sowie Katharina Fiedler für das umsichtige Lektorat. Besonders bedanken möchten wir uns zudem bei unseren Mitarbeiterinnen Julia Eitzinger und Petra Juen, die maßgeblich an der Analyse und Auswertung des empirischen Datenmaterials sowie an der Veröffentlichung des vorliegenden Bandes beteiligt waren; ebenso bei Clemens Danzl, Aykut Gelengec, Marina Moosbrugger und Hayriye Gül Sahan für die Transkriptionen und die empirischen Vorbereitungsarbeiten. Ebenfalls danken wir herzlich den befragten Studierenden, ReligionslehrerInnen und LehrveranstaltungsleiterInnen für die Zeit und die Bereitschaft, uns im Rahmen von Interviews Einblicke in ihre interreligiösen Praxiserfahrungen zu geben. Im Speziellen bedanken wir uns bei unseren MitautorInnen Nicole Bauer und Jonas Kolb für die eingebrachten Ideen und Impulse sowie für die gemeinsame Arbeit an diesem spannenden Projekt.

Innsbruck, im Januar 2020

Martina Kraml

Zekirija Sejdini

Einleitung

Interreligiöse Zusammenarbeit ist eine der wichtigsten Errungenschaften der letzten Jahre. Bedingt durch die Zunahme der religiös-weltanschaulichen Pluralität in unserer Gesellschaft hat Interreligiosität in immer mehr Bereichen an Gewicht gewonnen. Dies betrifft naturgemäß auch die Religionspädagogik, die sowohl im Hinblick auf interreligiöse Bildung wie auch bei der Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit eine zentrale Rolle einnimmt. Interreligiöser Dialog, interreligiöse Bildung oder auch interreligiöses Lernen sind mittlerweile zu festen Bestandteilen der religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Forschung im europäischen Kontext geworden.

Der vorliegende Band soll einen Beitrag zu den Debatten über interreligiöse Aus- und Fortbildung und interreligiöse Zusammenarbeit leisten, die in der Religionspädagogik und -didaktik im deutschsprachigen Raum gegenwärtig geführt werden. Er beschäftigt sich mit Konflikten und Konfliktpotentialen, die in interreligiösen Bildungssettings auftreten – einem Thema, das häufig ausgeblendet wird.

Die Studie widmet sich manifesten oder latent vorhandenen Spannungsfeldern. Als Forschungsgruppe legen wir mit der vorliegenden Arbeit eine empirische Analyse vor, die systematisch die interreligiöse Kooperation untersucht und reflektiert, die an der Universität Innsbruck bei der Ausbildung von katholischen und islamischen ReligionslehrerInnen seit 2013 besteht. Die Erfahrungen und Erkenntnisse dieser praktischen Arbeit speisen dieses Buch.

Unsere empirische Analyse hat dabei allerdings nicht nur Aussagekraft für zeitlich und räumlich begrenzte Kontexte. Zwar sind die beobachteten interreligiösen Settings, Spannungsfelder und Abläufe in der Ausbildungspraxis gebunden an lokal und situativ erhobene empirische Daten. Die Auswertung und Interpretation des Materials soll jedoch allgemein all jenen Empfehlungen und Perspektiven bieten, die in der interreligiösen Arbeit in verschiedenen Bildungskontexten aktiv sind.

Dass wir uns in der vorliegenden empirischen Untersuchung mit dem Thema ‚Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungssettings‘ beschäftigen, ist zugleich eine Neuheit und ein Wagnis. Eine Neuheit deshalb, weil zwar gegenwärtig viel über Interreligiosität gesprochen wird, es aber an Forschung zu interreligiösen Kooperationen in der religionspädagogischen und religionsdidaktischen Praxis sowie insbesondere an empirischen Studien mangelt.

Ein Wagnis ist das Buch deshalb, da Konflikte, Probleme, Spannungsfelder, Meinungsverschiedenheiten oder Unstimmigkeiten, die in interreligiösen Bildungssettings auftreten, nur selten in den Mittelpunkt gerückt werden. Es scheint vielmehr eine Art Unbehagen oder Zögerlichkeit – in manchen

Fällen eventuell auch eine Angst davor – zu bestehen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Es ist anzunehmen, dass solche Vorbehalte oftmals deshalb existieren, weil aufgetretene Konflikte und bestehende Konfliktpotentiale auch als Argumente gegen interreligiöse Kooperationen missinterpretiert werden und gegen interreligiöse Begegnungen in Bildungssettings ins Feld geführt werden könnten.

Dieser Unwägbarkeit nachzugeben und Spannungsfelder zu negieren, stellt aber eine große Gefahr dar, der wir mit der vorliegenden Arbeit entgegenwirken möchten. Wenn Konfliktherde nicht angesprochen, analysiert, offengelegt und entsprechende Schlüsse daraus gezogen werden, können interreligiöse Kooperationen in Bildungssettings leicht misslingen. Deshalb richten wir den Fokus unserer empirischen Studie bewusst auf Konflikte und Konfliktpotentiale.

Die Schwerpunktsetzung erfolgte nicht zuletzt auch aufgrund unserer persönlichen Sichtweisen. Denn unseres Erachtens stellt die interreligiöse Kooperation einen zukunftssträchtigen Bereich der Religionspädagogik und Religionsdidaktik in gegenwärtigen religiös-weltanschaulichen pluralen Gesellschaften dar. Interreligiöse Kooperationen und Begegnungen in diversen Bildungssettings sind uns deshalb ein Herzensanliegen. Aus diesem Grund thematisieren wir in der vorliegenden Studie explizit Aspekte, Prozesse und Fragen in den beobachteten interreligiösen Bildungssettings, die nicht reibungslos funktionierten, in denen unterschiedliche, widerstreitende Auffassungen bestanden, in denen konträre Ziele verfolgt wurden oder in denen Missstimmungen zu Tage getreten sind. Indem wir uns eindeutig und ausführlich den ‚Fallstricken‘, Hürden, Widerständen und möglichen Unstimmigkeiten zuwenden, möchten wir dazu beitragen, dass interreligiöse Kooperationen in Bildungskontexten in Zukunft gestärkt und verbessert werden können.

Konflikte oder Konfliktpotentiale, die in interreligiösen Settings auftreten, sind in vielen Fällen nicht eindeutig erkennbar. Nicht immer werden bestehende Unstimmigkeiten und latente Spannungsfelder in Form von manifesten Meinungsverschiedenheiten ausgetragen. Es ist daher unerlässlich, den Blick für Konflikte und deren Bestandteile zu schärfen. Unumgänglich ist dabei eine Reflexion des bisherigen Forschungsstandes, der sich mit dem Verhältnis von Konflikt und Religion beschäftigt.

Die Besonderheit und Relevanz unserer Studie erwächst jedoch nicht alleinig aus der Themenwahl. Zwei weitere Aspekte kommen ebenfalls zum Tragen: Zum einen stellt das empirische Forschen eine Ausnahme bei der Analyse interreligiöser Bildungssettings, Begegnungen und Kooperationen dar. Die vorliegende empirische Untersuchung, die dem Paradigma der qualitativen interpretativen Sozialforschung folgt, soll folglich auch dazu beitragen, dass das empirische Forschen als konstitutiver Forschungszweig in der interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik verankert wird.

Denn erst durch eine solche methodologische Annäherung können Bildungssettings, Ausbildungsprozesse, Sichtweisen der beteiligten Subjekte und Akteursgruppen oder auftretende Spannungsfelder adäquat reflektiert werden.

Zum anderen besteht eine Besonderheit der Studie in der interdisziplinären Perspektive der Untersuchung. Unsere Auseinandersetzung mit dem empirisch erhobenen Datenmaterial wurde unter anderem dadurch bereichert, dass vier unterschiedliche disziplinäre Bezüge von uns AutorInnen eingebracht wurden. In den empirischen Analysen sind katholisch-religionspädagogische, islamisch-religionspädagogische sowie religionssoziologische und religionswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft. Diese Verflechtung verleiht den Befunden eine mehrperspektivische Vielschichtigkeit.

Die Gliederung des Buches gestaltet sich folgendermaßen: In **Teil A** erfolgt eine Auseinandersetzung mit Forschungsstand, Theorie und Methoden. Kapitel 1 beschäftigt sich dabei mit den bestehenden Arbeiten zum Forschungsthema. Ausgeführt werden hier zum einen Studien zur interreligiösen Religionspädagogik sowie zum anderen Arbeiten zum Verhältnis von Religion und Konflikt. Im Anschluss daran diskutiert Kapitel 2 theoretische Perspektiven auf die Phänomene Identität und Konflikt und schärft im Zuge dessen den Blick dafür, was unter Konflikten, Konfliktpotentialen und deren Bestandteilen zu verstehen ist. Kapitel 3 wiederum widmet sich der Forschungsmethodologie und dem methodischen Design der empirischen Studie.

In **Teil B** werden die empirischen Analysen der Konflikte und Konfliktpotentiale geschildert, die im Verlauf der interreligiösen Kooperation bei der Ausbildung von islamischen und katholischen ReligionslehrerInnen an der Universität Innsbruck aufgetreten sind. Vorgenommen wird eine grundsätzliche Unterteilung der Konfliktherde in solche, die sich am Schauplatz Schule (Kapitel 4) zeigten, und jene, die sich am Schauplatz Universität (Kapitel 5) manifestierten. An den beiden Schauplätzen werden zuerst die jeweiligen Konfliktsettings mit den beteiligten Akteursgruppen geschildert und im Anschluss daran die aufgetretenen Konfliktherde detailliert beschrieben.

Im abschließenden **Teil C** erfolgt eine inhaltliche und konzeptionelle Zusammenführung der beobachteten Spannungsfelder. In Kapitel 6 werden Anregungen ausgearbeitet, die sich für differierende interreligiöse Bildungssettings aus den präsentierten empirischen Befunden ergeben. Mit einem Ausblick auf die Zukunft interreligiöser Religionspädagogik wird die vorliegende Studie abgerundet.

Forschungsstand, Theorien und Methoden

1 Forschungsstand

1.1 Zum Begriff und Forschungsgegenstand Interreligiosität

1.1.1 Zur Definition von Interreligiosität

Die zunehmende religiöse Pluralisierung der österreichischen Gesellschaft infolge des Zuzugs von sogenannten ‚GastarbeiterInnen‘ führte bereits in den 1980er Jahren dazu, dass der Umgang mit nichtchristlichen Religionen im Religionsunterricht verstärkt thematisiert wurde.¹ Religiöse Pluralisierung wurde jedoch zu jener Zeit noch unter den Vorzeichen der Integrations- oder Assimilationspädagogik² oder der interkulturellen Pädagogik³ betrachtet. Die zunehmende gesellschaftliche Diversifizierung und die wachsende Zahl der MuslimInnen führte in Österreich infolge der gesetzlichen Anerkennung der Islamischen Glaubengemeinschaft in Österreich (IGGÖ) dazu, dass seit dem Schuljahr 1982/83 islamischer Religionsunterricht in Pflichtschulen abgehalten wird.

Ab den 1990er Jahren, insbesondere im Zuge der Jugoslawienkriege, flüchteten viele MuslimInnen aus Bosnien-Herzegowina und anderen Balkanstaaten nach Österreich, was eine Neuzusammensetzung der im Land lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zur Folge hatte. Diese Struktur veränderte sich erneut durch die verschiedenen Fluchtmigrationen nach Ende des Kalten Krieges, die ihre Ursache in gewalttätigen politischen, ethnisch oder religiös motivierten Auseinandersetzungen hatten. Neben der bereits erwähnten Aufnahme geflüchteter Menschen aus Bosnien-Herzegowina migrierten zahlreiche MuslimInnen aus der Türkei, dem Nahen Osten, dem arabischen Raum sowie aus Nordafrika nach Österreich.⁴ Diese Entwicklungen brachten auch einen markanten Anstieg von MuslimInnen unter den in

¹ Vgl. *Hellmann, Christian*, Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne. Frankfurt a. M. 2000, 1f.

² Vgl. *Dickopp, Karl-Heinz*, Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell. Düsseldorf 1982.

³ Vgl. *Auernheimer, Georg*, Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.

⁴ Vgl. *Ornig, Nikola*, Die Zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnien. Graz 2006, 165; *Heine, Susanne / Lohlker, Rüdiger / Potz, Richard*, Muslime in Österreich. Geschichte – Lebenswelt – Religion – Grundlagen für den Dialog. Innsbruck 2012, 70f.

Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund und eine weitere Ausdifferenzierung der muslimischen Bevölkerung mit sich.⁵

Die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft führte aber nicht nur dazu, dass sich das Angebot des Religionsunterrichts ausweitete, sondern hatte auch zur Folge, dass religionsdidaktische Formen, Modelle und Konzeptionen verstärkt diskutiert wurden. In den vergangenen Jahrzehnten rückte dabei vermehrt der Begriff der Interreligiosität in den Fokus.⁶ Im Zusammenhang mit der zunehmenden religiösen Pluralisierung westeuropäischer Gesellschaften wurden zudem auch Stimmen laut, die für eine Abkehr von einem monolithischen Verständnis von Religion und stattdessen für eine Hinwendung zu einem möglichkeitsoffenen Ansatz plädierten.⁷ Eine solche Wendung wurde als notwendig erachtet, damit sich religionspädagogische Ansätze den sozialen Entwicklungstendenzen entsprechend mitverändern. In aktuellen Debatten werden daneben auch die Konzepte des dialogischen Lernens⁸ sowie der Transreligiosität verhandelt, mithilfe derer einem kontingenzsensiblen Zugang zur Religion bzw. Religiosität zusätzlich Rechnung getragen werden soll.⁹

Was unter Interreligiosität zu verstehen ist, präzisieren wir im Rahmen dieses Kapitels. Für eine erste Annäherung an den grundsätzlichen Bedeutungsgehalt des Begriffs erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Ausdruck Multireligiosität und im nächsten Schritt mit dem Begriff Transreligiosität.

⁵ Vgl. *Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol*, Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich. Wiesbaden 2017, 33.

⁶ Vgl. *Fritsch-Oppermann, Sybille C.*, Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens. In: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, 18–27; *Nusser, Barbara*, Kebab und Folklore reichen nicht. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Oldenburg 2005.

⁷ Vgl. *Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias*, Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive. Stuttgart 2017, 113; *Kraml, Martina*, Religionspädagogik im Kontext der Rede von ‚transreligiös‘, ‚transversal‘ und ‚interreligiös‘. In: Sejdini, Zekirija (Hg.), Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen. Münster 2018, 175–194, hier 182; *Kraml, Martina*, Anderes ist möglich. Eine theologie-didaktische Studie zu Kontingenz in Forschungsprozessen. Ostfildern 2019.

⁸ Vgl. *Sajak, Clauß Peter* (Hg.), Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit. Seelze 2010; *Langenhorst, Georg*, Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg 2016.

⁹ Vgl. *Sejdini / Kraml / Scharer*, Mensch werden, 121–123; *Kraml*, Religionspädagogik im Kontext der Rede von ‚transreligiös‘, ‚transversal‘ und ‚interreligiös‘, 183; *Yildiz, Erol*, Ideen zu einer transreligiösen Bildung: Kontrapunktische Betrachtungen. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.), Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen. Stuttgart 2020 [im Erscheinen].

Unterschiede zwischen den Begriffen interreligiös und multireligiös können anhand der Arbeiten von Hans-Georg Ziebertz und Johannes A. van der Ven¹¹ verdeutlicht werden. Im Hinblick auf den Religionsunterricht differenzieren sie zwischen drei Modellen: einem monoreligiösen, einem interreligiösen und einem multireligiösen Modell. Unter der monoreligiösen Form des Religionsunterrichts verstehen Ziebertz und van der Ven den klassischen konfessionellen Religionsunterricht, der sich in ihren Augen durch einen theologischen Zentrismus auszeichnet und durch den die eigene Religion, so die Autoren, oftmals als in sich homogener und nach außen hin klar abgegrenzter Block behandelt wird. Ein möglichkeitsoffener und kontingenzsensibler Zugang zur eigenen Religion ist bei diesem Modell deshalb nur schwer zu erreichen. Nach Ansicht der Autoren tendiert die monoreligiöse Unterrichtsform zudem dazu, dass andere Glaubensformen oder Religionen primär aus der Binnensicht der eigenen Glaubensgemeinschaft heraus betrachtet werden, ohne die Perspektive des Gegenübers zu berücksichtigen.¹²

Vom monoreligiösen Modell grenzen Ziebertz und van der Ven ein multireligiöses Format ab, das stattdessen religionskundliche bzw. religionswissenschaftliche Züge trägt. In religionspädagogischer Hinsicht ist das Ziel einer solchen multireligiösen Bildung, so die Autoren, nicht die Suche nach einer

¹⁰ Innerhalb der theologischen Wissenschaften gibt es verschiedene Begriffsverwendungen von ‚multireligiös‘, die sich voneinander unterscheiden. Aus religionsgemeinschaftlicher (z. B. evangelischer und katholischer) sowie in liturgiewissenschaftlicher Perspektive kommen beispielsweise Angehörige unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften und Religionen bei multireligiösen Feiern neben- oder nacheinander zu Wort, ohne dass sie gemeinsame Gebete sprechen. Während ein gemeinsames Beten im gleichen Wortlaut – das als interreligiös zu klassifizieren ist – nicht als möglich erachtet wird, sei das multireligiöse Beten nebeneinander oder lediglich in Anwesenheit des anderen zu befürworten (vgl. *EKD – Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* [Hg.], Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Hannover 2006, 115; *DBK – Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* [Hg.], Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe. Bonn 2008, 33). Aus religionspädagogischer Perspektive wiederum hat der Ausdruck ‚multireligiös‘ eine etwas andere Bedeutung. In der Religionspädagogik zeichnet sich ein multireligiöses Unterrichtsformat dadurch aus, dass zum einen zwar Angehörige unterschiedlichen Glaubens an den Lernprozessen teilnehmen, aber dass zum anderen ein ‚learning about religion‘ stattfindet, das überkonfessionelle, religionskundliche Züge trägt und die Dimension gemeinsamer religiöser Erfahrungen ausklammert (vgl. *Danzl, Clemens*, Interreligiös oder multireligiös? In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija [Hg.], Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte. Stuttgart 2018, 35–47).

¹¹ Vgl. *van der Ven, Johannes A. / Ziebertz, Hans-Georg*, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung. In: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 259–273.

¹² Vgl. ebd., 265.

religiösen Wahrheit oder nach einer religiösen Erkenntnis aus der Beteiligtenperspektive, sondern das Verstehen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Religionen aus einer BeobachterInnenperspektive. Demzufolge steht dieses Modell auf der einen Seite konträr zur Vorstellung von Religionen als monolithischen Blöcken, die mit markierten Grenzen eine fixierte Entität umreißen. Auf der anderen Seite ist jedoch für das multireligiöse Unterrichtsformat auch eine philosophische oder psychologische Perspektive charakteristisch, die eine Tendenz zu vermeintlich objektiven und abstrakten Bewertungen aufweist und damit zentralen Dimensionen von Religionen – wie Spiritualität oder religiöser Erfahrung – nicht gerecht wird.¹³ Ein religionskundlicher multireligiöser Religionsunterricht hat sich beispielsweise in Großbritannien in Gestalt des überkonfessionellen Unterrichtsgegenstandes ‚Religious Education‘ herausgebildet.¹⁴

Von den beiden bisherigen Typen unterscheiden die Autoren mit dem interreligiösen Modell eine dritte Form. Kennzeichnend für diese sind Perspektivenwechsel, die im Unterrichtsgeschehen aktiv vorgenommen werden. Damit wird das Prinzip verfolgt, dass SchülerInnen nicht, wie in der klassischen konfessionellen Unterrichtsform, den eigenen Glauben nur aus der Perspektive der eigenen Religion heraus betrachten, sondern gleichsam auch die Perspektive anderer im Unterricht vertretener Glaubensgemeinschaften mitberücksichtigen. Somit werde in der Folge auch die „andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen“¹⁵ gesehen. Die Grenzen von Religionen verschwimmen im interreligiösen Format folglich nicht, wie es beim religionskundlichen Modell mitunter der Fall sein kann.¹⁶ Gleichsam würden – so van der Ven und Ziebertz – die eigene und die andere Religion aber auch nicht im Sinne von klar voneinander zu unterscheidenden Entitäten rigide voneinander abgegrenzt, wozu häufig eine monoreligiöse Unterrichtsform tendiere.

Interreligiosität und/oder Transreligiosität

Die Begriffe ‚interreligiös‘, ‚Interreligiosität‘ oder ‚interreligiöses Lernen‘ werden jedoch nicht nur einhellig befürwortet, sondern von verschiedenen

¹³ Vgl. *van der Ven / Ziebertz*, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, 264.

¹⁴ Vgl. *Halstead, J. Mark*, Islamic Education in the United Kingdom. In: Aslan, Ednan (Hg.), *Islamische Erziehung in Europa. Islamic Education in Europe*. Wien 2009, 179–202.

¹⁵ Vgl. *van der Ven / Ziebertz*, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, 264.

¹⁶ Vgl. hierzu auch: *Jäggle, Martin*, Religionen in der Schule – interreligiöser Ansatz oder Religionsunterricht für alle? In: Ucar, Bülent / Blasberg-Kuhnke, Martina / von Scheliha, Arnulf (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*. Göttingen 2010, 179–188.

Seiten auch mit Skepsis betrachtet oder mit inhaltlichen Bedenken versehen. Die Motivation der kritischen Haltung gegenüber Interreligiosität ist unterschiedlich gelagert. Zum einen melden sich aufseiten religiöser Institutionen Bedenken-träger zu Wort, die aufgrund ihres institutionellen Interesses vor einer Vermischung religiöser Traditionen warnen und interreligiöse Tendenzen nicht begrüßen. Zum anderen wird aufgrund inhaltlicher Aspekte Kritik am Begriff Interreligiosität geäußert. Eine Beanstandung erfährt insbesondere das Präfix ‚inter‘. Durch die Wortkonstruktion ‚inter-religiös‘ würden, so die Kritik, Interaktionen und Beziehungen zwischen Religionen bezeichnet, die ihrerseits wiederum als in sich geschlossene und homogene Blöcke gesehen werden könnten. Ein solches Verständnis stünde im Widerspruch zu dem bereits beschriebenen Grundgedanken der diesbezüglichen Debatten, auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen hinzuweisen und dabei einen möglichkeitsoffenen Zugang zu beschreiten.¹⁷

Befürwortet wird stattdessen die Vorsilbe ‚trans‘ in Anlehnung an die Debatten um Inter- bzw. Transkulturalität.¹⁸ Der Ausdruck ‚transreligiös‘ biete die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten und Verbindungslinien, die verschiedene Religionen miteinander in Beziehung setzen, in den Fokus zu rücken und zu thematisieren.¹⁹ Dabei werde aber kein essentialistischer Standpunkt eingenommen, von dem aus betrachtet Religion als monolithische Entität erscheint. Ein transreligiöses Verständnis erlaube vielmehr, religiöse Wandlungstendenzen und durchlässige Grenzen unvoreingenommen und möglichkeitssensibel in den Blick zu nehmen.²⁰ Jedoch könnte der Begriff transreligiös auch durchaus so gedeutet werden, dass über die bestehenden

¹⁷ Vgl. *Sejdini / Kraml / Scharer*, Mensch werden, 121.

¹⁸ Nach Wolfgang Welsch steht Transkulturalität einem essentialistischen Verständnis von Kultur diametral gegenüber (vgl. dazu kritisch *Fuchs, Stephen*, *Against Essentialism. A Theory of Culture and Society*. Harvard 2001) und verfolgt stattdessen einen möglichkeitsoffenen und kontingenzsensiblen Zugang, der, so Welsch, der externen Vernetzung, dem internen Hybridcharakter sowie den dynamischen Wandlungsbewegungen ‚einer‘ Kultur vielmehr gerecht werde (vgl. *Welsch, Wolfgang*, Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee / Schahadat, Schamma (Hg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld 2012, 25–40). Der Begriff Interkulturalität wiederum leiste diesen evidenten Entwicklungsphänomenen von Kultur nicht Genüge, da hierbei, so der Autor, von Interaktionen zwischen zwei oder mehreren vergleichsweise in sich geschlossenen kulturellen Systemen ausgegangen werde (vgl. dazu auch *Langenohl, Andreas*, Inter- und Transkulturalität. In: Leggewie, Claus / Meyer, Erik (Hg.), *Global Pop. Das Buch zur Weltmusik*. Stuttgart 2017, 54–59).

¹⁹ Vgl. *Faber, Roland*, Der transreligiöse Diskurs. Zu einer Theologie transformativer Prozesse. In: *polylog* (2003) 1, 65–94; *Baier, Karl*, Transreligiöse Theorie und existentielle Interpretation. In: *Interdisziplinäre Phänomenologie* (2005) 1, 65–86; *Yildiz*, Ideen zu einer transreligiösen Bildung.

²⁰ Vgl. *Sejdini / Kraml / Scharer*, Mensch werden, 122; *Kraml*, Religionspädagogik im Kontext der Rede von ‚transreligiös‘, ‚transversal‘ und ‚interreligiös‘, 187.

Religionen hinausgegangen wird und dass diese hinter sich gelassen werden.²¹ Eine Konzeption des Transreligiösen steht jedoch noch am Anfang und bedarf zuerst einer systematischen Ausarbeitung und Ausformulierung, bevor der Begriff als analytischer Bezugspunkt für empirische Forschungen dienen kann.

Im Rahmen der vorliegenden Studie verwenden wir den Begriff interreligiös. Der Entwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik wenden wir uns deshalb zu, da eine solche religiöse Bildung unserer Ansicht nach am besten den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen und dem zunehmenden religiösen Pluralismus gerecht wird. Zudem sind wir auch der Ansicht, dass eine Offenheit für interreligiöse Tendenzen im Christentum und Islam von Grund auf besteht in dem Sinne, dass in jenen Religionen Interreligiosität bereits grundsätzlich angelegt ist und angestrebt wird.²²

Den Begriff transreligiös verwenden wir hingegen deshalb im Rahmen unserer Analyse nicht, da dieser in der bisherigen Forschung noch nicht genügend ausgeleuchtet und ausgearbeitet wurde. Grundsätzlich greifen wir aber einige Aspekte aus der damit verbundenen Debatte auf und betrachten Religionen nicht als in sich geschlossene, klar abgegrenzte Einheiten, die in interreligiösen Prozessen miteinander in Interaktion und Austausch treten. Religionen verstehen wir als in sich uneinheitliche, unklar umrissene Gebilde, die sich durch verschwimmende Grenzen, nicht immer trennscharfe Abgrenzungen und umkämpfte Inhalte auszeichnen und die untereinander Gemeinsamkeiten, Verflechtungen und transversale Verbindungslinien aufweisen.

1.1.2 Forschungsstand Interreligiöse Religionspädagogik

Interreligiosität ist ein junges Forschungsgebiet, das in den vergangenen Dekaden eine rasant steigende Aufmerksamkeit erfahren hat. Beforscht werden in diesem Zusammenhang insbesondere die Themenfelder interreligiöser Dialog,²³ religiöser Pluralismus moderner Gesellschaften²⁴ sowie

²¹ Vgl. *Baier*, Transreligiöse Theorie und existentielle Interpretation.

²² Vgl. *Sejdini / Kraml / Scharer*, Mensch werden.

²³ Vgl. u. a. *Falaturi, Abdoldjavad*, Der Islam im Dialog: Aufsätze. Köln ⁴1992; *Neuser, Bernd* (Hg.), Dialog im Wandel. Der christlich-islamische Dialog. Anfänge – Krisen – neue Wege. Neukirchen-Vluyn ³2007; *Cornille, Catherine*, The Im-possibility of Interreligious Dialogue. New York 2008; *Sejdini, Zekirija*, Interreligiöser Dialog aus muslimischer Perspektive. In: *Gmainer-Pranzl, Franz / Ingruber, Astrid / Ladstätter, Markus* (Hg.), „... mit Klugheit und Liebe“ (Nostra aetate 2). Dokumentation der Tagungen zur Förderung des interreligiösen Dialogs 2012–2015 (St. Virgil, Salzburg). Linz 2017, 241–251.

²⁴ Vgl. u. a. *Strutzenberger-Reiter, Edda*, Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie. Stuttgart 2016; *Klutz, Philipp*, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien. Münster 2015; *Grümme, Bernhard*, Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und

interreligiöse Bildung²⁵. Die vorliegende Untersuchung verortet sich im Forschungsfeld interreligiöse Bildung. Sie analysiert dabei empirisch die interreligiöse Kooperation in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen, die an der Universität Innsbruck seit 2013 besteht, beschäftigt sich mit deren praktischer Umsetzung und rückt insbesondere das Thema auftretender Konflikte und Spannungsfelder in den Mittelpunkt. Eine Auseinandersetzung mit den bisher publizierten Arbeiten zum Themenfeld interreligiöse Religionspädagogik ist an dieser Stelle notwendig, um die stattfindende Kooperation sowie die vorliegende empirische Begleitforschung entsprechend zu verorten.

Anhand ausgewählter Publikationen widmen sich die nachstehenden Abschnitte der Aufarbeitung des Forschungsstandes in diesem Bereich. Diesen stellen wir aufgegliedert in die miteinander in Beziehung stehenden folgenden Bereiche dar:

- Merkmale interreligiösen Lernens,
- Anwendungsfelder und Modelle interreligiösen Lernens,
- empirische Untersuchungen zur Wahrnehmung religiöser Differenz sowie
- interreligiöse Projekte aus der pädagogischen Praxis.

Charakteristika interreligiösen Lernens

Interreligiöses Lernen stellt einen konstitutiven Bestandteil interreligiöser Bildung²⁶ dar. Die grundsätzliche inhaltliche Bestimmung interreligiösen

konkrete Bausteine. Freiburg 2017; *Stockinger, Helena*, Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft. Münster 2017.

²⁵ Vgl. u. a. *Leimgruber, Stephan*, Interreligiöses Lernen. München 2007; *Behr, Harry Harun*, Yusuf oder Joseph? Eine Probe dialogischer Didaktik in der Lehrerbildung. In: van der Velden, Frank (Hg.), Die heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen. Göttingen 2011, 221–242; *Behr, Harry Harun*, Mit dem Vaterunser in den Islamunterricht. In: van der Velden (Hg.), Die heiligen Schriften des anderen im Unterricht, 83–101; *Schweitzer, Friedrich*, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh 2014; *Kraml / Sejdini* (Hg.), Interreligiöse Bildungsprozesse.

²⁶ Differenziert wird in der Regel zwischen drei unterschiedlichen Bildungsverständnissen: einem materialen, einem formalen und einem kategorialen. Unter einer materialen Bildungstheorie ist zu verstehen, dass alleinig Wissensbestände als der absolute Maßstab fungieren. In didaktischer Hinsicht steht bei diesem Prinzip die Vermittlung eines möglichst umfangreichen Lernstoffs im Mittelpunkt. Auf welche Weise die Vermittlung stattfindet, rückt indes in den Hintergrund. Als ‚gebildet‘ gilt in dieser Denkweise, wer möglichst umfangreiche Lerninhalte beherrscht (vgl. *Jank, Werner / Meyer, Hilbert*, Didaktische Modelle. Berlin ¹⁰2011, 209f.). Ein formales Verständnis von Bildung zeichnet sich wiederum dadurch aus, dass der Fokus auf der Beherrschung allgemeiner Methoden liegt, die für die Entwicklung der Lernenden als zweckmäßiger erachtet werden als die bloße Kenntnis von Inhalten. Bildung wird somit nicht als Aneignung von Wissensbeständen angesehen, sondern als selbsttätige

Lernens wurde durch den Religionspädagogen Folkert Rickers bereits umfangreich ausgearbeitet. Er versteht unter interreligiöser Bildung vorrangig ein Begegnungslernen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen in schulischen Kontexten.²⁷ Kennzeichnend für interreligiöses Lernen sind nach Rickers fünf Aspekte:

Als ersten Gesichtspunkt nennt der Autor räumliche Bedingungen. Den passendsten Rahmen, der die besten Voraussetzungen für interreligiöses Lernen mitbringe, biete der schulische Religionsunterricht, denn darin seien zum einen aufgrund der langfristigen Kopräsenz interaktive Begegnungen und ein Austausch über Glaubensfragen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen möglich. Zum anderen begegneten sich junge Menschen im Religionsunterricht in einer für sie alltäglichen Lebenssituation, die natürlichen (d. h. keinen künstlichen) Charakter aufweist. Grundvoraussetzung dafür, dass interreligiöses Lernen im Religionsunterricht stattfinden kann, sei selbststrebend, dass SchülerInnen unterschiedlichen Glaubens daran teilnehmen.²⁸

Ein zweites Moment interreligiöser Bildung besteht laut Rickers darin, dass es sich hierbei um eine Querschnittsmaterie handelt, die sich auf verschiedene Unterrichtsgegenstände erstreckt und die damit nicht ausschließlich auf den Religionsunterricht beschränkt ist.²⁹ Folglich grenzt sich der Autor damit von der Differenzierung von Ziebertz und van der Ven³⁰ ab, die von einem eigenständigen interreligiösen Unterrichtsformat sprechen und dieses von einem monoreligiösen sowie einem multireligiösen Modell unterscheiden.

Als drittes Charakteristikum führt Rickers an, dass interreligiöses Lernen als Prozess zu verstehen ist, den die beteiligten Angehörigen verschiedener Religionen selbstbestimmt durchlaufen. Erforderlich seien hierfür die

Formung der Heranwachsenden (vgl. *Stübig, Frauke / Stübig, Heinz*, Kategoriale Bildung und Kompetenzorientierung. Ist Wolfgang Klafkis Theorie noch zeitgemäß? In: Laging, Ralf / Kuhn, Peter (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden 2018, 29–48, hier 31). Das Konzept der kategorialen Bildung indes wurde von Wolfgang Klafki entwickelt, indem er Elemente der formalen und der materialen Bildungstheorie dialektisch aufeinander bezog. In didaktischer Hinsicht sollten in Lehr-Lern-Konstellationen dabei primär solche Inhalte behandelt werden, die junge Menschen dazu befähigen, grundlegende Formen und Inhalte der Erkenntnis bzw. des Verstehens herauszubilden (vgl. *Kron, Friedrich W.*, *Grundwissen Didaktik*. München 1994, 73). Gebildet ist in dieser Perspektive folglich, wer sich sowohl bestimmte Wissensinhalte aneignet als auch die Methoden der Wissensaneignung beherrscht.

²⁷ Vgl. *Rickers, Folkert*, Interreligiöses Lernen. In: Mette, Robert / Ders. (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. Band 1: A–K. Neukirchen-Vluyn 2001, 874–881, hier 875.

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. *van der Ven / Ziebertz*, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung.