

**INTERRELIGIÖSES LERNEN IM FACH ETHIK, RELIGIONEN,
GEMEINSCHAFT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE
ST. GALLEN**

Master-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Advanced Studies (MAS)

im Universitätslehrgang Islam und Migrationen in Europa

eingereicht von

Dipl.-Päd. Nadire Mustafi, M.A.

Department für Migration und Globalisierung

an der Universität für Weiterbildung Krems

Betreuer: PD Mag. Dr. Ernst Furlinger

Freiburg und Krems, 2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Dipl.-Päd. Nadire Mustafı, M.A. erkläre hiermit an Eides statt,

- 1., dass ich meine Master-Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

- 2., dass ich meine Master-Thesis oder wesentliche Teile daraus bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

- 3., dass ich, falls die Master-Thesis mein Unternehmen und/oder eine*n externe*n Kooperationspartner*in betrifft, diese über Titel, Form und Inhalt der Master-Thesis unterrichtet und ihr*sein Einverständnis eingeholt habe.

Danksagungen / Widmungen

Diese Arbeit widme ich meinen Eltern und Nichten und ich danke meiner Familie, ohne deren Hilfe sie nicht zustande gekommen wäre. Sie haben mich unermüdlich in der Anfangsphase meines Studiums mit der Betreuung meiner damals kleinen Kindern unterstützt. Mit viel Geduld und Verständnis haben sie mich dazu ermutigt, den Weg zu dieser Ausbildung einzuschlagen, dessen Früchte sich heute anhand dieser Arbeit zeigen.

Zu Dank verpflichtet bin ich meinem Betreuer PD Mag. Dr. Ernst Furlinger, der mir nicht nur mit fachlichem Rat zur Seite stand, sondern mir die Möglichkeit gab, diese Arbeit unter seiner Betreuung fertigzustellen. Ebenfalls danken möchte ich dem Department für Migration und Globalisierung, ad personam Herrn Mag. Friedrich Altenburg, der die strukturellen Rahmenbedingungen zur Fertigstellung dieser Arbeit aufrechterhalten hat sowie Frau Alexandra Zeilinger, die mich stets mit aktuellen administrativen Informationen auf dem neuesten Stand gehalten hat.

In meinem Dank schließe ich meinen derzeitigen Dienstgeber ein, die Pädagogische Hochschule St. Gallen, allen voran Monika Winter, die mir die Rahmenbedingungen ermöglicht hat, diese Arbeit im Rahmen des Kompetenzzentrums für ethisches und interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL) zu verfassen. Dadurch ergaben sich interessante Synergien zwischen meiner beruflichen Tätigkeit als Leiterin des KIAL sowie auch als Studierende der Donauuniversität Krems.

Zum Schluss möchte ich meiner Kommilitonin und guten Freundin Frau Dr. Sylvia (Samira) Mittendorfer, MAS, für das abschließende Lektorat der Arbeit danken, welches sie trotz hoher Verpflichtungen entgegengenommen hat und damit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet hat.

ABSTRACT (DEUTSCH)

Wie für andere Lernprozesse auch sind formelle wie non-formelle Kontexte für interreligiöses Lernen wichtig. Interreligiöse Situationen ergeben sich zumeist ungeplant und beruhen nicht auf Initiierungen. Bei Prozessen interreligiösen Lernens hingegen muss die Zielrichtung bestimmt werden und diese Prozesse müssen in differenzierter Art und Weise betrachtet werden. Evidenzbasiert und theoriengeleitet muss man diese weiterentwickeln, will man solche Prozesse pädagogisch verantwortet im Unterrichtsgeschehen einleiten.

Während sich im 20. Jahrhundert interreligiöses Lernen primär als religionswissenschaftlich orientierte „Didaktik der Weltreligionen“ verstanden hat, hat sich in den letzten Jahren eine Didaktik interreligiösen Lernens entwickelt, die Querschnittsthemen aufnimmt und Pluralität in gegenwärtigen Gesellschaften positiv deuten will. Gesellschaftlich betrachtet wird sichtbar, dass sich die Heterogenität immer mehr ausdifferenziert und familiäre, kulturelle, religiöse, sowie sozioökonomische Vorstellungen Einfluss auf das Leben der Menschen in der Schweiz haben. Diese können voneinander divergieren oder kongruent sein, jedoch können sie besonders im Raum *Schule* auch herausfordernd für den Schulalltag sein. An diese Lebenswirklichkeit möchte die PHSG (Pädagogische Hochschule St. Gallen) anknüpfen und die Studierenden authentisch und bestmöglich für einen zeitgemäßen Unterricht als angehende Lehrpersonen vorbereiten, indem sie einen interreligiösen Ansatz bereits in der Ausbildung – besonders im Rahmen des Grundmoduls ERG (Ethik, Religionen, Gemeinschaft) und der Schwerpunktstudien ERG – berücksichtigt.

Die religionspädagogische Ausarbeitung konzeptioneller Grundlagen interreligiösen Lernens steht im Vordergrund und sie hat sich erstrangig als eine theoretische Aufgabe verstanden, wo empirische Zugänge wenig berücksichtigt wurden (vgl. Willems, 2011; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). Immer noch gibt es gegenwärtig Bedarf an empirischen Zugängen hinsichtlich interreligiösen Lernens, die das Augenmerk auf die Wirkweisen von interreligiösen Lernprozessen lenken und weniger – wie bisher – hermeneutische und interdisziplinäre Bestimmungen interreligiösen Lernens behandeln. Genau hier setzt diese Arbeit an und möchte die Wirksamkeit interreligiösen Lernens, die in einer vorgängigen Studie mit einer kleinen Stichprobe eruiert wurde, weiterhin verfolgen, indem sie hier auf eine größere Stichprobe zurückgreift und ebenfalls auch Studierende berücksichtigt, die kein spezifisches Interesse dem Fach ERG gegenüber haben. Dabei spielen die Dimensionen von Religion (Bühler, Bühlmann, & Kessler, 2021) und die Religionserschließungsmodi nach Karlo Meyer (Meyer, 2019) eine

wichtige Rolle hinsichtlich der Analyse des Datenmaterials und der Darstellung der Ergebnisse. Basierend auf den Erkenntnissen dieser Arbeit können Ausbildungsmodule zu interreligiösem Lernen zukünftig optimiert werden und weitere Forschungsdesiderate als mögliche Anschlussprojekte formuliert werden. Damit kann gewährleistet werden, dass ein zeitgemäßes Verständnis von Religion und Weltanschauung im Unterricht etabliert wird und religiöse Bildung in Form interreligiöser Zugänge als Teil eines modernen Bildungsverständnisses angeboten werden.

Stichwörter (Autorenschlagwörter):

#interreligious education # interreligiöse Bildung in Europa #interreligiöse Bildung in der Schweiz #interreligious dialogue #interreligiöser Dialog #interreligious learning #interreligiöses Lernen in Europa #interreigiöses Lernen in der Schweiz #ERG Unterricht #NMG Unterricht #religionspädagogische Perspektiven zu interreligiösem Lernen #islamisch-theologische Perspektive zu interreligiösem Lernen #Islam und Dialog #fachdidaktische Fragen zu interreligiösem Lernen #Islam und Migrationen in Europa #Wirkungsweisen von interreligiösen Lernprozessen #KIAL

ABSTRACT (ENGLISCH)

As with other learning processes, formal and non-formal contexts are important for inter-religious learning. Interreligious situations usually arise unplanned and are not based on initiations. Learning processes of inter-religious learning, on the other hand, need to be targeted and considered in a differentiated way. Evidence-based and theory-guided, these must be further developed if such processes are to be initiated in a pedagogically responsible manner in the classroom.

While in the 20th century interreligious learning was primarily understood as a "didactics of world religions" oriented towards religious studies, in recent years didactics of interreligious learning has developed that takes up cross-cutting issues and wants to interpret plurality in contemporary societies in a positive way. From a social point of view, it becomes apparent that heterogeneity is becoming more and more differentiated and that family, cultural, religious as well as socio-economic ideas have an influence on the lives of people in Switzerland. These can diverge from each other or be congruent, but they can also be challenging for everyday school life, especially in the school environment. The University of Teacher Education St. Gallen would like to take up this reality of life and prepare students authentically and in the best possible way for contemporary teaching as future teachers by already taking an interreligious approach into account in the training – especially within the framework of the basic module ERG and the specialisation studies ERG.

The development of conceptual foundations for interreligious learning in religious education is in the foreground and has primarily been understood as a theoretical task, where empirical approaches have been given little consideration (cf. Willems, 2011; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). There is still a need for empirical approaches to interreligious learning that focus on the effects of interreligious learning processes and less on hermeneutical and interdisciplinary determinations of interreligious learning. This is precisely where this work comes in and aims to follow up on the effectiveness of interreligious learning, which was investigated in a previous study with a small sample, by drawing on a larger sample and also taking into account students who have no specific interest in the subject of ERG. The dimensions of religion (Bühler, Bühlmann, & Kessler, 2021) and the modes of religious development

according to Karlo Meyer (Meyer, 2019) play an important role in the analysis of the data material and the presentation of the results. Based on the findings of this work, training modules on interreligious learning can be optimised in the future and further research desiderata can be formulated as possible follow-up projects. This can ensure that a contemporary understanding of religion and worldview is established in the classroom and that religious education in the form of interreligious approaches is offered as part of a modern understanding of education.

Inhaltsverzeichnis

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	2
DANKSAGUNGEN / WIDMUNGEN	3
ABSTRACT (DEUTSCH)	4
ABSTRACT (ENGLISCH)	6
INHALTSVERZEICHNIS	8
1 EINLEITUNG	9
1.1 AUSGANGSLAGE	10
1.2 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODE	14
1.3 FORSCHUNGSRELEVANTE FRAGEN	16
2 HAUPTTEIL	20
2.1 THEORETISCHER TEIL	20
2.1.1 <i>Beschreibung interreligiösen Lernens aus religionspädagogischer Perspektive</i>	21
2.1.2 <i>Beschreibung interreligiösen Lernens aus islamisch-theologischer Perspektive</i>	26
2.2 EMPIRISCHER TEIL	33
2.2.1 <i>Wirkungsweisen von interreligiösen Lernprozessen bei angehenden Lehrpersonen an der PHSG – qualitative Forschung (deskriptive Darstellung)</i>	33
2.2.2 <i>Wirkungsweisen von interreligiösen Lernprozessen bei angehenden Lehrpersonen an der PHSG – quantitative Forschung</i>	41
3 FAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNG	64
LITERATURVERZEICHNIS	67
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	73
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	73
ANHANG	74

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist als Fortsetzung einer qualitativ-explorativen Studie zu verstehen, die im Rahmen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) von der Fachstelle *Kompetenzzentrum Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung* von Lehrpersonen erstellt wurde (Suhner & Winter-Pfändler, 2022).

Ausgehend vom Forschungsdesiderat, nach Wirkungsweisen von interreligiösem Lernen bei angehenden Lehrpersonen zu fragen, wurden in der ersten Studie nur wenige Studierende befragt, die das Schwerpunktfach ERG gewählt hatten. Dies impliziert, dass die damals befragten Studierenden bereits ein ausgeprägtes Interesse an der Thematik mitbringen, da sie das Schwerpunktfach ERG, wie alle anderen Schwerpunktfächer der PHSG auch, fakultativ wählen konnten. Nachdem sich einige Tendenzen zu Dimensionen von Religionen von Bühler, Bühlmann & Kessler (2021) und zu den Religionserschließungsmodi von Meyer (2019) nachzeichnen ließen, war es Ziel der darauffolgenden Studie, die den Hauptgegenstand dieser Arbeit ausmacht, diese Tendenzen zu überprüfen und neue ergänzende Erkenntnisse zu den Wirkungsweisen interreligiösen Lernens an der PHSG zu liefern. Hierfür wurde das Grundmodul ERG gewählt, welches für alle Erst- bzw. Zweitsemestrigen an der PHSG obligatorisch ist und damit kein spezifisches Interesse dem Fach und der Thematik gegenüber *per se* deutlich gemacht werden kann, was als möglicher Faktor für spezifische Interpretationen in der ersten Studie gesehen werden könnte. Während die erste Studie qualitativ angelegt war und quantitative Elemente beinhaltete, liegt der methodische Fokus dieser Studie in der quantitativen Erforschung des Phänomens interreligiösen Lernens. Die Ergebnisse bestätigten Annahmen aus der vorgängigen Studie und es waren ebenfalls auch Divergenzen auszumachen. Durch beide Studien konnte daher einer holistischen Betrachtungsweise von interreligiösem Lernen an der PHSG Rechnung getragen werden. Diese holistische Sichtweise wird ebenfalls in der Arbeit dadurch gewährleistet, als dass die erste Studie in deskriptiver Art und Weise miteingeflossen ist. Erst im Anschluss daran werden die Ergebnisse der quantitativen Studie im Rahmen dieser Arbeit dargelegt. Für die Erhebung wurde dasselbe Instrument – ein Fragebogen – verwendet wie in der qualitativ-explorativen Studie, jedoch wurde dieser um eine islamische Perspektive erweitert. Daher bietet die Arbeit auch in der Darstellung, wie sie vorliegt, einen islamischen Blick zu interreligiösen Lernprozessen und deren Wirkungsweisen. Der christlich-muslimische Betrachtungswinkel ergibt sich ausschließlich aufgrund von äußeren Umständen am KIAL

(Kompetenzzentrum Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen) und der PHSG im Rahmen von ERG und lässt weitere Betrachtungsweisen zukünftig offen.

1.1 Ausgangslage

Die vorliegende Arbeit ist im Forschungskontext der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in der Schweiz angesiedelt. Daher ist der Fokus dieser auf die Schweiz gelegt. Mit der Übernahme der Leitung des KIAL, welches sich als Fachstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen etabliert hat, stellte sich die Frage, was bisher in diesem Rahmen an Forschungsleistung im Feld des interreligiösen Lernens geschehen war und wie das KIAL seinen weiteren Weg in seiner Funktion ausgestalten will. Diesbezüglich war es erforderlich, die bisherigen Forschungsergebnisse in einem ersten Teil deskriptiv darzustellen, um ausgehend von diesen Erkenntnissen die weiteren Schritte im Tätigkeitsbereich des KIAL zu definieren und eine Strategie für die kommenden Jahre zu entwickeln, wie sich das KIAL innerhalb der Forschung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen mit seinen eigenen Forschungsanliegen positionieren will. Aus den Erkenntnissen der ersten Forschungstätigkeiten des KIAL wurde erkannt, dass der hauptsächlich qualitativen explorativen Phase eine quantitative Erhebung anhand einer größeren Stichprobe folgen muss, um zu untersuchen, ob die Ergebnisse der ersten Forschungsphase sich durch eine größere Stichprobe ebenfalls so bestätigen lassen bzw. den dort entdeckten Tendenzen folgen.

Da Pluralismus in all seinen Facetten als eines der bedeutungsvollsten Merkmale zeitgenössischer Gesellschaften erkannt wird (Zima, 2016), kommt dem interreligiösen Lernen hierbei als Querschnittsaufgabe, sowohl für die Praxis als auch für die Forschung, Ansätze für ein größeres gegenseitiges Verständnis und einen besseren sozialen Zusammenhalt zu etablieren, eine gewichtige Rolle zu.

Selbstverständlich verfolgt interreligiöses Lernen eigene Ziele, wie die Vermittlung von religionsdialogischen, kulturhermeneutischen Kompetenzen und will nicht hinsichtlich politischer Integrationsdebatten zweckentfremdet werden. Ebenfalls wird nicht der Anspruch erhoben, dass interreligiöses Lernen alle sozialen Probleme beheben kann, die sehr vielschichtig und von unterschiedlichen Faktoren bedingt sein können. Vielmehr kommt dem interreligiösen Lernen anhand von unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und methodischen und theoretischen Zugängen eine besondere Bedeutung hinsichtlich interkultureller und

interreligiöser Kompetenzen zu, um den sozialen Zusammenhalt durch mehr Verständnis und größere Nachvollziehbarkeit stärken zu können.

Auch die Eidgenössische Migrationskommission bezeichnet die Schweiz als „pluralistische Gesellschaft“ und sieht sie als „Einwanderungsland“ an (Eidgenössische Migrationskommission, o. D.). Somit ist die Schweiz, ebenfalls wie andere pluralistische Gesellschaften, geprägt von Heterogenität und Diversität, was zu unterschiedlichen Herausforderungen innerhalb dieser gegenwärtigen Gesellschaften führen kann. An dieser Schnittstelle setzt das Forschungsvorhaben im Rahmen dieser Arbeit an und geht den Fragen nach, wie interreligiöse Lernsituationen von Lernenden wahrgenommen werden und was diese mit den Lernenden machen. Ebenfalls sind die von den Lernenden neu erworbenen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Einschätzung und wie sie diese kommunizieren forschungsrelevant.

Auch supranationale Einrichtungen und Gremien betonen die Bedeutung der Auseinandersetzung mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt und akzentuieren die schulische Erziehung im Bereich des interreligiösen Lernens. Dies unabhängig davon, ob dies in einem gesondert dafür vorgesehenen Fach passieren soll oder aber in anderen Fachbereichen, wo Religion Einfluss hat, integriert werden soll (Rothgangel, Jackson, & Jäggle, 2014). Exemplarisch sei hier das Europäische Parlament genannt, das unterschiedliche Resolutionen diesbezüglich verabschiedet hat. Ebenfalls hebt die OSZE die Förderung religiöser Pluralität in den *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* hervor:

„Knowledge about religions and beliefs is an essential part of a quality education. It is required to understand much of history, literature, and art, and can be helpful in broadening one’s cultural horizons and in deepening one’s insight into the complexities of past and present.“ (OSZE, 2007, S. 14)

Bezogen auf die Schweiz und das föderalistisch geprägte Schweizer Schulsystem wurde zwischen den Jahren 2010 bis 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz ein neuer Lehrplan entwickelt, der sowohl den kantonalen Gegebenheiten als auch der Vielfalt variierender Weltanschauungen Rechnung trägt.

Im Fachbereich *Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG)*, zu dem auch der Bereich *Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)* zugeordnet ist, wird im Rahmen der Zielsetzungen dieses Faches, spezifisch unter dem Bereich ERG, wie folgt formuliert:

„In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und

damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei. Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften.“ (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, o. D.)

Im Kanton St. Gallen gibt es einerseits die St. Galler Erklärung, die auf politischer Ebene sowohl die Offenheit der Regierung des Kantons als auch die der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften betont (Abteilung Integration und Gleichstellung – Amt für Soziales, o. D.). Andererseits war St. Gallen der einzige Schweizer Kanton, der das Fach ERG in zweifacher Ausführung in der Studentafel beinhaltete. Einmal unter staatlicher Verantwortung und einmal unter kirchlicher Verantwortung, jedoch mit der Verpflichtung zur Einhaltung des kompetenzorientierten Lehrplans. Erst im Schuljahr 2021/2022 entschied die St. Galler Regierung, dass es nur noch ERG-Schule geben soll.

Im ersten und zweiten Zyklus (Kindergartenbereich bis zur 6. Klasse) werden religiöse, ethische und weltanschauliche Fragen, worin auch interreligiöses Lernen verortet werden kann, im Zuge des mehrperspektivischen und integrativen Faches NMG behandelt, während in der Sekundarstufe I (dritter Zyklus) diese Themen innerhalb des eigens dafür vorgesehenen Faches ERG unterrichtet werden.

Dabei werden Ethik, Religionen und Gemeinschaft nicht voneinander getrennt behandelt. Vielmehr verfolgt dieser Fachbereich Zielsetzungen, die auch zu den Bildungszielen interreligiösen Lernens gezählt werden können, wie etwa die Verbindung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrungen und Interessen sowie ihre religiöse Umwelt (Bietenhard, Helbling, & Schmid, 2015).

An der Stelle setzt auch die Pädagogische Hochschule St. Gallen an, indem sie im Jahr 2017 das Kompetenzzentrum für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL) gründete, mit dem Ziel, das interreligiöse Lernen in diesen Bereichen auszubauen (Suhner, Winter-Pfändler, & Schlag, 2019).

Durch die Unterstützung der Schweizer Rektorenkonferenz, swissuniversities, dem Theologischen Seminar der Universität Zürich, der reformierten und katholischen Kantonalkirchen und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen als leading house, konnte die bisherige Forschung im Rahmen des KIAL erfolgen.

In unterschiedlichen Etappen wurden Wege von möglichen Evaluationen interreligiöser Lernprozesse theoretisch erforscht und auf die Praxis angewandt, um daraus gewachsene

Erkenntnisse zu konzeptualisieren. Ziel war unter anderem, generalisierte Kategorien zu entwickeln, die die Vergleichbarkeit interreligiöser Lernprozesse erleichtern, um sie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu untersuchen (Suhner & Winter-Pfändler, 2022).

Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses bestehen einerseits viele unterschiedliche didaktische Ansätze und Methoden hinsichtlich interreligiöser Lernprozesse, jedoch geben sie kaum Auskunft über die Wirksamkeit dieser, da bisher solche generalisierten Kategorien fehlen, um Forschungen im Feld des interreligiösen Lernens hinsichtlich ihrer Wirksamkeit miteinander zu vergleichen.

Es wurden also in der ersten Erhebungsphase Studierende des Schwerpunktmoduls ERG an der PH St. Gallen anhand von Gruppeninterviews und einem Fragebogen mit qualitativen und quantitativen Elementen befragt. Es konnten jedoch dadurch kaum ausreichende quantitative Daten erhoben werden, die statistisch bedeutend sind, da nur wenige befragt wurden.

Mit dem Forschungsansatz des *Design Based Research* wurden also bisher hauptsächlich qualitative Erhebungen mit quantitativen Elementen durchgeführt, die im ersten Teil dieser Arbeit deskriptiv wiedergegeben werden. Anschließend daran erfolgten im Wintersemester 2022 Erhebungen quantitativer Art, welche im Frühjahrssemester fortgesetzt werden, um die Wirksamkeit religiöser Lernprozesse auch aus dieser Perspektive mit einer ausreichenden Anzahl an Studierenden zu erforschen und daraus Konzepte zu entwickeln. Das gesammelte Datenmaterial soll nicht nur der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung jener Module an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen dienen, die sich mit interreligiösem Lernen beschäftigen. Ebenfalls will das KIAL langfristig dazu beitragen, interreligiöses Lernen in den Schulklassen der Schweizer Schulen zu gewährleisten und die Lehrpersonen beratend und fachkompetent bei Herausforderungen zu begleiten, damit sie Chancen erkennen und sie professionell ergreifen können.

Die Daten der quantitativen Erhebungen wurden im Rahmen der Evaluation der Lehre durch das Qualitätsmanagement erhoben. Dabei wurde der bestehende Fragebogen, der bereits in der ersten Erhebungsphase eingesetzt wurde, mit den Studierenden aus dem obligatorischen Grundmodul (83 Personen) durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Rahmen dieser Arbeit im empirischen Teil dargestellt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit interpretiert.

Daher verfolgt diese Arbeit die Fortführung der Ziele des KIAL im Allgemeinen und die Fortführung des Erkenntnisinteresses aus der ersten Erhebung, jedoch mit dem Augenmerk auf

eine größere Stichprobe und dem Schwerpunkt auf die quantitativen Erkenntnisse der Studie. Durch die Übernahme der Leitung des KIAL meinerseits und dem Studium an der Donauuniversität konnten daher Synergien zwischen den an der Universität behandelten Inhalten in Theorie und Praxis sowie der Forschung im Praxisfeld der Lehrer*innen-Ausbildung an der PH St. Gallen geschaffen werden.

1.2 Forschungsdesign und Methode

Basierend auf den von Karen Barad ausgeführten agentiellen Realismus wird in den Untersuchungen des KIAL von interreligiösen Lernprozessen als Phänomen ausgegangen. Solche Phänomene können erst durch Erhebungen überhaupt wahrgenommen werden und werden dadurch nicht tatsächlich „wie sie wirklich sind“ dargestellt (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 19). Dieser Ansatz hebt die materiell-diskursiven Praktiken einer Tätigkeit hervor und definiert diese nicht von vornherein als rein menschliche Aktivitäten, sondern setzt Materie als solche als aktiven Teil am Konstruktionsprozess der Welt voraus (Barad & Schröder, 2012). Für interreligiöses Lernen bedeutet das konkret, dass im Forschungsvorhaben darauf geachtet wurde, *welche* materiellen Praktiken – Forschungssystem, Theorie und Praxis von Lernprozessen zu interreligiösem Lernen – für das Erkenntnisinteresse *wie* relevant waren. Daher wurden Schwerpunkte des Forschungsprozesses, Zielformulierungen und Blickrichtung fortwährend überprüft und bei Bedarf neu geklärt.

Der Ansatz des Design-based-Research erwies sich für die vorliegenden Untersuchungen als besonders geeignet, da dieser gerade die anwendungsorientierte Forschung mit der theoriebasierten und erkenntnisorientierten Forschung besonders gut miteinander verknüpft. Daher konnten gerade Einblicke in die Lehr-Lernprozesse interreligiösen Lernens gewonnen werden und Erkenntnisse zur Wirksamkeit dieser Prozesse wurden deutlicher sichtbar.

Es wurden insgesamt 8 Gruppeninterviews anhand eines semistrukturierten Leitfadens mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen geführt, die ERG als Schwerpunktstudium gewählt hatten. So konnte der Zugang zum Forschungsfeld gewährleistet werden und die Suche nach Interviewpartner*innen war damit geklärt.

Die Interviews wurden etappenweise durchgeführt. So wurden im Dezember 2018 drei Interviews ausgeführt und ein viertes im Mai 2019, die als Pretests fungierten. Ein Jahr danach wurden vier Hauptinterviews durchgeführt, die durch einen Fragebogen ergänzt wurden, der nach ausreichend wissenschaftlicher Beratung und Diskussionen im Dezember 2019 zum Einsatz kam. Dieser

enthielt hauptsächlich quantitative Elemente und nur wenige qualitative, wo die Befragten einen Text eingeben konnten. Durch den Fragebogen konnten die Hauptinterviews sehr entlastet werden, da dieser bestimmte Items basierend auf den Pretests erfragte und diese wiederum in den Interviews nicht behandelt werden mussten.

Während also das Hauptaugenmerk bei den Gruppeninterviews auf die qualitativen Erhebungen gerichtet war, wurde im Rahmen des Fragebogens die quantitative Perspektive auf interreligiöse Lehr- und Lernprozesse erhoben. Auch der Fragebogen berücksichtigte drei Komponenten interreligiöser Kompetenz, die in diesen Erhebungen von Bedeutung waren – die Bildungsinhalte, Modi, wie Religion erschlossen werden kann, und die Stakeholder.

Dabei kam der Fragebogen erst nach den Gruppeninterviews im Anschluss zum Einsatz, um so keinen Einfluss auf die Interviews selbst zuzulassen.

Nach der Transkription der Interviews wurden diese von den beteiligten Forscher*innen¹ durch das Programm MAXQDA analysiert und ausgewertet. Da nun die Teilnehmerzahl in der ersten Projektphase zu klein war, um quantitativ signifikante Ergebnisse zu liefern, wurde dieser nun in einer weiterführenden Projektphase mit einer größeren Stichprobe durchgeführt, welche das Hauptelement dieser Arbeit darstellen wird. Es konnten im Herbstsemester 2022 im Rahmen der Befragung des Qualitätsmanagements 83 Studierende mit dem Fragebogen erreicht werden. Dabei wurde der bereits geeignete Fragebogen aus der ersten Erhebungsphase durch eine muslimische Sicht ergänzt und in digitalisierter Form durch Microsoft Forms erstellt. Im Rahmen der elektronischen Modulauswertung am Ende des Semesters wurde dieser der genannten Auswertung angehängt. Die Studierenden des obligatorischen Grundmoduls ERG hatten in der letzten Seminareinheit die Gelegenheit, diesen in anonymisierter Art und Weise auszufüllen und dadurch konnte gewährleistet werden, dass eine höhere Anzahl an Studierenden erreicht werden konnte. Die Ergebnisse werden im Rahmen dieser Arbeit in quantitativer Art und Weise analysiert, dargestellt und interpretiert werden.

Daher versteht sich die vorliegende Arbeit einerseits als Fortführung des Forschungsvorhabens des KIAL und andererseits als Ergänzung, zu den qualitativen Erkenntnissen auch quantitative hinzuzufügen.

¹ Dr. theol. Jasmine Suhner: Assistentin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich, derzeit Dozentin für Religionspädagogik an der Universität Luzern.
Prof. Monika Winter: Dozentin MNGW / NMG (ERG) an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

In der ersten Projektphase bestand das Forschungsdesign hauptsächlich aus qualitativen Erhebungs- und Anwendungselementen. Dies vor allem deswegen, weil man den individuellen Lehr-Lernprozessen und deren Komplexität hinsichtlich ihrer Konstruktion gerecht werden wollte. Nach der ersten Erhebung verfolgt also die Arbeit das Ziel, das Hauptaugenmerk anhand des bereits bestehenden Fragebogens auf die qualitativen Erkenntnisse zu richten.

1.3 Forschungsrelevante Fragen

Das KIAL verfolgt das Ziel, interreligiöse Lehr-Lernprozesse besser zu gestalten und diese bestenfalls zu optimieren. Dabei gewinnen die Lernenden selbst, die Stakeholder und die Bildungsinhalte innerhalb dieser Prozesse eine gewichtige Rolle. Diese bilden, wie bereits erwähnt, auch die drei Komponenten interreligiöser Lernprozesse in beiden Untersuchungen, der qualitativen und hier quantitativen Erhebung.

Das Konzept *sensitizing concepts* von Kelle und Kluge findet in den Erhebungen besonders Eingang (Kelle & Kluge, 2010, S. 28 ff.). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Forschende Präkonzepte haben und empirische Ergebnisse nicht allein aus dem Datenmaterial erscheinen. Dabei spielt das Vorwissen der Forschenden eine wichtige Rolle, indem sie ihre gewonnenen Daten anhand von „Linsen“ sehen, die auf ihrem Vorwissen basieren. Sicherlich ist festzuhalten, dass dabei die Entwicklung von Kategorien und Konzepten nicht vor der Erhebung der empirischen Daten passieren kann, jedoch betonen Kelle und Kluge die Sicht der Forschenden in der Rekonstruktion innerhalb der Sozialforschung. Sie sprechen hierbei von heuristischer Nützlichkeit, wenn ein theoriengeleitetes Vorgehen der Analyse von Daten dient (Kelle & Kluge, 2010, S. 28-40).

Hinsichtlich der Bildungsinhalte, die die eine Komponente interreligiösen Lernens in der Untersuchung darstellen, wurden die Dimensionen von Religion, wie sie im *Sachbuch Religionen* (Bühler, Bühlmann, & Kessler, 2021) genannt sind, im Sinne von *sensitizing concepts* nach Kelle und Kluge verwendet (Kelle & Kluge, 2010). Da das *Sachbuch Religionen* sowohl in den Schwerpunktstudien ERG zum Einsatz kommt als auch Pflichtlektüre des obligatorischen Pflichtmoduls ERG ist, eignen sich diese Dimensionen, die sich auch mit den Erkenntnissen aus der Forschung zu interreligiösem Lernen decken (vgl. Leimgruber, 2007) besonders, um Erkenntnisse hinsichtlich der Bildungsinhalte innerhalb von interreligiösen Lernprozessen zu generieren.

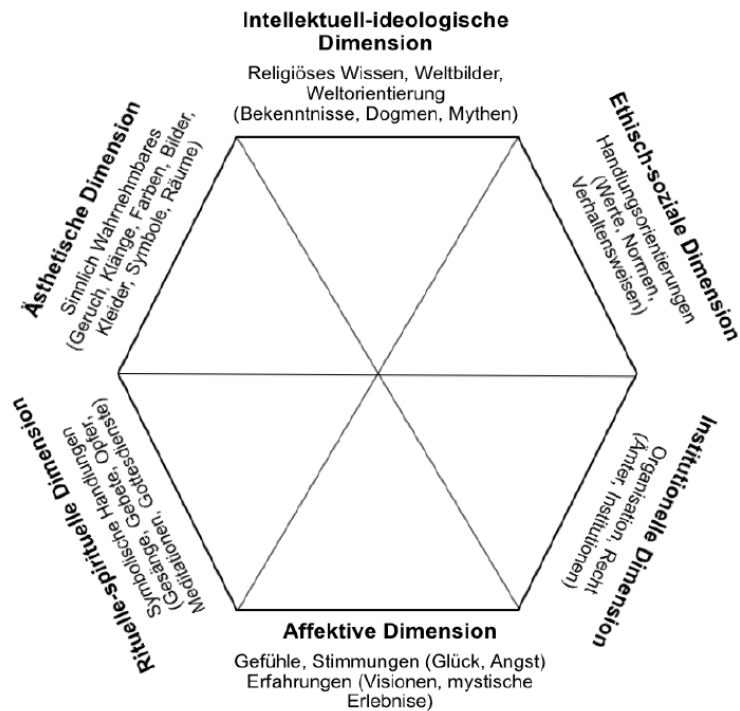


Abbildung 1:
Dimensionen von religionsbezogenen Bildungsinhalten,
angelehnt an: Bühler et al., 2015, S. 22 und S. 26 aus dem
Forschungsbericht zur qualitativ-explorativen Untersuchung
an der PHSG.

Wenn es um die Perspektive der Lernenden selbst geht, wie sie interreligiöse Lernprozesse wahrnehmen, kommen die vier Religionserschließungsmodi von Karlo Meyer zum Einsatz (Meyer, 2019). Meyer unterscheidet bei seinen Erhebungen zwischen den Bildungsinhalten und dem, wie Religion erschlossen wird, was sich auch mit den Forschungsinteressen des KIAL deckt. Daher kommt Meyers Modell hier zur Anwendung. Auch hierbei wurde im Sinne von *sensitizing concepts* gehandelt.

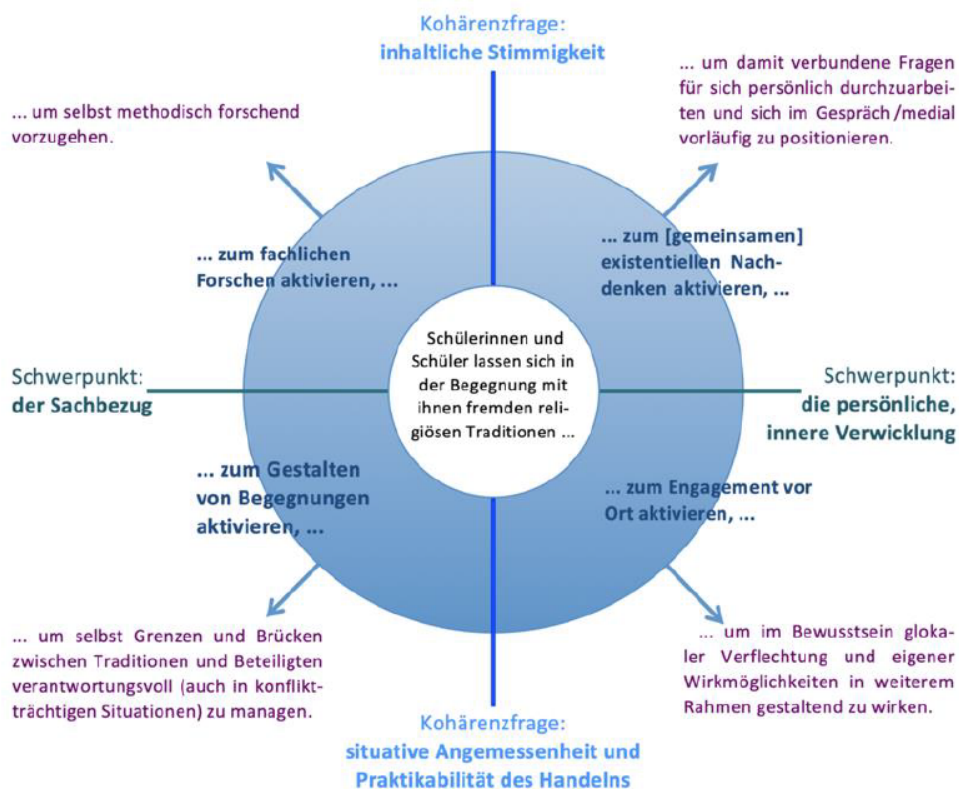


Abbildung 2: Religionserschließungsmodi als graphisches Modell, nach: K. Meyer (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 178, aus dem Forschungsbericht zur qualitativ-explorativen Untersuchung an der PHSG

Allein innerhalb der dritten und letzten Komponente interreligiöser Kompetenz, den Stakeholdern, wurde ohne *sensitizing concepts* agiert.

„In Anbetracht der bildungspolitischen Situation und Anfragen um die Verantwortlichkeiten und Potentiale der Stakeholder interreligiösen Lernens im Fachbereich ERG wurde eine dritte Komponente, ohne sensitizing concept, an den verschiedenen Stakeholdern ausgerichtet. Damit sind Vertreter:innen verschiedener Religionsgemeinschaften im Blick, des weiteren Pädagog:innen, Dozent:innen usw.“ (Suhner & Winter-Pfändler, 2022)

An die angehenden Lehrpersonen, die die Lernenden selbst in dem betreffenden ERG-Modul sind, stellten sich Fragen nach der Selbstpositionierung zur Notwendigkeit und Selbstverortung innerhalb von interreligiösen Lernprozessen, worin auch die Inhalte und die Stakeholder eine wichtige Rolle einnehmen. Daher stellten sich folgende forschungsrelevante Fragen sowohl in der ersten Projektphase als auch in der vorliegenden Arbeit:

- Wie werden interreligiöse Lernsituationen wahrgenommen?
- Was macht eine solche Lernsituation mit den Lernenden?

- Wie schätzen die Lernenden ihre jeweiligen neuen Erkenntnisse ein und wie kommunizieren sie diese?

Wie in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt, wurde versucht, diese Fragen anhand der dargestellten Methoden und theoriegeleiteten Konzeptionen zu beantworten.

2 Hauptteil

In diesem Teil der Arbeit soll eine theoretische Verortung interreligiösen Lernens aus religionspädagogischer Perspektive und islamisch-theologischer Perspektive vorgenommen werden. Ziel ist es, die akademischen Diskurse zum Thema darzustellen und den Anschluss der Arbeit an diese zu gewährleisten. Gerade der islamisch-theologische Teil impliziert, dass es sich hierbei alleine um eine islamisch-theologische Perspektive handeln würde. Dem ist nicht so, da auch Diskurse im islamisch-theologischen Bereich nicht im luftleeren Raum stattfinden und somit auch Bezüge zur christlichen Theologie hergestellt werden. Dennoch wurde der Titel so gewählt, da die islamisch-theologische Perspektive hier im Rahmen der Arbeit eine zentrale Rolle für das interreligiöse Lernen einnimmt. Dies vor allem deshalb, weil die Durchführung der qualitativ-explorativen Studie, die dieser Arbeit vorausgeht, bereits Perspektiven aus der christlichen Theologie und Religionspädagogik in der theoretischen Auseinandersetzung beinhaltet. Die quantitative Erhebung wurde einerseits im Fragebogen um eine islamische Perspektive ergänzt und andererseits bringt die Autorin eine islamische Perspektive ebenfalls in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit ein.

2.1 Theoretischer Teil

In diesem Kapitel geht es erstrangig um die theoretische Einbettung interreligiösen Lernens aus zweierlei Perspektiven, die sowohl für die vorliegende Arbeit als auch für den Forschungsgegenstand selbst von Relevanz sind. In einem ersten Schritt werden religionspädagogische Sichtweisen auf das Phänomen *Interreligiöses Lernen* dargestellt und in einem zweiten Schritt islamisch-theologische Perspektiven. Innerhalb der Darstellung der Positionen aus der Religionspädagogik kommen auch muslimische Autor*innen zu Wort, jedoch nicht in dem Ausmaß, wie sie in der theologischen Diskussion erscheinen. Grund dafür ist vor allem die Tatsache, dass islamisch-religionspädagogische Positionierungen oft aus einem konfessionell-kooperativen Blick mit der christlichen Religionspädagogik zu Wort kommen. Daraus lassen sich kaum explizit muslimisch begründete Elemente entnehmen, die unter dem Titel der islamisch-religionspädagogischen Sichtweisen alleine zu zählen wären.

2.1.1 Beschreibung interreligiösen Lernens aus religionspädagogischer Perspektive

Interreligiöses Lernen wird als solches begrifflich erst seit 1990 im deutschsprachigen Raum erkenntlich (Rickers, 2002) und orientiert sich am Vorbild des interkulturellen Lernens, das aber nicht Religion im Blick hat (Auernheimer, 1990). In Anlehnung an Schweitzer ist also interreligiöses Lernen inhaltlich betrachtet „lernen, das sich auf mehr als nur eine Religion bezieht“ (Schweitzer, 2022, S. 9). Dabei hebt der Autor hervor, dass der Begriff *Interreligiöses Lernen* im Verhältnis zum Begriff der *Interreligiösen Bildung* einen tentativen Charakter aufweist und daher definiert er interreligiöse Bildung wie folgt:

„Interreligiöse Bildung ist eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt.“ (Schweitzer, 2014, S. 132)

Die vorliegende Arbeit verortet sich innerhalb der Religionspädagogik im Allgemeinen und innerhalb der islamischen Religionspädagogik im Spezifischen. Eine Einbindung in pädagogische Diskurse hat daher nicht nur im akademischen Sinne eine bedeutende Relevanz, sondern es ergibt sich auch für die Alltagspraxis der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eine wichtige Relevanz basierend auf den Forschungserkenntnissen. Dies deshalb, weil in der Arbeit auch die Frage nach den Lernsituationen im Kontext der Pädagogischen Hochschule St. Gallen gestellt wird.

Versteht man Theologie im Sinne des konvergenztheoretischen Ansatzes Nipkows, der der Religionspädagogik die Frage nach „konvergierenden und divergierenden Elementen“ von Pädagogik und Theologie zuspricht, ist die Arbeit auch als eine theologische Arbeit zu verstehen. In Anlehnung an Willems, der den konvergierenden Ansatz Nipkows ausweitet und auch die Religionswissenschaften als Bezugswissenschaft dieses Ansatzes neben der Theologie und der Religionspädagogik sieht, verortet sich die Arbeit in diesem Sinne auch in den Diskursen der Religionswissenschaft (Willems, 2011, S. 16).

Allgemein ist festzuhalten, dass Forderungen, von religiöser Bildung sich hin zur interreligiösen Bildung weiterzuentwickeln, immer lauter werden. Die stetig wachsende Pluralität und der Wandel der Gesellschaft, der damit einhergeht, sind die Ausgangspunkte solcher Forderungen.

Gesellschaftliche Tendenzen wie Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, die laut dem Religionsmonitor 2015 für Deutschland zunehmend verbreitet sind (Bertelsmann Stiftung, 2015), sind weitere Gründe, weswegen interreligiöses Lernen an Bedeutung gewinnt.

Nicht nur das schulische Lernen und der damit einhergehende Religionsunterricht werden damit angesprochen, sondern auch außerschulische Lernorte, wo religionsbezogene Bildung in anderen Formaten stattfindet (Schweitzer, 2022, S. 6). Begründet wird diese Forderung auch in akademischen Abhandlungen mit dem friedlichen Zusammenleben und dem wechselseitigen Respekt, den Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion einander schulden (Schweitzer, 2022, S. 6). Diese Forderungen sind jedoch nicht unumstritten. Gerade die Erziehungswissenschaft sieht auch die Gefahr der „Religiösierung“ und des „Othering“ von sozialen, politischen und materiellen Konflikten darin (Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Dadurch würden andere Konfliktursachen durch interreligiöse Versuche, gesellschaftliche Konflikte zu erklären, ausgeblendet werden. Interreligiöses Lernen steht also grundsätzlich zwischen diesen beiden Spannungspolen und verlangt zumindest in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht nach einer Plausibilisierung. Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Erziehungswissenschaft eher von einem Bildungs-, Kultur- und Religionsverständnis ausgeht, das Religion in dieser Disziplin einerseits verdrängt und andererseits sich gegen jegliche kulturelle und religionsbezogene Deutung von Konflikten im Zusammenleben distanziert (Oelkers, 2003).

Auch die allgemeine Religionspädagogik stellt die Umsetzbarkeit interreligiöser Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts in Frage (Dressler, 2003), während andere wiederum interreligiöse Bildung nicht nur als Auftrag des Religionsunterrichts verstehen, sondern als einen Auftrag der gesamten Schule betrachten (Jäggle, 2015). Schule hat somit nicht nur die Aufgabe, im Rahmen des Religionsunterrichtes interreligiöse Bildung zu berücksichtigen, vielmehr soll sie „inmitten dieses pluralen Kontextes (religiöse) Bildungsprozesse [...] initiieren, [...] begleiten und [...] reflektieren“, da insbesondere diese wie auch andere Bildungsinstitutionen „einem Mikrokosmos gleich die gesellschaftlichen Bedingungen“ widerspiegeln (Kraml & Sejdini, 2015, S. 30).

Innerhalb dieses Spannungsfeldes ist der Diskurs zur interreligiösen Bildung eingebettet und nicht zu Unrecht wird „Fremdheit“ im Zuge dieser Diskussionen als „zentraler Topos“ interreligiös ausgerichteter Religionsdidaktik gesehen (Freuding, 2022, S. 71). Bereits 1974 findet man in den Zielformulierungen des damals noch bezeichneten „Fremdreligionsunterrichts“ (Freuding, 2022, S. 71), dass Schüler*innen Bereitschaft entwickeln sollen, „Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit [zu] verstehen und [zu] akzeptieren“ (Lähnemann, 1974, S. 417). In Anlehnung an Freuding scheinen aktuellere Publikationen auf den

tatsächlichen Begriff des „Fremden“ zu verzichten, jedoch bedeutet dies nicht, dass dieser an Zentralität im Rahmen des interreligiösen Lernens verloren hat (Freuding, 2022, S. 71).

Neben dem Othering steht in der Diskussion zu interreligiöser Bildung auch der Vorwurf der „Religiösierung“ sozialer Probleme im Raum, wodurch in der Gesellschaft vorherrschende Machtverhältnisse überblendet werden würden (Radtke, 2012, S. 43-58). Solchen Positionen nach würden Angehörige von Religionsgemeinschaften durch Homogenisierungsprozesse als ein monolithischer Block verstanden werden. Dem gegenüber steht jedoch die Frage, ob religiöse Unterschiede konsequent deswegen stillschweigend übergangen werden sollen (Schweitzer, 2022). In Anlehnung an Schweitzer sind solche Einwände ernst zu nehmen, jedoch muss man bedenken, dass *Religionen* nicht wie *Kultur* betrachtet werden können, denn Kultur wird „als fluide Größe“ angesehen, wo auch keine klaren Grenzen definiert werden können, was sich nicht auf Religionen übertragen lässt, da sich letzteres an Gemeinschaft orientiert, der zumindest ein gemeinsames Bekenntnis zugrunde liegt. Daher ließe sich die Kritik, die in der interkulturellen Pädagogik mit Blick auf „Kulturalismus“ entstanden ist, nicht auf das Anliegen der interreligiösen Bildung übertragen (Schweitzer, 2022).

Auch bildungstheoretisch lässt sich interreligiöses Lernen sehr gut einbetten und begründen (Benner et al., 2011) und Pluralismusfähigkeit soll orientiert an den Menschenrechten und Grundrechten der Bürger*innen durch reflexive Auseinandersetzung mit Glaubensüberzeugungen und religiösen Deutungen eingeübt werden.

Gegenwärtig werden in der Literatur andere Phänomene aufgegriffen, die die Komplexität des Themas zur interreligiösen Bildung deutlich machen. Migration (Rahner & Schambeck, 2011), Globalisierung (Simojoki, 2012, S. 346 ff.), Flucht (Polak et al., 2018) und Integrationsfragen (Biesinger et al., 2012) zählen zu jenen Feldern, die die Multidimensionalität von interreligiöser Bildung kennzeichnen. Befürworter*innen interreligiösen Lernens betonen die Einbindung interreligiöser Bildung in allen Bereichen der schulischen wie außerschulischen Bildung (Biesinger et al., 2012; Hugoth, 2003; Schweitzer, 2014, S. 116 ff.).

Nicht nur die Frage nach anderen Faktoren und Phänomenen, die die Dynamik interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse klarer machen, scheint an dieser Stelle nennenswert, sondern auch die Frage nach der Perspektive, von wo aus man interreligiöse Lernprozesse betrachtet, gewinnt an Bedeutung. Sajak (2005) und Schweitzer (2014) gehen von einer konfessionellen Betrachtungsperspektive aus, indem der Erstgenannte eine katholische und der Letztgenannte

eine evangelische Perspektive einnimmt. Ebenfalls aus einer konfessionellen, jedoch einer konfessionell-kooperativen Perspektive, wird interreligiöses Lernen von Sejdini, Kraml and Scharer (2017) und Mecheril (2010) betrachtet. Von einer weltanschaulich-pluralen Perspektive geht Doedens und Weiße (1997) aus. Mit der Frage nach der Ausgangsperspektive zu interreligiösen Lernprozessen wird auch darüber diskutiert, von welchem Religionsbegriff man bei solchen Prozessen spricht und ob alle genannten Ansätze vom selben Verständnis von *Religion* ausgehen (Schweitzer, 2013, S. 269-278). Gleichfalls werden die drei Konzepte des „learning in religion“, „learning about religion“ und „learning from religion“ mit der Perspektivenfrage mitdiskutiert (Engebretson, 2009, S. 667-678; Ziebertz, 1993, S. 82-99). Ausgehend von diesen Grundlagen stellt sich auch berechtigt die Frage nach einem zukunftsfähigen Religionsunterricht und danach, wie dieser aussehen kann, um den gegenwärtigen Ansprüchen gerecht zu werden. Einen guten Überblick über diese Debatte bieten beispielsweise Woppowa et al. (2017), Lindner et al. (2017) und Möller, Sajak and Khorchide (2017). Zumeist gehen die Autor*innen von einer Perspektivenübernahme einerseits und einem Perspektivenwechsel andererseits aus, den Schüler*innen im Rahmen eines zukunftsfähigen Religionsunterrichtes erlernen und einüben sollen. Auch der ERG-Unterricht setzt bei diesem Perspektivenwechsel an, der Laut dem Lehrplan 21 Schüler*innen „von der eigenen Sichtweise zur Betrachtung aus mehreren Perspektiven beziehungsweise zum Perspektivenwechsel“ anregen soll (D-EDK, 2016). Auch wenn Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel als wichtige Fähigkeiten bei Lernenden in der Literatur festgehalten werden, ist jedoch nicht geklärt, wie diese „reflektierten Positionierungen“ genau aussehen sollen, denn wissenschaftliche Befunde weisen gegenwärtig tendenziell auf, dass junge Menschen religiös unentschieden sind (Lorenzen, 2020). Neben der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel werden andere Kompetenzen wie Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit sowie Urteils-, Handlungs- und Dialogfähigkeit genannt (Lähnemann, 1998; Leimgruber, 2007; Nipkow, 1998).

Speziell aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik wird interreligiöser Bildung ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen. So sehen muslimische Religionspädagog*innen wie Sejdini eine grundsätzliche Offenheit für interreligiöse Tendenzen innerhalb des Christentums und Islams. (Sejdini, Kraml, & Scharer, 2017). Derselbe Autor sieht sogar die Notwendigkeit, sich etwa am interreligiösen Dialog zu beteiligen aus dem islamischen Selbstverständnis zum Islam heraus begründet. So heißt es:

„Muslims generally agree that Islam is part of the same monotheistic religious tradition to which Judaism and Christianity belong. It does not matter whether Islam is considered as a complement to, or

substitute for, Judaism and Christianity; what remains clear is that Islam cannot avoid engaging with these religious traditions – regardless of the motivation – in establishing an appropriate correlation and understanding of Islam from a theological perspective.” (Sejdini, 2021)

Interreligiöse Lernprozesse werden ebenfalls von muslimischen Religionspädagog*innen aus einer muslimischen Perspektive reflektiert, auch wenn es sich bei diesen Publikationen zumeist um solche handelt, die eine kooperativ-konfessionelle Perspektive einnehmen (Schweitzer, Boschki, & Ulfat, 2022; Schweitzer, Ulfat, & Boschki, 2021, 2023). Wie andere Religionen in Modulen der Ausbildung der islamischen Religionslehrer*innen behandelt werden, zeigt Kamcili-Yildiz (2020) auf und macht kritisch aufmerksam, dass es in der Hochschuldidaktik nur wenige Ansätze gibt, die das interreligiöse Lernen betreffen, ausgearbeitet und erprobt wurden (Höger, Ourghi, & Petzold-Hussein, 2018). Eine konstruktiv kritische Sichtweise nimmt auch Sejdini ein, der das Konfliktpotential im Kontext der interreligiösen Bildung und des interreligiösen Dialogs anerkennt (Kraml, Sejdini, & Bauer, 2022). Ebenfalls deuten Publikationen mit Titeln wie etwa „Rethinking Islam in Europe“ (Sejdini, 2022) sowie „Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext“ (Sejdini, 2015) eine kritisch hinterfragende Position des Autors hinsichtlich islamischer religionspädagogischer sowie religionsdidaktischer Fragen und der islamischen Theologie in der Gegenwart an.

Gerade wie religiöse Bildung in einer globalen Welt geschehen kann, untersucht Ulfat in einer postkolonialen Perspektive, indem sie in ihrem Beitrag die Herausforderungen, die daraus für die Islamische Religionspädagogik entstehen, darlegt (Ulfat, 2021b).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass interreligiöses Lernen in der Gegenwart grundsätzlich als Teil moderner Unterrichtsverständnisse und als „Antwort auf Veränderungen der religiösen Landschaft“ (Bochinger, 2003) verstanden werden kann. Sowohl die Formate interreligiösen Lernens wie auch fachdidaktische Fragestellungen in diesem Rahmen werden diskutiert (Sejdini & Kraml, 2022). Auch kritische Betrachtungsweisen wurden in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt, wo es vor allem um das Othering von Menschen nicht-christlichen Glaubens ging (Ulfat, 2021b). Über die Notwendigkeit interreligiösen Lernens herrscht weitgehend Übereinstimmung (Sajak, 2018; Schweitzer, 2014; Willems, 2011). Betrachtet man die Ziele interreligiösen Lernens, sind die Positionen weiter verstreut als zur Frage der Notwendigkeit dieses Ansatzes. Dass der Religionsunterricht erfolgreich sein kann, wenn es um den Wissenserwerb um andere Religionen geht, wird anhand von empirischen Befunden deutlich gemacht, auch wenn Veränderung in den Einstellungen kaum gelingt (Schweitzer, Bräuer, &

Boschki, 2017; Ziebertz, 2010). Auch die Frage nach der Wirksamkeit der Formate von interreligiösem Lernen, die zentrales Anliegen dieser hier vorliegenden Arbeit ist, wurde in der Literatur behandelt (Schweitzer, 2022; Suhner & Winter-Pfändler, 2022).

2.1.2 Beschreibung interreligiösen Lernens aus islamisch-theologischer Perspektive

In den islamisch-theologischen Diskursen wird interreligiöses Lernen unterschiedlich betrachtet. Positionen, die diese Art des Lernens als dem Islam inhärent ansehen (Müller, 2005), gehen von einem anthropologischen Gottesbild und Schriftverständnis des Korans aus. So richte sich der Koran als eine „Wiederholung“ schriftlicher früherer Offenbarung ausgehend von ein- und demselben Schöpfer an die Schöpfung *Mensch* mit der monotheistischen Botschaft und nicht nur an die Anhänger der islamischen Religion. Müller zeichnet in ihrem Beitrag nicht nur ein anthropologisches Gottesbild nach, sondern beschreibt interreligiöses Lernen als Beziehungsgeschehen, das auf diese eine Schöpferkraft zurückzuführen ist, die dann unterschiedliche Wege zulässt, um in Beziehung zu dieser treten zu können. Damit identifiziert Müller die Nähe Gottes zu den Menschen, die im Koran mit einer eindrücklichen Metapher nachzulesen ist (50:16)², als Grundlage für interreligiöses Lernen (Müller, 2005, S. 143). Indem sich Gott selbst zur Barmherzigkeit seinen Geschöpfen gegenüber verpflichtet (6:12) und dem Menschen damit Geborgenheit und Sicherheit vermittelt, antwortet dieser mit Aufrichtigkeit darauf, was ebenfalls von Müller als eine grundlegende Voraussetzung interreligiösen Lernens betrachtet wird (Müller, 2005, S. 143). Die Ebene der Geschöpflichkeit verbindet also alle Menschen miteinander und in diesem Sinne bildet die koranische Aussage „O die ihr glaubt, wenn ihr auf Allahs Weg umherreist, dann unterscheidet klar und sagt nicht zu einem, der euch Frieden anbietet: ‚Du bist nicht gläubig‘, [...]“ (4:94) eine wichtige Grundlage dafür, dass es nicht im menschlichen Ermessen liegt, wer als gläubig betrachtet wird und wer nicht. Obwohl der Koran bereits eine Tendenz als Grundlage für interreligiöses Lernen bieten kann und die Erhebung der einen über die anderen koranisch nicht nur abgelehnt wird, sondern der Handlung Satans gegenüber dem ersten Menschen und Propheten Adam gleichgestellt wird (7:12), ist eine bejahende Einstellung in der religiösen Praxis unter Muslimen noch lange nicht Mainstream (Müller, 2005, S. 144). Selbst die besondere Hervorhebung der Christ*innen und Jüd*innen mit dem Begriff der *Ahl al-kitāb*, was so viel bedeutet wie *Völker der Schrift*, überzeugt nicht immer, und stattdessen wird die koranische Würdigung dieser Menschen auf christliche und jüdische

² Die erste Zahl bezieht sich auf die Nummer der Sure und die darauffolgende Zahl gibt die Versnummer an.

Ursprungsgemeinden hin interpretiert (Müller, 2005, S. 144). Im Vers 43 der 16. Sure im Koran sieht Müller die Aufforderung durch den *einen Schöpfer*, dass Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit miteinander wirken sollen. So heißt es darin „Und Wir haben vor dir (auch) Männer gesandt, denen Wir (Offenbarungen) eingegeben haben. So fragt die Leute der Ermahnung, wenn ihr (etwas) nicht wisst.“

In Anlehnung an Müller hat also Gott den Menschen mit einer „Grundausstattung“ versehen, mit der der Mensch die Fähigkeit zur Erkenntnis besitzt, dem jedoch seinem Wissen der koranischen Offenbarung nach auch Grenzen gesetzt sind (Müller, 2005, S. 147). Dabei spiegelt sich die Barmherzigkeit Gottes gerade in der Möglichkeit des eigenen freien Willens wider, woraus aber wiederum Eigenverantwortlichkeit resultiert. Gerade die Grenzen menschlicher Erkenntnis sind es, die die Akzeptanz der Pluralität der Meinungen einfordert, da es geradezu absurd ist, auf „exklusivem Besitz göttlicher Wahrheit“ zu beharren, betrachtet man die Tatsache, wie vielfältig menschliche Entwicklungsprozesse sind (Müller, 2005, S. 147).

Koranisch betrachtet ist also ein zentrales Anliegen von interreligiöser Bildung, interreligiöses Lernen „im Eigenen und im Fremden“ erfahrbar zu machen. So sieht Müller dieses Anliegen im Vers 83 der fünften Sure im Koran.

„Es geht letztlich darum, Interreligiosität im Eigenen und im Fremden zu erfahren. Die Geschichte lehrt uns, dass dies hin und wieder einzelnen Gruppierungen auch gelungen ist. Andalusien bzw. Spanien ist ein solches Beispiel. Der Qur'an bestätigt uns dies eindrucksvoll im Falle der christlichen Gemeinschaft: „Und wenn sie (Die Christinnen und Christen) hören, was zu dem Gesandten herabgesandt worden ist, siehst du ihre Augen von Tränen überfließen ob der Wahrheit, die sie (darin) erkannt haben. Sie sagen: »Unser Herr, wir glauben, so schreibe uns unter die Bezeugenden.«“ (Müller, 2005, S. 146)

Kritisch merkt die Autorin an, dass das Verhältnis etwa zu Agnostikern und Anhängern hinduistischer und buddhistischer Religionen nicht geklärt ist und ebenfalls erkennt sie an, dass der Diskurs zum interreligiösen Lernen eigens muslimisch begründete Positionen berücksichtigen muss, die eine jeweils eigene Vorstellung von interreligiösem Lernen entwickeln müssen, und nicht nur von anderen Religionsgemeinschaften Grundsätze unreflektiert zu übernehmen, die womöglich der eigenen religiösen Grammatik nicht entsprechen. Dadurch würde erst durch das Erforschen der Schrift und ihrer Vermittlung dem Koran Rechnung getragen werden (Müller, 2005, S. 148).

Nicht nur Müller geht von einem anthropologischen Verständnis von interreligiösen Lernprozessen aus, sondern auch Wissenschaftler wie Abdoldjavad Falaturi heben die Empathie gegenüber dem Dialogpartner zur Voraussetzung zum Gelingen des interreligiösen Dialogs

hervor und stellen wiederum menschliche Elemente ins Zentrum der Debatte zum interreligiösen Dialog (Falaturi, 2002, 2017).

Neuere Publikationen greifen die Wahrheitsfrage auf, um interreligiöses Lernen kontingenzbewusst zu reflektieren. So führt der zeitgenössische Hadithwissenschaftler Yaşar Sarıkaya historisch in exklusivistische Gedanken, die sowohl für Muslime wie auch für Nichtmuslime historisch nachgezeichnet werden können (Sarıkaya, 2020). Laut Sarıkaya ist die Frage nach der Wahrheit eines der charakteristischen Merkmale der abrahamitischen Religionen. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass „der primäre Anspruch der Religionen auf Wahrheit im Laufe der Zeit durch Ihre Anhänger zu einem absoluten Wahrheitsanspruch erhoben wurde, der zu Negativitäten wie Extremismus, Ausgrenzung und sogar Feindseligkeiten führte und führt“ (Sarıkaya, 2020, S. 133). Bis ins 20. Jahrhundert waren die Beziehungen zwischen Christ*innen und Muslim*innen seit dem Mittelalter vom Exklusivismus geprägt, denn Anhänger*innen beider Religionen waren davon überzeugt, dass das Heil nur in der jeweils eigenen Religion zu finden sei (Sarıkaya, 2020, S. 133). Mit der Aufklärung und der Entwicklung demokratischer Strukturen und dem Humanismus liefen auch solche „Beziehungsmodelle“ aus und die katholische Kirche gestand göttliches Heil auch Muslim*innen zu (*Dogmatische Konstitution Lumen Gentium über die Kirche*). Noch deutlicher kommt die „Neubewertung“ des Islams durch die katholische Kirche im Zweiten Vatikanischen Konzil in der *Nostra Aetate (Erklärung Nostra Aetate – Über das Verhältnis der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen)*. Bereits ein Jahrhundert davor hat das Osmanische Reich die „Gleichheit aller Religionen anerkannt (Lewis, 1961, S. 134, zit. nach Sarıkaya, 2020). Trotz Modernisierungs- und Säkularisierungsprozessen in der Geschichte sowie der Gleichstellung der Religionen werden gegenwärtig immer noch kontroverse Debatten geführt, wer das Heil erlangen wird (Takim, 2007). Da der Koran die heiligen Schriften der Juden und Christen als „Mittel zur Erleuchtung“ (23:49) und „Rechtleitung“ (17:2) sieht, sowie auch die koranische Aufforderung, sich einander als Nationen und Stämme kennenzulernen (49:13, 5:48, 2:62) die koranischen Grundlagen für interreligiöses Lernen bieten, worauf sich dieses entfalten kann, sieht Sarıkaya nicht nur Inklusivismus, sondern sogar Pluralismus islamisch-theologisch begründet (Sarıkaya, 2020, S. 134 f.). Diese These lässt sich ebenfalls durch zahlreiche muslimische Wissenschaftstreibende der Vergangenheit und der Gegenwart belegen. Gegenwärtig kann der türkische Koranexeget Süleyman Ateş angeführt werden, da er in seinen Werken zur Koranexegese versucht, sich von den *klassischen* Koranexegesen zu trennen und neue Methoden anzuwenden. Damit liegt Ateş in der Linie der

Koranexegeten des 20. Jahrhunderts, die besonders mit dem europäischen Kolonialismus konfrontiert waren und sich mit der Hegemonie des Westens auseinandersetzen mussten. Wichtig war zu dieser Zeit, dass man neben den anderen Entwicklungen auch mit den modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen Schritt halten konnte, um zwischen koranischen Inhalten und wissenschaftlichen Sichtweisen Harmonie zu schaffen (Zubair, 2017, S. 13). Auch Naşr Hāmid Abū Zaid bringt neue Erkenntnisse zum koranischen Text, indem er den Koran aus der Perspektive der Literaturwissenschaften betrachtete und sich dabei für ein humanistisches Verständnis der Heiligen Schrift stark machte (Abū-Zaid & Hildebrandt, 2008). Besonders der iranische Islamwissenschaftler Abdoljavad Falaturi hat sich sehr mit dem Dialog zwischen Muslim*innen und Christ*innen aus einer muslimischen Perspektive beschäftigt. In einer seiner Publikationen sieht er den Islam als nützlichen Weg für Atheisten und als „Halt für alle Menschen“ (Falaturi, 1979). In seinem Werk zum Dialog zwischen Christentum und Islam tariert er die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Dialogs aus und bildet damit eine gute Grundlage, um Ansätze interreligiösen Lernens aus einer islamischen Perspektive weiterzudenken (Falaturi, 2002). Ein interessanter Standpunkt Falaturis ist, dass er die Perspektive einnimmt, dass die Anerkennung anderer monotheistischer Religionen und deren Anhänger „Bestandteil des muslimischen Glaubens“ sei und erhebt damit den Anspruch, dass der Pluralismus und der Umgang mit diesen zur Glaubenslehre des Islams gehöre (Falaturi, 1992). Nicht nur muslimische Wissenschaftler der Vergangenheit und Gegenwart sprechen sich islambasiert für eine positive Betrachtung der Vielfalt aus, sondern auch politische Entscheidungsträger der Gegenwart. So hat etwa Ali Bardakoğlu, der in der Türkei Anfang des neuen Millenniums das Amt für religiöse Angelegenheiten bekleidete, auf die Existenz von Vielfalt in der Vergangenheit hingewiesen und auch auf gegenwärtige Lebenswirklichkeiten, die Vielfalt als Teil dieser sehen. Dabei bezieht er sich auf Koranverse, die Pluralität als unmissverständlichen Willen Gottes darlegen (5:48, 11:118). Auch weitere Koranverse untermauern seinen Standpunkt zur Vielfalt und er formuliert drei Thesen, die für den muslimischen Diskurs zur Vielfalt, der die Grundlage interreligiösen Lernens bildet, wichtig erscheinen (Bardakoğlu, 2017). Dabei betont er, dass Vielfalt und Unterschiedlichkeit in diesem Zusammenhang als göttliche Weisheit zu verstehen sind, sowie er das Wettstreiten der Menschen „in den guten Dingen“ als den Sinn ontologischen Handelns betrachtet. Sarıkaya führt dazu wie folgt aus: „Die hier angesprochenen guten Dinge umfassen alle innovativen und kreativen Ideen, Theorien und Konzepte im religiösen, kulturellen und sozialen Leben der Menschen“ (Sarıkaya,

2020, S. 136). Bardakoğlus letzte und bedeutendste These ist, dass Gott allein das Recht hat zu urteilen und dies nicht in der Macht menschlichen Handels liegen darf.

Neben diesen sei auch der südafrikanische Wissenschaftler Farid Esack, der pakistanische Philosoph Fazlur Rahman und der zeitgenössische Philosoph und Theologe Abdoul-Karim Soroush in der Diskurslinie zum Pluralismus im Islam genannt (Lampthey, 2014).

Obwohl wissenschaftliche Positionen und die praktische Umsetzung in Form von interreligiöser Begegnung den Weg vorgeben, wie ein zukunftsträchtiges friedliches Zusammenleben gelingen kann, kommt es zur Ausgrenzung und Intoleranz auf gesellschaftlicher Ebene. Dies vor allem dann, wenn man davon ausgeht, dass die eigene religiöse Tradition die absolute Wahrheit beinhaltet und gleichzeitig andere Religionen von dieser Möglichkeit ausschließt. Es ist nichts Falsches daran festzuhalten, dass die eigene Religion eine Wahrheit besitzt, denn das ist es letztlich, was unsere Standpunkte zu unseren macht und unsere Wege zu unseren macht. Allein die Sichtweise auf andere Religionen im Gegensatz zur eigenen hinsichtlich dessen zu deskreditieren, dass diese keine Wahrheit besäßen, ist die Problematik. In Anlehnung an Bardakoğlu kann der Mensch als begrenztes Wesen die absolute Wahrheit nie erlangen und schon alleine deswegen ist es paradox, aus einer menschlich-begrenzten Perspektive sich zuzumuten, dass man Wissen darüber haben kann, was andere Religionen für Wahrheiten besitzen. Daher ergeben sich aus diesem gegenwärtigen Ist-Zustand auch unterschiedliche Herausforderungen, die auch Relevanz für interreligiöses Lernen und interreligiöse Lernprozesse von Bedeutung haben können. Schon die Analyse von unterschiedlichen Schulbüchern, die jeweils ein negatives Bild der jeweils anderen Religion darstellen, macht deutlich, dass Stereotype reproduziert werden und auch als Feindbilder gegeneinander ausgespielt werden (Kamp, Kröhnert-Othman, & Wagner, 2011). Auch Christ*innen werden in mehrheitlich muslimisch geprägten Ländern in einer verzerrten Darstellung in Schulbüchern gezeigt (Reiss, 2005).

Die Frage nach dem Wahrheitsanspruch ist also auch in der Gegenwart immer noch leitendes Thema in den akademischen Diskursen wie auch im gesellschaftlichen Handeln. Eine solche Einstellung lässt keinen Raum für Kontingenzbewusstsein, und in der interreligiösen Debatte wird der Ruf nach einem kontingenztauglichen Wahrheitsanspruch der Religionen laut, der sich etwa an der Organisation einer Fachtagung an der Universität Innsbruck deutlich machen lässt, die den Titel „Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen“ trägt und woraus ein Band mit demselben Namen publiziert wurde (Kraml & Sejdini, 2020). Durch persönliche Teilnahme an dieser Tagung konnten viele Erkenntnisse aus

den Positionen unterschiedlicher Wissenschaftler in diese Arbeit einfließen. Zentrale Erkenntnisse dieser Tagung, die auch Sarıkaya im Tagungsband festhält, waren, dass „keine absolute Wahrheit existieren kann“, „ein kontingenzsensibler Umgang mit Wahrheit und Wahrheitsansprüchen erforderlich ist“, und dass „die Wahrheitsfindung ein lebendiger Prozess ist“ (Sarıkaya, 2020, S. 138). Ausgehend von diesen Erkenntnissen sollen verschiedene Ansätze, die zu diesen grundlegenden Erkenntnissen interreligiöser Bildung geführt haben, dargestellt werden.

Aus einem christlich philosophischen Standpunkt betrachtete Martin Weiß interreligiöse Bildung im kontingenzsensiblen Rahmen anhand eines Ansatzes der „Schwächeren Wahrheit“, womit er sich an den italienischen Philosophen Gianni Vattimo anlehnt, und begründet ein kontingenzbewusstes Wahrheitsverständnis dadurch als Notwendigkeit (Weiß, 2020, S. 119-132).

Zu den Vertretern der pluralistischen Perspektive zu Theologie, wie sie bei John Hick verstanden wird (Hick & Knitter, 2005), können Mouhanad Khorchide, der ein islamisches Offenbarungsverständnis darlegt, das eine „Begründung der Differenz der Wahrheiten“ widerspiegelt, und Muna Tatari, die in der komparativen Theologie tätig ist, gezählt werden. Basierend auf dem Modell der komparativen Theologie kann kontingenzbewusste interreligiöse Bildung dahingehend verstanden werden, dass die Begegnung und das Gespräch mit anderen genauso erforderlich sind wie die „Würdigung des Anderen in seiner Andersartigkeit“ sowie die „Neugier, etwas Interessantes im Anderssein zu finden“ (Sarıkaya, 2020, S. 139). Sarıkaya hinterfragt kritisch die Würdigung des anderen, denn man müsse laut ihm stets überprüfen, ob sich hierbei eine implizite „Hierarchie der Wahrheit“ ableiten lässt, wonach der andere nicht als gleichwertig akzeptiert werden würde. Auch die Neugierde dem anderen gegenüber könnte laut Sarıkaya zur Hypostasierung von ihm führen (Sarıkaya, 2020, S. 139).

Einen eher mystischen Standpunkt vertritt Milad Karimi, der in der Wahrheitsfindung einen lebenslangen Prozess sieht, in welchem das Eifern nach guten Taten die ethische Grundlage dieses Weges bildet und die „Sehnsucht nach der religiösen Wahrheit im Guten zu Streiten“ Wahrheit als Sehnsucht beschreibt. Wie Sarıkaya feststellt, hat diese Sichtweise auf kontingenzbewusste interreligiöse Lernprozesse als Teil interreligiöser Bildung eine Nähe zu mystischen Sichtweisen (Schimmel, 1992, zit. nach Sarıkaya, 2020).

Einen soziologisch bildungswissenschaftlichen Blick bietet Erlo Yildiz, der die Lebenswirklichkeit der Menschen als Ausgangspunkt interreligiöser Bildung nimmt. Dadurch könne der Wahrheitsbegriff auf individuelle Erfahrungen hin angewendet werden, da selbst geltende religiöse Wahrheiten von einzelnen Individuen anders gesehen und bewertet werden können (Yildiz, 2020, S. 15-26).

Auch wenn im akademischen Diskurs Konsens herrscht, dass es bei interreligiösen Lernprozessen um ein kontingenzbewusstes Handeln gehen muss, das neben der eigenen religiösen Überzeugung auch anderen Religionen gleichwertig das Gelangen ans Heil zugesteht (Sejdini, 2016), bleiben in Anlehnung an Sarıkaya einige Fragen unbeantwortet. So etwa die Frage, wie diese Perspektiven von kontingenzbewusster religiöser Bildung in die Gesellschaft und damit auch in den Bildungsinstitutionen transportiert werden, welche interreligiöse Lernprozesse initiieren und begleiten sollen. Immerhin sieht man sich dadurch auch einem „historischen Bewusstsein“ gegenübergestellt, das hauptsächlich von Ausgrenzung und exklusivistischem Gedankengut geprägt ist (Sarıkaya, 2020, S. 140). Auch die Frage nach den Konsequenzen, die aufgrund einer kontingenzbewussten Haltung zu interreligiösem Lernen sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schülern entstehen können, ist noch offen. Gerade mit Blick auf pädagogisch didaktische Fragen können die dargestellten theologischen Positionen auch überfordern.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass Betrachtungsweisen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen der Theologie zu einem regen Austausch innerhalb der theologisch vielfältigen Perspektiven führen können und sich Theologien so zeitgemäß pluralitätsfähig entwickeln können. Sicherlich stellen gerade die offenen Fragen Forschungsdesiderate, die weiter wissenschaftlich verfolgt werden sollen, jedoch hat der hier bereits dargestellte akademische Diskurs einerseits zu einem Überblick unterschiedlicher Positionen zu interreligiöser Bildung verholfen und andererseits auch die Brücke zu früheren Vordenker*innen von pluralitätsfähigen Theologien geschlagen. Diese Darstellung bietet daher eine gute Grundlage für Forschungsanliegen, wie sie auch im Rahmen des KIAL getätigt wurden und durch eine weitere Erhebung, die hauptsächlich Gegenstand dieser Arbeit ist, betrieben werden können.

Gerade die Perspektiven der Religionspädagogik im Allgemeinen und der islamischen Religionspädagogik im Speziellen sowie eine theoretische Einbettung der Thematik in theologische Diskurse, die eine islamisch-theologische Sicht auf interreligiöses Lernen bieten, sind bedeutend. Dies in erster Linie, weil dadurch die Arbeit dem Anspruch der authentischen

Auseinandersetzung mit interreligiösem Lernen aus einer islamischen Innenperspektive gerecht werden will. Des Weiteren sind gerade religionspädagogische Einsichten in zweierlei Hinsicht sehr befruchtend. Einmal können genau diese das Verständnis und damit auch die Umsetzung zeitgemäßen interreligiösen Lernens positiv beeinflussen und andererseits entwickelt sich auch die Religionspädagogik ausgehend von Positionen anderer Bezugswissenschaften zur Thematik weiter. Letzteres gilt vor allem für die islamische Religionspädagogik, die laut Ulfat selbst eine sehr neue Disziplin in europäisch akademischen Kontexten darstellt und sich als Verbundwissenschaft mit anderen Bezugsdisziplinen wie der Religionswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Islamwissenschaft und systematisch-theologischen Disziplinen versteht. Sie hat einen theologischen und pädagogischen Fokus und je nach Gewichtung dieser Fokusse arbeitet sie methodisch, exegetisch, historisch oder systematisch (Ulfat, 2021a). In diesem Sinne trägt die vorliegende Arbeit einen doppelten Mehrwert und versteht sich innerhalb dieser Disziplinen verortet.

2.2 Empirischer Teil

Wie bereits im einleitenden Kapitel erläutert, gestaltet sich dieser Teil der Arbeit so, dass zuerst die Ergebnisse und Tendenzen der ersten und damit qualitativ-explorativen Studie deskriptiv dargestellt werden, und in einem zweiten Teil folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der hier im Rahmen dieser Arbeit behandelten quantitativen Studie.

Besonders im zweiten Teil wird zwischen der Darstellung der Ergebnisse und der Diskussion der Ergebnisse unterteilt. Diese Vorgehensweise wurde so eingesetzt, dass der Fokus darauf gerichtet war, sich in Kapitel 2.1.2 zu den Diskussionen der Ergebnisse mit kritischen Auseinandersetzungen zu befassen, um in weiterer Folge die Ergebnisse in konsistenter Form präsentieren zu können, ohne dabei von ausgeweiteten kritischen Anmerkungen unterbrochen zu werden. Zusammenfassende Erkenntnisse werden dabei abschnittsweise geboten, um so einen besseren inhaltlichen Überblick für die Leser*innen gewährleisten zu können.

2.2.1 Wirkungsweisen von interreligiösen Lernprozessen bei angehenden

Lehrpersonen an der PHSG – qualitative Forschung (deskriptive Darstellung)

Alle hier dargestellten Daten beziehen sich auf den Forschungsbericht der ersten Phase der qualitativ-explorativen Untersuchung, welche durch Jasmine Suhner und Monika Winterpändler geleitet und durchgeführt wurde. Daher wird darauf verzichtet, die Studie fortlaufend in

dem Kapitel zu zitieren und Zitationen kommen nur dann vor, wenn sie hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit sinnvoll erscheinen.

Es nahmen an der Untersuchung 25 Studierende, davon 24 Frauen und ein Mann, teil, die hauptsächlich zwischen 20 und 25 Jahren alt waren. 80 % der Befragten sind ihrer Nationalität nach Schweizer*innen und der Rest gibt Deutschland, Türkei, Polen und Russland an.

Hinsichtlich der institutionellen religiösen Zugehörigkeit sind mit 28% römisch-katholische, 20% evangelische und 24% evangelisch-freikirchliche Studierende beteiligt. Insgesamt 4% stellen orthodoxe, pfingstkirchlich/charismatische oder muslimische Student*innen dar. Der Rest gehört keiner institutionellen Religionsgemeinschaft an bzw. fühlt sich keiner solch einer Gemeinschaft zugehörig.

Betrachtet man nun die Zahlen mit einem Blick auf die schweizweite Situation nach Religionszugehörigkeit, lässt sich festhalten, dass die angeführten Zahlen der Katholiken, Evangelisch-Reformierten und der Muslime etwas unter dem schweizweiten Durchschnitt liegen, während die Evangelisch-Freikirchlichen und Pfingstkirchlichen/Charismatischen etwas überrepräsentiert sind.

Auf die Frage nach dem Glauben an die Existenz Gottes ordneten sich 64% der Befragten im höheren Bereich zu (im Fragebogen: „sehr“ bis „ziemlich“). Dies wurde in dem Fragebogenteil B erfragt, wo es um „Fragen zu religionsbezogener Einstellung“ ging. Betrachtet man diesen Teil des Fragebogens anhand der sechs Dimensionen interreligiöser Bildungsinhalte, lassen sich spannende Erkenntnisse zwischen der Wahrnehmung interreligiösen Lernens und der Reflexion dessen festmachen, die sowohl divergieren als auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Dies konnte dadurch ermöglicht werden, indem einerseits ein Fragenkomplex im Fragebogen sich darauf ausrichtete zu erheben, wie sehr die sechs Dimensionen von Religionen auf das eigene Leben der Studierenden zutreffen und ein weiterer sich dahingehend gestaltete, als dass er das Erkennen der sechs Dimensionen von Religionen innerhalb von interreligiösen Lernprozessen von Studierenden befragte.

Von allen sechs Dimensionen wurde die *intellektuell-ideologische Dimension* von 2/3 der Studierenden am höchsten für ihr eigenes Leben bzw. für sie selbst im Lernprozess bewertet. Das bedeutet, dass Sachinformationen und religionsbezogene Fragen eine hohe Relevanz bei den Befragten haben. An der Stelle ist wichtig zu erinnern, dass es sich bei den hier befragten Studierenden um solche handelt, die bereits Interesse dem Fach ERG gegenüber mitbringen, da

sie ERG als Schwerpunktstudienfach gewählt haben. Erst die quantitative Befragung im Grundmodul kann diesbezüglich mehr Einblicke gewähren, die einen Großteil der Studierenden desselben Jahrganges im Blick hat und ebenfalls auch solche dabei sind, die das Fach nicht explizit aufgrund ihres eigenen Interesses gewählt haben, sondern es alle im ersten oder zweiten Semester obligatorisch besuchen müssen.

Die *rituelle-spirituelle Dimension* ist diejenige, die als nächstes bei den Studierenden von Bedeutung ist. 56% der befragten Studierenden geben an, regelmäßig zu beten, während parallel dazu sowohl die Frage nach Meditation als auch jene nach den Gottesdienstbesuchen eher ablehnend beantwortet wurde. Die Autor*innen der Studie begründen das regelmäßige Beten trotz ablehnender Haltung den Gottesdiensten und den Meditationen gegenüber unter anderem damit, dass bereits 28% der Befragten dieser Gruppe einer christlich-freikirchlichen Glaubensrichtung angehören, worin sie einen Zusammenhang sehen.

Während diese beiden genannten Dimensionen eindeutige Ergebnisse liefern, gibt es in der *ästhetischen*, der *ethisch-sozialen* und der *affektiven Dimension* eine breite Streuung, woraus sich keine klaren Schlussfolgerungen ergeben.

Bei der affektiven Dimension fällt auf, dass die Frage nach der Erfahrung des „Göttlichen“ eher zurückhaltender bejaht wird im Vergleich zur allgemein formulierten Frage, wie sehr Religion emotional beschäftigt, wo fast alle Studierende mit „mittel“ bis „sehr“ geantwortet haben.

Ebenfalls auffällig ist bei der *ethisch-sozialen Dimension* von Religion, dass diese Dimension dann als besonders stark in den Vordergrund rückt, sobald der sozial-ethische Charakter darin betont wird. Dies sowohl als Ziel im eigenen Verhalten als auch hinsichtlich der Lerninhalte. Geht es hingegen darum, Religion als ein Merkmal zu sehen, dass das eigene Handeln aktiv mitprägt bzw. um historisch religiöse geprägte Werte, wird die ethische Dimension in dieser Hinsicht auf der individuellen Ebene wenig beachtet.

Dass die *institutionelle Dimension* von Religionen an Bedeutung verliert, zeigen bereits auch religionssoziologische Studien der letzten Jahre, womit sich auch die Zahlen der explorativen Studie decken (Stolz et al., 2022).

Vergleicht man nun anhand derselben Dimensionen die Antworten der Studierenden hinsichtlich der Bildungsinhalte, so wird deutlich, dass auch hier die *intellektuell-ideologische Dimension* von Religion von Bedeutung ist. Nicht nur für die Studierenden selbst, sondern auch mit Blick auf die Bildungsinhalte sticht nun die intellektuell-ideologische Dimension hervor. Deutlich erkennbar

werden diese Ergebnisse besonders anhand der Frage nach der Befähigung zum interreligiösen Dialog und der interreligiös sensiblen Sprache, die die Studierenden als wichtigen Teil der Bildungsinhalte würdigten.

Ebenfalls wichtig hinsichtlich der Lerninhalte ist an zweiter Stelle die affektive Religionsdimension, die wiederum auf der Ebene der Lebenswelt der Studierenden im Vergleich zur Ebene der Bildungsinhalte als sehr unterschiedlich gewichtet wird. Gerade die Frage nach der Bedeutsamkeit von Religion im Leben der Schüler*innen, die im Rahmen von interreligiösem Lernen den Zielgruppen ein Gespür dafür vermitteln kann, wird sehr hoch von Seiten der Studierenden bejaht. Besonders aufgrund der Blockwochen und einzelner Unterrichtseinheiten, vor allem zu menschlichen Grunderfahrungen wie Tod und Jenseitsvorstellungen fand diese Frage starke Zustimmung.

Der Vergleich anhand der Dimensionen zwischen der studentischen Wahrnehmung bzw. Gewichtung dieser für sich selbst und der Gewichtung derselben innerhalb der Bildungsinhalte zeigte gerade in der *ethisch-sozialen Dimension* deutliche Unterschiede auf. Während diese Dimension für die Studierenden selbst kaum eine Rolle spielte, wird sie gewichtiger, wenn es um die Bildungsinhalte geht. So bekommt die Frage nach dem „respektvollen Handeln gegenüber jeder Religion“ die größte Zustimmung, während jene Fragen, die das Verhältnis von Ethik und Religion bzw. soziale Probleme thematisieren, weniger bejaht wurden. Den Begriffen des „Respekts“ und des „Verständnisses“ kommen große Bedeutungen zu, wenn es sich um die ethisch-soziale Religionsdimension im sozialen Sinne handelt und weniger im privaten Bereich.

Innerhalb dieser Dimension macht sich anhand der Fragen aus den Interviews und die des Fragebogens gleichzeitig bemerkbar, dass Respekt und „Verständnis“ jenen unter den befragten Studierenden leichter fallen, die als weniger religiös betrachtet werden können. Dabei entsteht die Frage, wie hohe Pluralitäts- und Diversitätskompetenz im Sinne des interreligiösen Lernens überhaupt zielführend zur Diskussion gebracht werden bzw. Teil des Lernfeldes sein können.

Auch die institutionelle Dimension von Religion divergiert zwischen der studentischen Wahrnehmung im eigenen Leben und jenem auf der Ebene der Bildungsinhalte. Während diese Religionsdimension für den erstgenannten Bereich kaum eine Rolle spielt, gewinnt sie auf Ebene der Lerninhalte eine bedeutende Rolle. Gerade aufgrund der Blockwoche, wo die befragten Studierenden des Schwerpunktstudiums unterschiedliche Räumlichkeiten von unterschiedlichen Religionsgemeinschaften besuchen, könnte man sich die Ergebnisse gut erklären. Explizit

erwähnt wurden der Wunsch nach mehr Diskussion und Dialog sowie nach dem Einbeziehen von kleineren Religionsgemeinschaften. Dahingehend wird von den Autor*innen der Studie der Vorschlag gemacht, einzelne Personen, die von den eigenen religiösen Erfahrungen autobiografisch berichten können, zukünftig vermehrt einzubinden, ohne dabei eine direkte Verbindung zu den Institutionen zu haben.

Die geringsten Unterschiede zeigten sich im Vergleich zwischen studentischen lebensweltlichen Wahrnehmungen der Religionsdimensionen und derselben hinsichtlich der Bildungsinhalte interreligiösen Lernens, wenn es um die *rituell-spirituelle Dimension* und die *ästhetische Dimension* von Religion geht, da diese beide im „Mittelfeld“ beantwortet werden.

Betrachtet man nun die Daten mit Blick auf die Religionserschließungsmodi anhand des *sensitizing concepts* lassen sich der Modus der*des fachlich Forschenden, der*des Begegnungen-Gestaltenden und der*des existenziell Nachdenkenden rekonstruieren. Der Modus der*des global Denkenden³ hat geringe Relevanz im Rahmen dieser Untersuchung erwiesen, was wiederum angesichts der Rahmenbedingungen der PH St. Gallen mit Blick auf ERG zu erwarten war und in die Gesamtsituation einzubetten ist.

Im Modus der*des fachlich Forschenden können Studierende religionskundliche Einordnungen vornehmen, die an den Weltreligionen orientiert sind. Gerade historisch-kritische Zugänge zu Heiligen Schriften lösen großes Staunen und Interesse bei den Befragten aus. Anhand des exemplarischen Arbeitens mit historisch-kritischen Methoden erschließen sich die Befragten „Zugang zu einer Rationalität theologischen Denkens“ (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 27). Dennoch sehen sich die Studierenden nicht zwingendermaßen als wissenschaftlich Forschende. Vielmehr liegt ihr Hauptaugenmerk auf dem Finden zuverlässiger analoger und digitaler Quellen, um sich innerhalb der großen Fülle von religionsbezogenem Wissen für die eigene Berufspraxis ausgerüstet zu fühlen. Anhand von einzelnen Aussagen setzen sie ihr eigenes Wissen über Religionen in Bezug zu den Anforderungen durch den Fachbereich ERG und sehen dieses als begrenzt an. Dies zeigt sich sowohl in den Gruppeninterviews als auch anhand des Fragebogens. Der Modus der*des existenziell Nachdenkenden wird von der Mehrheit der Studierenden erwünscht und umfangreich angesprochen. Gerade aufgrund der Begegnungen mit dem jeweils *anderen* wird das Bedürfnis nach Dialog und Austausch initiiert. Das, was Studierende dort

³ Dieser Modus zielt darauf ab, dass lokale und globale, also globale Verflechtungen mit Religionsbezug erkannt werden und dass man sich über die eigenen Wirkungsmöglichkeiten innerhalb dieser bewusst ist.

erleben und hören, wurde in Bezug zur eigenen Person gestellt und kritisch gewürdigt. So fanden Studierende die Begegnung und den Austausch nicht nur mit anderen Religionsvertreter*innen wichtig, sondern auch jenen innerhalb der eigenen Gruppe für sehr bedeutend und zu wenig explizit im interreligiösen Lernprozess vorkommend. Besonders dieser Modus wird aber nicht nur als positiv bereichernd, sondern auch als „zu persönlich-herausfordernd“ wahrgenommen. Deshalb stellen die Autor*innen der Studie die berechtigte Frage nach dem *Wo* und *auf welche Weise* die in diesem Zusammenhang ausgelösten persönlichen Fragen der Studierenden Raum finden sollen.

Die Blockwoche in den Schwerpunktstudien wird auch „Begegnungs-Woche“ genannt. Dadurch begünstigen die interreligiösen Lernprozesse das Reflektieren der jeweils eigenen Verhaltensweisen gegenüber den Angehörigen anderer Religionen, wenn es um den Modus „Begegnungen gestalten“ geht. In beiden Erhebungen, sowohl aus den Gruppen-Interviews als auch aus dem Fragebogen, wird deutlich, dass erst in den Räumen unterschiedlicher Religionsvertreter*innen eigene existenzielle Fragen deutlich in den Vordergrund rückten. Ebenfalls kam es zu einer breiteren Kontingenzerfahrung bei den Studierenden, da sie ein „Verstehen der Andersheit des Anderen“ deutlich erlebt haben.

„Wenn eben man solche Begegnungen hat, macht, dass es nicht mehr so trocken ist, weil da habe ich zum ersten Mal begriffen, was jetzt wirklich Buddhismus bedeutet, also für diese Person, die uns das quasi vorgestellt hat, also es hat so Lebensnähe gewonnen und eine ganz andere Sicht über-auf die komplette Religion. Es ist nicht mehr einfach so, ja, diese fünf Merkmale gehören zu dieser Religion und sie haben, keine Ahnung, einen Tempel oder was weiss ich was, sondern es gewinnt an sehr viel (unv.), es wird lebendig (...).“ (Interview 8, #00:25:49-6#) (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 28)

Die Begegnung mit dem anderen ist nicht nur positiv erlebt worden, sondern wurde auch kritisch erwähnt, indem auf die geballte Zeit einer einzigen Woche aufmerksam gemacht wurde, wo das Begegnungslernen vieler unterschiedlicher weltanschaulicher Ansichten als „zu viel“ empfunden wurde. Die Intensität der inhaltlichen und emotionalen Dichte wurde dabei in den Vordergrund gerückt. Eben diese Erfahrungen können als Begründung dafür fungieren, dass folgende Frage aus dem Fragebogen eine hohe Bejahung erfahren hat: „Gründe, weshalb das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen/Weltanschauungen manchmal schwierig ist, sind mir jetzt viel verständlicher.“

Innerhalb dieses Erschließungsmodus von Religion lassen sich als einzige genderspezifische Aspekte ausfindig machen, auch wenn sich aufgrund der geringen Teilnehmer*innenzahl keine Verallgemeinerungen formulieren lassen. Es wurde gewürdigt, dass der Islam etwa von Seiten

der Perspektive einer Frau dargestellt wurde, was auch aufgrund des hohen Anteils weiblicher Student*innen an der PH St. Gallen liegen mag, die sich dadurch mit einer weiblichen Religionsvertreterin womöglich besser identifizieren können, so die Annahme der Autor*innen der Studie.

Anhand der Daten aus den Gruppeninterviews und jenen aus den Fragebögen lässt sich erkennen, dass der Modus *der*des engagiert Denkenden*⁴ kaum vorkommt. Dies auch deshalb, weil die Studierenden der PH St. Gallen im Kontext der Ausbildung des ERG-Fachunterrichts allgemein wenig Raum dazu haben. Daher wird dieser Modus nur bedingt von Studierenden wahrgenommen, da sie kaum Aspekte dieses Modus benennen konnten.

Weder die Dimensionen von Religionen noch die Religionserschließungsmodi sind voneinander getrennt zu sehen, sondern lassen sich als Orientierungsmuster verwenden, die ineinander einen fließenden Übergang haben.

Besonders hervorzuheben sind Cluster, die sich um die Gründe für die Motivation und das Interesse an interreligiösen Belangen, die persönliche Verortung zu Religions-/Weltanschauungspluralität und den interreligiösen Herausforderungen aus dem Datenmaterial verorten lassen.

Hinsichtlich der Motivation und des Interesses an interreligiösem Lernen werden vor allem der Berufsbezug zum eigenen zukünftigen Lehren in den Klassen genannt sowie das große Interesse an existenziellem, religionskundlichem Lernen. Dabei wird das umfassende religionskundliche Lernen im vergleichenden Blick zur eigenen Biografie gesetzt und diese miteinander positiv konnotiert. Besonders Themenblöcke, die das existenzielle Nachdenken explizit förderten, wurden am meisten genannt und positiv eingeschätzt.

Mit Blick auf die persönliche Verortung zu Religions- bzw. Weltanschauungspluralität lässt sich festmachen, dass die Aussagen in den Pretests (Interview 1-4) harmonie-orientiert waren, hingegen bei Aussagen in den Hauptinterviews wiederum dies weniger der Fall war. In den Pretests konstatierten die Studierenden, dass jede Meinung Platz haben muss und dass es nicht *ein* Richtiges gibt. Aufgrund des tendenziell universalistischen und relativistischen Zugangs, wo dem Allgemeinen Vorrang gegenüber dem Spezifischen eingeräumt wird und keine differenzierte

⁴ Hier ist jemand gemeint, der*die ein regionales bzw. geografisch weitgreifendes Interesse hat und dieses mit gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft (vgl. Suhner & Winter-Pfändler, 2022).

Position eingenommen wird, kommt hervor, dass Akzeptanz im Rahmen eines Perspektivenwechsels mit den jeweils eigenen Schüler*innen eingeübt werden sollte.

In den Hauptinterviews zeigten sich sowohl Tendenzen von subjektiv-religiösen Verortungen als auch solche, die sich tendenziell von universalistischen und relativistischen Aussagen distanzieren. Vor allem aus den Fragebögen konnten diese Tendenzen festgemacht werden, was wiederum darauf schließen lassen könnte, dass religionskritische bzw. pluralismuskritische Aussagen in anonymisierter Art und Weise mehr genannt wurden als in den Gruppeninterviews, um dadurch sozial unerwünschte Aussagen nicht persönlich in der Gruppe tätigen zu müssen. Dennoch folgen die Daten aus den Hauptinterviews auch dieser Forschungslogik, da sich manche innerhalb der Gruppeninterviews auch explizit „christlich“ positioniert haben, wodurch in den Gruppen diskutiert wurde, ob es emotional anstrengender sei, sich selbst religiös zu verorten und welche Vor- bzw. Nachteile eine solche Selbstpositionierung mit sich bringt.

In Bezug auf die Sensibilisierung mit Blick auf interreligiöse Herausforderungen wurden besonders die Unterrichtseinheiten, die im Team-Teaching mit der Verfasserin dieser Arbeit als muslimische Dozentin und einer der Autor*innen der Studie durchgeführt wurden, aber auch vor allem die Blockwoche, untersucht. Gerade durch die Blockwoche und diese Einheiten des Team-Teachings konnten Studierende sensibilisiert werden, wenn es etwa um den Umgang mit den Eltern und Schulleiter*innen im beruflichen Kontext der Schule geht, sollten sich diese gegen Konzeptionen des interreligiösen Lernens stellen. Ebenfalls entstand bei den Befragten ein Bewusstsein über die Menge an Sachinformationen zu Religionen und die Diskrepanz zum eigenen Wissensstand darüber, welche es notwendig macht, fachlich kundige Ansprechpersonen und gutes Quellen- und Unterrichtsmaterial zu haben. Besonders interessante Erkenntnisse ließen sich mit Blick auf die Herausforderungen interreligiösen Lernens ausmachen, wenn es um die Balance zwischen einer nicht wertenden und zugleich aber dem Religiösem angemessenen Sprachfähigkeit als Lehrperson im beruflichen Kontext geht. So wurden Begriffe wie „neutraler/objektiver Unterricht“ sowohl differenziert als auch kritisch in der Gruppe diskutiert:

„Dass man nicht wertet sondern einfach neutral oder sachlich bespricht“ (Interview 1, Absatz 19) – „Aber es kann einen ja berühren lassen und man kann trotzdem neutral bleiben? Man wertet ja nicht, wenn es einen berührt.“ (Interview 1, #00:24:47-6#) – „ich denke es wird erst dann interessant, wenn es emotional anspricht, wenn man eben darüber reden kann, wie denn das ist, wenn man einander hilft oder eben so Sachen halt.“ (Interview 1, Absatz 127) (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 30)

Zuletzt wurde aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass die befragten Studierenden die Schwierigkeit des Umgangs mit religionsbezogenen Wahrheitsansprüchen als interreligiöse

Herausforderung innerhalb interreligiöser Lernprozesse formulierten. So etwa, wenn es um die eigene Erfahrung geht, die man damit gemacht hat, wenn Menschen nur die jeweils eigene Wahrheit zulassen und dabei dem anderen nicht ebenfalls die Möglichkeit einräumen, auch Wahrheit zu besitzen. Besonders mit Blick auf den Umgang in der Schule im beruflichen Umfeld zeigte sich dieser Punkt deutlich.

Zusammenfassend lässt sich für das KIAL aus diesen Daten schließen, dass sich damit einige Tendenzen hinsichtlich der Bedeutung von interreligiösen Lernprozessen, wie in diesem Kapitel dargestellt, aufzeigen ließen. Damit eine vertiefte Einsicht gewonnen werden kann, wurde die erste Erhebungsphase durch eine zweite ergänzt. Dabei lag der Fokus der ersten Phase auf den qualitativen Erhebungen und Aussagen und in der zweiten Phase auf den quantitativen Erkenntnissen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden sollen.

2.2.2 Wirkungsweisen von interreligiösen Lernprozessen bei angehenden Lehrpersonen an der PHSG – quantitative Forschung

Eines der Ziele, die sich das KIAL gesetzt hat, ist Interreligiosität nicht nur bei den Lernenden zu berücksichtigen, sondern auch bei den Lehrenden und innerhalb des Teams im KIAL zugleich. So kam es nach der ersten Untersuchung zur Anstellung der Verfasserin dieser Arbeit an der PHSG, um diesem Ziel gerecht zu werden und die Vielfalt im eigenen Team zu voranzutreiben. Seit 2019 übernahm die Autorin dieser Arbeit als Dozierende für den Bereich NMG und ERG an der PH St. Gallen unterschiedliche Lehrtätigkeiten und seit Beginn des Studienjahres 2022/23 auch die Leitung des KIAL selbst. Dadurch wurde ermöglicht, sich dem Phänomen des Interreligiösen Lernens nicht nur in der eigenen Lehre zu widmen, sondern dieses auch durch Forschung näher zu beleuchten. Auf diese Weise sind die Voraussetzungen für ein Gelingen interreligiöser Lernprozesse sichergestellt, da die Praxis mit der Forschung synthetisiert werden kann.

Nach der qualitativen und quantitativen Erhebung folgte daher eine quantitative Untersuchung, in welcher der Fragebogen aus der ersten Phase angewandt wurde. Dabei wurde der Fragebogen in einem ersten Schritt um einen spezifischen muslimischen Blick erweitert. Dies geschah dadurch, indem die Fragen durch die Verfasserin dieser Arbeit aus einer muslimischen Perspektive kritisch gelesen und bei Bedarf adaptiert wurden. Weiters wurde dieser in einem Forms-Formular erstellt, sodass er an die Studierenden in digitaler Form verteilt werden konnte.

In dieser Untersuchung waren die Studierenden des Grundmodul ERG die zu befragende Zielgruppe. Das ERG-Grundmodul ist an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ein Modul aus dem Studienplan zur Kindergarten- und Primarstufe und wird im ersten oder zweiten Semester für alle Studierenden angeboten. Es ist obligatorisch und nicht nur speziell Interessierte müssen sich beteiligen, wie es in den Blockwochen der ersten Untersuchungsphase der Fall war. So konnte der Zugang zu einer größeren Stichprobe und zum Forschungsfeld gewährleistet werden. Im Rahmen der Befragung des Qualitätsmanagements hatten die Studierenden die Möglichkeit, in der letzten Seminareinheit im Herbstsemester 2022 auch den Fragebogen zum KIAL auszufüllen. Die Rücklaufquote war einerseits dadurch gesichert, indem den Studierenden innerhalb der Seminareinheit Zeit gegeben wurde, diesen auszufüllen, und andererseits dadurch, dass es im Zuge der allgemeinen Rückmeldung zum Seminar durch das Qualitätsmanagement geschehen konnte. Es wurden insgesamt drei Lerngruppen befragt, wovon zwei eigene Lerngruppen der Autorin dieser Arbeit waren und eine andere die einer Kollegin war. Insgesamt haben sich also 83 Studierende an der Befragung beteiligt, was in etwa den vollständigen drei Lerngruppen entspricht.

2.2.2.1 Darstellung der Ergebnisse

73 der Befragten sind weiblich und 10 männlich, während die Kategorie „Sonstiges“ von niemandem gewählt wurde. Etwa 2/3 der Studierenden sind zwischen 20-25 Jahre alt und das letzte Drittel beinhaltet Studierende, die mehrheitlich unter 20 Jahre alt sind und nur 9 Studierende sind über 25. Insgesamt sind 78 % Schweizer*innen, wovon 13 % Schweizer*innen mit Wurzeln in unterschiedlichen Ländern, wie beispielsweise Deutschland, Italien und Bosnien, sind. 22% gaben an, eine andere Nationalität zu haben, und nannten mehrheitlich Liechtenstein und Deutschland. Auch Länder wie Österreich, Portugal, Niederlande, Italien und Nordmazedonien wurden vereinzelt angegeben.

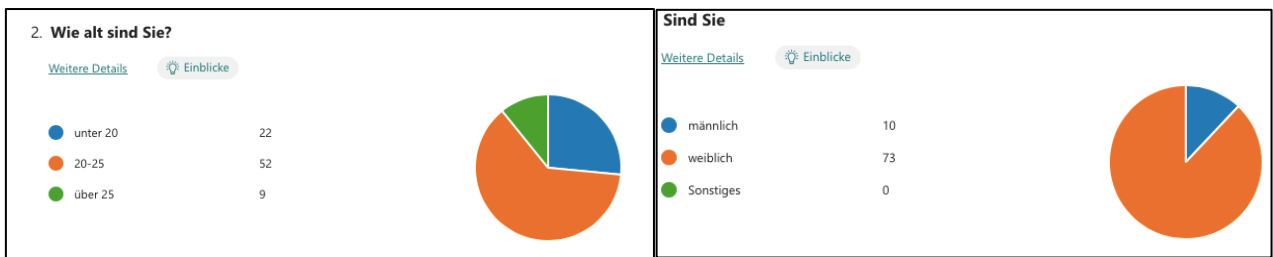


Abbildung 4: Angaben zum Alter

Abbildung 3: Angaben zum Geschlecht

Hinsichtlich der Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit fühlt sich die absolute Mehrheit von 59 Studierenden dem Christentum zugehörig, davon mehrheitlich dem Katholizismus, gefolgt von der Gruppe der Reformierten und zuletzt auch dem orthodoxen Christentum. Die zweitgrößte Gruppe ist die derjenigen, die sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig fühlt mit 19 Befragten. Ein kleiner Anteil rechnet sich dem Islam zugehörig (6 Personen), und zuletzt sind es drei Studierende, die die Kategorie „weiß nicht“ angekreuzt haben. Anhand der Angaben zu nichtchristlichen Konfessionen lässt sich erkennen, dass zwei Drittel der muslimischen Personen sunnitisch-hanafitischer Ausrichtung waren.

Bei dieser Frage war eine Mehrfachnennung möglich, da es um das Gefühl der Zugehörigkeit ging und nicht darum, wer zu einer Institution dazugehört. Es kam also vor, dass zweimal das Christentum gewählt wurde und gleichzeitig auch die Kategorie „keiner Religionsgemeinschaft“ bzw. einmal Christentum und parallel dazu auch die Kategorie „weiß nicht“ genannt wurde.

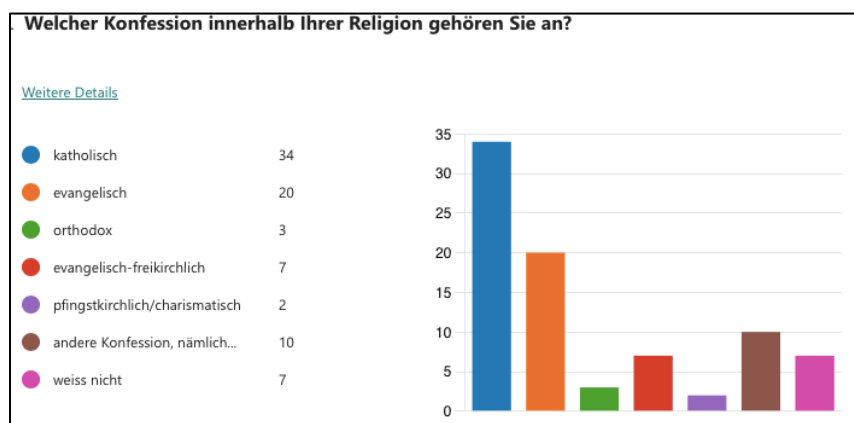


Abbildung 5: Angaben zur Konfession

Wie viele der befragten Teilnehmer*innen bereits unterrichten und ob ihnen das Unterrichten Freude bereitet bzw. sie sich darauf freuen, zeigt folgende Zahlen auf: 96% aller Befragten unterrichten noch nicht und 74% freuen sich sehr darauf zu unterrichten. Dennoch sind es knapp ein Drittel aller nichtunterrichtenden Teilnehmer*innen, die sich „ziemlich“ bis „gar nicht“ auf das Unterrichten freuen. Dies deckt sich einerseits mit der Beliebtheit des Lehrberufs in der Schweiz, jedoch auch gleichzeitig mit dem hohen Bedarf an Lehrpersonen, die noch fehlen (Beti, 2022). Das Problem des Lehrer*innen-Mangels kennen alle OECD-Staaten und somit auch die Schweiz. Betrachtet man das Verhältnis *Kinder zu Lehrpersonen* kann man die für den Unterricht eingesetzten Humanressourcen messen. Je höher dieser Wert ausfällt, desto weniger haben also Schüler*innen Zugang zur Ressource *Lehrperson*. In einer Auswahl von OECD-Ländern aus dem Jahr 2020 liegt die Schweiz an fünfthöchster Stelle bei 15,1 für die Primarstufe und bei 12 für die Sekundarstufe. Mexiko, Großbritannien, Frankreich und Japan liegen nur noch höher und der OECD-Durchschnitt liegt bei 14,4 im Primarbereich und 13,6 im Sekundarbereich. Es müssen daher bis 2031 etwa 45.000 zusätzliche Lehrpersonen ausgebildet werden, damit dem Mangel entgegengewirkt werden kann (Beti, 2022).

Nach den demografisch angelegten Daten folgen Fragen zu religionsbezogenen Einstellungen der beteiligten Personen selbst, gefolgt von Fragen zum interreligiösen Lernen. Gerade in diesen Teilen des Fragebogens lassen sich einerseits die Zentralität von Religiosität im eigenen Leben, die Präsenz von Religion und Toleranz in der Schulkultur erkennen und andererseits das Verständnis interreligiösen Lernens und die Wahrnehmung der Zielrichtung interreligiösen Lernens im Grundmodul ERG herauskristallisieren. Bezieht man diese beiden Fragenkomplexe aufeinander, lassen sich interessante Erkenntnisse zwischen der Wahrnehmung und Reflexion interreligiösen Lernens festmachen.

Hinsichtlich der Zentralität von Religiosität zeigt sich deutlich, dass fast für die Hälfte der Befragten Religion bzw. religiöse Fragen im eigenen Leben kaum eine Rolle spielen. Geht es darum, Gott oder etwas Göttliches im eigenen Leben zu betrachten, so antworten 56,6%, dass Gott oder etwas Göttliches selten bis nie in ihr Leben eingreift. Geht es um die Frage, wie stark man an Gott, Gottheiten oder etwas Göttliches glaubt, dass es existiert, geben 43,4% an, dass sie wenig und gar nicht daran glauben. Auch heilige Schriften wie Bibel, Koran oder Tora werden mit 69,9 % selten bis nie gelesen.

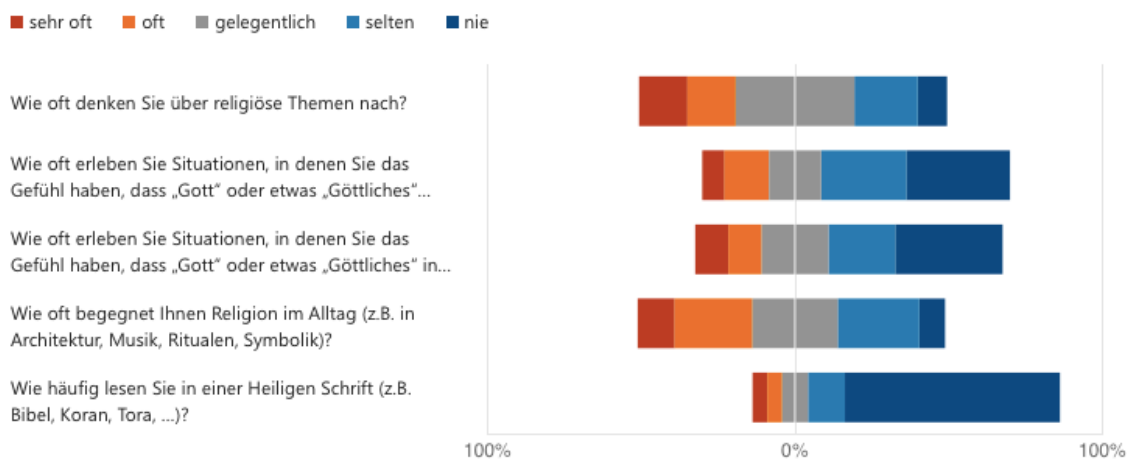


Abbildung 6: Zentralität von Religiosität 1

Es scheint so, als ob die befragten Studierenden Ethik und ethische Grundvorstellungen von religiösen Vorstellungen losgelöst sehen. Während eine breite Streuung bei den Antworten nach der Frage, wie sehr Religion sie emotional beschäftigt, zu sehen ist, richten 59% „wenig“ bis „gar nicht“ ihre ethische Orientierung an religiöse Vorstellungen. Demzufolge spielt Religion auch kaum für die Studierenden im ethischen Handeln eine Rolle. Gerade aus den Fragen nach einer göttlichen Existenz und nach dem Glauben an ein Leben nach dem Tod lässt sich erkennen, dass Gott bzw. etwas Göttliches für Studierende im Alltag kaum eine Rolle spielt, während jedoch 43,4% im hohen Bereich mit „sehr“ und „ziemlich“ an ein Leben nach dem Tod glauben.

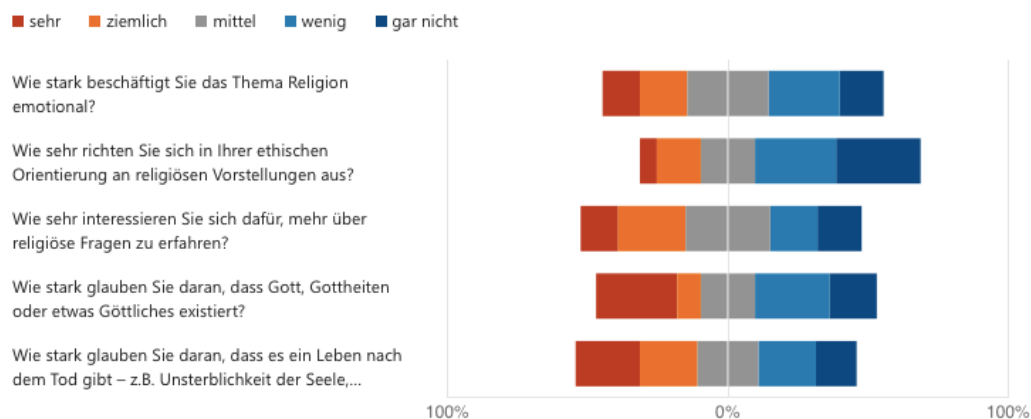


Abbildung 7: Zentralität von Religiosität 2

Betrachtet man die Fragen nach der religiösen Praxis im Alltag bzw. nach institutionalisierter Religiosität, so decken sich die Ergebnisse mit der Bedeutung von Religion, die sich aus den vorherigen beiden ausgearbeiteten Fragen ergeben. Knapp die Hälfte der befragten Studierenden aus dem Christentum nehmen nie an einem Gottesdienst teil. Am wenigsten nehmen Befragte aus dem Judentum an Gottesdiensten in Synagogen teil (87,5%), gefolgt von Anhänger*innen hinduistischer und buddhistischer religiöser Traditionen, die einen Tempel besuchen (86,7%). Muslim*innen (70%) und Zugehörige aus der Kategorie „andere Religionsgemeinschaft“ (66,7%) sind etwa gleich wenig an Gottesdiensten beteiligt bzw. besuchen gleich wenig ihre Gotteshäuser. Dies könnte daran liegen, dass Kirchengemeinden und Kirchen in der Schweiz im Vergleich zu Gotteshäusern anderer Religionsgemeinschaften zugänglicher sind für die breitere Masse der Gesellschaft, indem sie regional an zumeist zentralen Orten liegen. So sind buddhistische und hinduistische Tempel nicht an jedem Ort in der Schweiz, wie es etwa Kirchen sind, oder Moscheen sind nicht so ersichtlich und zumeist auch ausgelagert in Industriegebieten, wo man eher nicht seinen zentralen Lebensmittelpunkt als Gläubiger bzw. Gläubige hat.

15. Kreuzen Sie **nur dort an, wo Ihre Religionszugehörigkeit angesprochen wird:**

[Weitere Details](#)

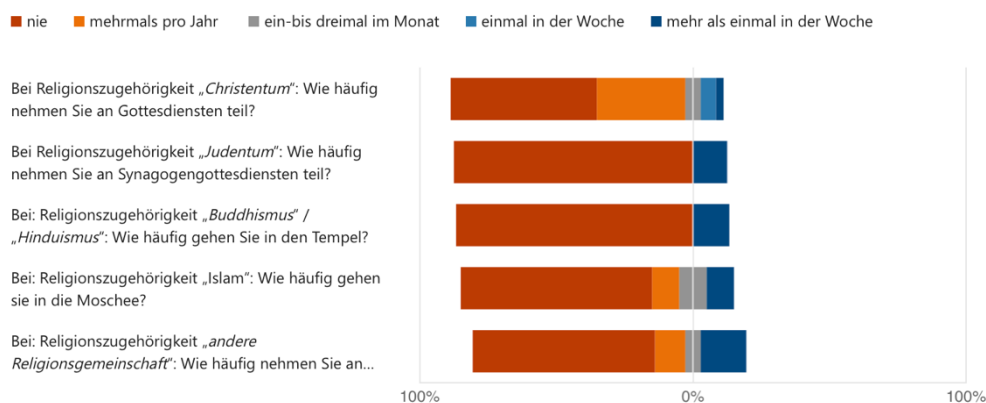


Abbildung 8: Zentralität von Religiosität_3

Sieht man sich die religiöse Praxis auf der individuellen Ebene an, so betet etwa die Hälfte aller Befragten nie und knapp die Hälfte zwischen mehrmals pro Jahr und ein- oder mehrmals pro Monat, Woche oder Tag. Bei der Frage nach der Häufigkeit einer Meditation im Alltag meditieren knapp zwei Drittel aller befragten Teilnehmer*innen nie und ein knappes Drittel mehrmals jährlich, monatlich, wöchentlich oder täglich. Auffällig ist dabei, dass 16 % angeben, einmal oder mehrmals am Tag persönlich zu beten und genau eben diese Befragten bei der Frage nach der

Meditation im Alltag nie angegeben haben. Dies kann bedeuten, dass für diese Studierenden das persönliche Gebet einen meditativen Charakter hat und ihr Gebet womöglich die Funktion erfüllt, die die Meditation bei nichtbetenden Studierenden haben kann.

17. Wie häufig meditieren Sie?



Abbildung 10: Angaben zur Meditation

16. Wie häufig beten Sie persönliche Gebete?



Abbildung 9: Angaben zum persönlichen Gebet

Religionen spielen jedoch den Ansichten der Studierenden nach dennoch für moderne Gesellschaften eine Rolle, auch wenn diese Behauptung für das persönliche Leben nicht der Fall zu sein scheint. Der Aussage „Für moderne Menschen gibt es keinen Bedarf an Religion“ stimmen 60,3 % nicht zu (stimmen eher nicht zu: 44,6%, stimmen gar nicht zu: 15,7%). Auch die Wichtigkeit und Bedeutung religiöser Symbole und Rituale in Krisen und Widersprüchen des modernen Lebens wird mit 49,4 % hoch bewertet, was zeigt, dass Religion für die Moderne dennoch für wichtig erachtet wird. Ebenfalls hohe Ablehnung findet die Aussage „Der Mensch mit einem aufgeklärten Bewusstsein hat keine religiösen Fragen mehr“. Während 67,4% der Befragten dieser Aussage eher nicht bzw. nicht zustimmen, sind es nur 9,6%, die dieser vollständig bzw. eher zustimmen. Vergleichsweise dazu findet die Aussage „So fortschrittlich sich eine Gesellschaft auch entwickelt, Religion wird immer eine große Rolle im öffentlichen Leben spielen“ hohe Zustimmung mit 65,1%, und nur 15,7% stimmen dieser eher nicht bzw. nicht zu.

Betrachtet man die Angaben zur Präsenz von Religion und Toleranz in der Schulkultur, so lässt sich erkennen, dass die Befragten grundsätzlich eine hohe Toleranzbereitschaft mitbringen und auch der Sichtbarkeit von Religion nichts entgegenhalten. Geht es um religiöse Praktiken innerhalb des Schulraumes, sind sie jedoch eher zurückhaltend.

Aufgrund eines Bundesgerichtsentscheids zu einem Fall im Kanton Genf wird derzeit muslimischen Lehrpersonen in der Schweiz das Tragen eines Kopftuches mit Bezug auf dieses

Urteil hauptsächlich nicht erlaubt (Engi, 2019, S. 209). Dies deshalb, weil nur kleine religiöse Symbole zugelassen sind und das Kopftuch einerseits vom Gericht als religiöses Symbol gesehen wurde und andererseits dieses vom selbigen zu den großen religiösen Symbolen zugeordnet wurde. So kann ein kleines Kreuz an der Halskette getragen werden, jedoch kein großes. Der Aussage „Eine muslimische Lehrerin sollte in einer staatlichen Schule kein Kopftuch tragen dürfen“ stimmen 86,8 % der befragten Studierenden eher nicht bzw. nicht zu. Ebenfalls befürworten 66,3 % ein eigenes (Teil-) Fach für Religionen in der Schule und halten außerunterrichtliche Angebote wie Bibelkurse oder interreligiöse Gesprächskreise bereichernd für das Schulleben. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Sichtbarkeit von Religion in den öffentlichen Schulen grundsätzlich befürwortet wird. Gerade die Aussage, dass es sich nicht lohne, über Glauben zu diskutieren, da sowieso jeder glauben solle, was er*sie wolle, findet nur mit 24 % Zustimmung, während 57,8 % dieser Aussage ablehnend gegenüberstehen.

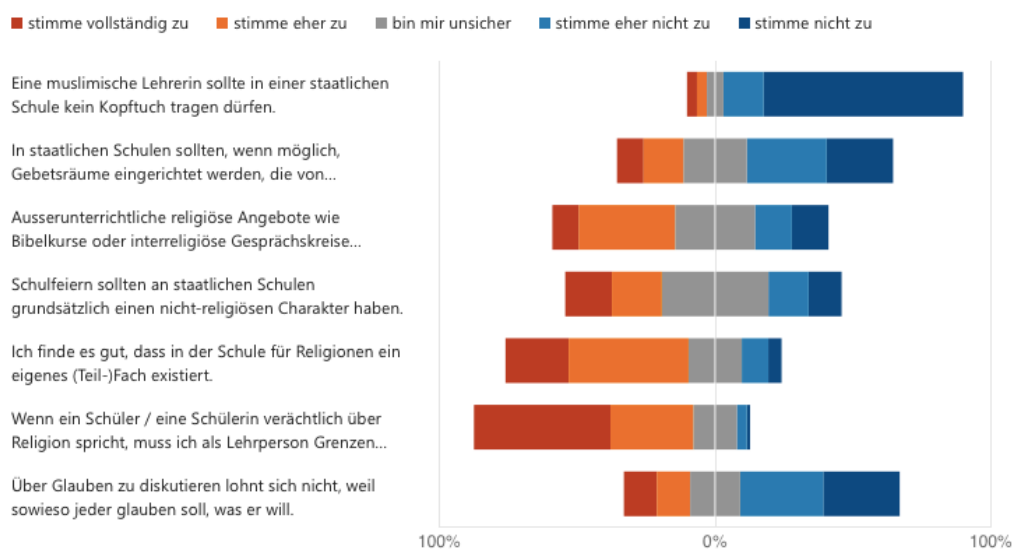


Abbildung 11: Präsenz von Religion und Toleranz in der Schulkultur

Betrachtet man nun die Daten mit Blick auf die Dimensionen interreligiöser Bildungsinhalte, lassen sich unterschiedliche Beobachtungen erkennen, wenn es um die Bedeutung dieser für das eigene persönliche Leben geht.

Geht es um die sechs Dimensionen von interreligiösen Bildungsinhalten, so ist festzuhalten, dass die Daten aus zwei Fragenkomplexen gesammelt wurden, die sich auf diese beziehen. Einmal

richten sich die Fragen auf die Dimensionen von Religionen in Bezug auf das eigene Leben und die Bedeutung dieser für das eigene Leben der Studierenden, und ein anderes Mal wurde der Blick auf die Wahrnehmung dieser Dimensionen bei den Studierenden während der Unterrichtseinheiten im Grundmodul betrachtet.

Sieht man sich die Daten in Bezug auf die Rolle der Dimensionen auf das eigene Leben der Befragten an, so ergibt sich allgemein eine breite Streuung und keine der Dimensionen wird deutlich als relevant für das eigene Leben gesehen. Ein Drittel der Befragten (37,3%) nennt vor allem die *ästhetische Dimension*, die ihnen im Alltag in Architektur, Musik, Ritualen und Symbolik begegnet. Diese Dimension wies eine breite Streuung in der Erstbefragung auf, hingegen wird sie in der jetzigen Erhebung deutlich höher bewertet.

So sind knapp 70% aller Befragten der Meinung, dass interreligiöses Lernen dazu beiträgt, um Religionen und religiöse Traditionen innerhalb von Kulturen wahrzunehmen, indem hier Kunst, Kultur, Architektur und Medien als Indikatoren für die ästhetische Dimension von Religion beispielhaft angeführt waren.

31,4% bewerten die *intellektuell-ideologische Dimension* als relevant für das eigene Leben, was in der ersten Studie die meistbewertete Dimension hinsichtlich des eigenen Lebens darstellte. Ein erster Indikator für die Deutung der divergierenden Ergebnisse aus der ersten und zweiten Befragung könnte die kleinere Stichprobe darstellen, die im Vergleich zu den befragten Studierenden aus dem obligatorischen Grundmodul ERG deutlich niedriger war. Ein weiterer Indikator, der wichtig für die Interpretation der auseinandergelassenen Ergebnisse scheint, ist das bereits mitgebrachte Interesse der Befragten aus dem Schwerpunktstudium im Vergleich zu den Studierenden aus dem Grundmodul. Es liegt beinahe auf der Hand, dass an ERG interessierte Studierende sich mehrheitlich innerhalb der intellektuell-ideologischen Dimension bewegen als jene, die kein grundsätzlich spezifisches Interesse dem Fach gegenüber mitbringen.

Ein weiteres Drittel hält die *affektive Dimension* von Religionen für sich als relevant, welche auch in der ersten Erhebung eine breite Streuung aufzeigte. Etwa je zu einem Drittel beschäftigt das Thema Religion die Studierenden auf emotionaler Ebene von „sehr“ und „ziemlich“ bis „mittel“ und „wenig“ bis gar nicht. 62,7 % der Studierenden erachten interreligiöses Lernen als geeignetes Mittel dafür, um den Schülerinnen und Schülern ein Gespür zu vermitteln, dass Religion für Menschen wichtig sein kann.

Die *ethisch-soziale Dimension* wird hingegen sehr zurückhaltend genannt, wenn es darum geht, die eigene ethische Orientierung an religiösen Vorstellungen auszurichten. 59% der Befragten geben bei dieser Frage „wenig“ bis „gar nicht“ an; bei der Erstbefragung hingegen wies sie eine breite Streuung auf. Die *institutionelle Dimension* von Religionen spielt kaum eine Rolle im Leben der angehenden Lehrpersonen und ebenfalls auch die *rituell-spirituelle Dimension*. Die Ergebnisse zur institutionellen Dimension decken sich mit den Ergebnissen der ersten Studie, hingegen gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen der ersten und zweiten Stichprobe bei der rituell-spirituellen Dimension. Während sie bei den Studierenden des Schwerpunktstudiums eine wesentliche Rolle spielte, wird sie hier kaum sichtbar.

Vergleicht man nun die dargestellten Antworten der Studierenden mit jenen Antworten, die sie in Bezug auf die Bildungsinhalte im Unterricht gegeben haben, so lässt sich beobachten, dass sich grundsätzlich die Daten der ersten Erhebung und die der vorliegenden Untersuchung hauptsächlich decken. Sowohl die erste befragte Gruppe als auch die jetzige nehmen die Befähigung zum interreligiösen Dialog und die interreligiös sensible Sprache als zentrales Bildungsgut wahr. Die *intellektuell-ideologische Dimension* spielt hier deutlich eine Rolle, während sie für das persönliche Leben keine wesentliche Rolle spielte.

Große Zustimmung erfährt die *ethisch-soziale Dimension* an dieser Stelle, während diese für sich selbst eine marginale Rolle bei den angehenden Lehrpersonen darstellte. Gerade das Item „respektvollen Handelns gegenüber jeder Religion“ erfährt auch in dieser Befragung höchste Zustimmung. Dies wurde bereits in der ersten Studie mit dem Begriff des *Respekts* begründet, der als Schlüsselbegriff zu fungieren scheint, und auch hier kann diese Annahme weiterhin bestätigt werden.

Die *institutionelle Dimension* von Religionen wird auch in der vorliegenden Studie als bildungsrelevant hinsichtlich der Inhalte erkannt, obwohl sie auch in dieser Erhebung für das persönliche Leben kaum eine Rolle spielte. Dies kann womöglich dadurch begründet werden, dass Erfahrungs- und Begegnungslernen als wichtig erachtet werden. Vor allem die offenen Fragen im Fragebogen ließen Rückschlüsse darauf ziehen, denn seitens der Studierenden wurde die Exkursion in einen regionalen Moscheeverein sehr oft als gutes Beispiel zitiert, und auch der Wunsch nach mehr Exkursionen und Besuch anderer Gebetsräume im Rahmen des Grundmoduls wurden oft geäußert.

Die *ästhetische Dimension* spielt sowohl in der lebensweltlichen Wahrnehmung der Studierenden eine Rolle als auch hinsichtlich der Bildungsinhalte. 77,1% der Befragten bejahen die Hypothese, dass interreligiöses Lernen den Schüler*innen hilft, die Grundlagen der Religionen (Räume wie Kirchen, Tempel, Synagogen, ...) kennenzulernen.

Die *affektive* und *rituell-spirituelle Dimension* zeigen die geringsten Unterschiede zwischen der eigenen lebensweltlichen Wahrnehmung und der Frage nach den Dimensionen hinsichtlich der Bildungsinhalte interreligiösen Lernens, indem sie beide eine breite Streuung aufweisen.

20. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

[Weitere Details](#)

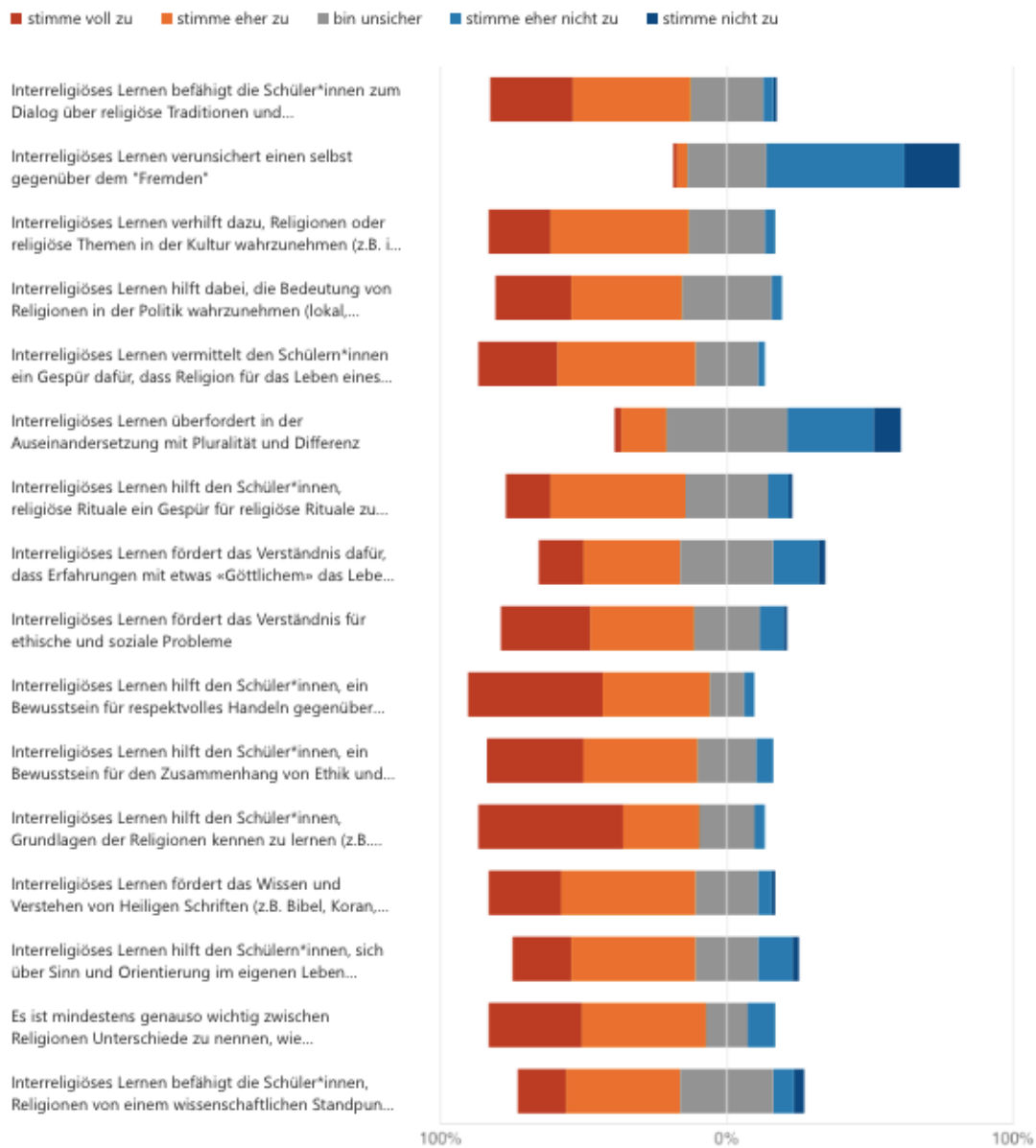


Abbildung 12: Verständnis interreligiösen Lernens

Analysiert man nun die gesammelten Daten anhand der Religionserschließungsmodi nach Karlo Meyer, so kommen bei dieser Stichprobe vor allem der Modus des*der Brückenbauer*in, der der*des existenziell und fachlich Forschenden und zuletzt der des*der globalen Akteur*innen vor. Dabei fällt auf, dass die Modi der*des existenziell Forschenden und der der*des fachlich Forschenden beinahe im gleichen Maße sich herauskristallisierten.

Der Modus des*der Brückenbauer*in zeigt sich deutlich auch daran, dass etwa zwei Drittel interreligiösem Lernen die Wirksamkeit beimessen, dass dieses die Schülerinnen und Schüler zum interreligiösen Dialog befähigen kann. Dass Begegnungslernen wichtiger Bestandteil des Lernens ist, wird auch anhand von wissenschaftlichen Projekten gezeigt, die gerade in der Lehrer*innenbildung etwa in Deutschland und Österreich initiiert wurden, um interreligiöse Lernprozesse in Gang zu setzen (Schweitzer & Boschki, 2017). Eine Initiative der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH), die die Förderung von Begegnungen zwischen muslimischen und christlichen Studierenden besonders hervorhebt, ist an dieser Stelle zu nennen. Dieses Projekt der KPH verfolgte das Ziel, Studierende dazu zu befähigen, in ihrem zukünftigen Berufsfeld im Rahmen des Religionsunterrichtes interreligiöse Lernprozesse zu moderieren (Garcia Sobreira-Majer et al., 2014).

Ebenso viele Befragte sind davon überzeugt, dass interreligiöses Lernen als Weg dienen kann, um Religionen und religiöse Traditionen in den Kulturen wahrzunehmen. Dass Kultur und Religion in einem Wechselverhältnis stehen, wird auch in der Literatur bestätigt (Stosch, Schmitz, & Hofmann, 2016), und in dieser Diskurslinie kann auch die Annahme der Studierenden gedeutet werden. Ein höherer Anteil der Befragten geht davon aus, dass interreligiöse Lernprozesse Schülerinnen und Schülern verhelfen kann, um ein Gespür dafür zu bekommen, dass Religion für manche Menschen wichtig sein kann, sowie ihnen helfen kann, ein Gespür für religiöse Rituale zu entwickeln. Gerade Rituale bilden eine gute Grundlage für Vergemeinschaftlichungsprozesse, denn anhand dieser kann man erkennen, was für Menschen unterschiedlicher Weltanschauung religiös wichtig, ja wenn man will, sogar religiös *heilig* ist. Indem Schüler*innen Religionen und Weltansichten begegnen, haben sie einen Einblick in Rituale und Bräuche von Menschen unterschiedlicher religiöser und religiös neutraler Weltanschauungen. Neben dem Aspekt des Religiösen kann man basierend auf der Erkundung von Ritualen und Bräuchen auch auf kulturhistorische Aspekte treffen, die einem ein besseres Verstehen und Einordnen dieser ermöglicht. Auch der Lehrplan sieht in den Kompetenzbeschreibungen eine Kompetenz vor, die sich mit Ritualen und Bräuchen beschäftigt (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen). Daher liegen in dieser Hinsicht die Studierenden mit ihren Antworten im Rahmen des Lehrplans. Etwa die Hälfte der befragten Teilnehmer*innen (47,4%) gibt an, dass interreligiöses Lernen ein besseres Verständnis für soziale und ethische Probleme bieten kann. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass hierbei die Gefahr der „Religiösierung“ von Problemen geschehen kann (Radtke, 2012), indem man andere Einflussfaktoren gesellschaftlichen Problemen gegenüber ausblendet.

Geht es um die Möglichkeit, durch interreligiöses Lernen im Eigenen durch das Fremde verunsichert zu werden, sieht ein auffällig hoher Prozentsatz der Befragten dieses als nichtzutreffend. Somit nehmen die Befragten eine dem interreligiösen Lernen positiv gestimmte Position ein. Während in der ersten Befragung sich Tendenzen nachzeichnen ließen, die auch auf die Überforderung durch Pluralität hin zu deuten waren, geben knapp 40 % der Befragten der hiesigen Studie an, dass interreligiöses Lernen zu keiner Überforderung mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt führt. Drei Viertel der an der Studie teilnehmenden Studierenden heben besonders hervor, dass interreligiöses Lernen das Hauptaugenmerk sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch auf Unterschiede legen muss, damit es gelingen kann. Gerade dieser Befund macht deutlich, dass sie ein Verständnis von interreligiösem Lernen haben, das reflektiert ist und nicht eine universalistische Sicht der Studierenden auf diese Lernprozesse darstellt.

Zusammenfassend lässt sich also für den Modus des*der Brückenbauer*in festhalten, dass über 2/3 der Befragten interreligiöses Lernen für wichtig hinsichtlich der Befähigung der Schüler*innen zu interreligiösem Dialog halten und im gleichen Maße auch die Möglichkeit, Religionen bzw. religiöse Themen dadurch in Kulturen wahrzunehmen. Einen Sinn bzw. Gespür für Religionen und religiöse Rituale dadurch zu entwickeln wird gleichfalls im „vorderen Feld“ beantwortet. Parallel dazu lehnen 67,3% der Befragten ab, dass interreligiöses Lernen auch verunsichern kann gegenüber dem „Fremden“, und es fällt deutlich auf, dass die Frage nach der Überforderung durch Pluralität und Diversität deutlich kaum Zustimmung findet. Mehr als 70% der angehenden Lehrpersonen erkennen den Beitrag des interreligiösen Lernens an, den dieses hinsichtlich des Wissens und des Verständnisses der heiligen Schriften beitragen kann, und ebenfalls so viele halten es wichtig in der Umsetzung des interreligiösen Lernens, neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede zu erwähnen.

Tendenziell folgen die Befragten den Modi der*des existenziell bzw. fachlich Forschenden an zweiter Stelle.

Die befragten Studierenden aus der qualitativen explorativen Studie und die der quantitativen Studie decken sich im Modus der*des fachlich Forschenden durchgehend. In der zweiten Studie äußern sie sich vor allem dadurch, dass mehr als 60% im interreligiösen Lernen die Fähigkeit sehen, Schüler*innen dadurch zu einem wissenschaftlichen Standpunkt über Religionen zu verhelfen. Etwa knapp weniger als die Hälfte der Befragten geht davon aus, dass interreligiöses Lernen Schüler*innen hilft, Ethik und Religion zusammenhängend zu verstehen. Fast drei Viertel

aller Befragten der vorliegenden Studie gehen davon aus, dass interreligiöses Lernen das Wissen und Verstehen der heiligen Schriften bei Schülerinnen und Schülern fördert.

Beim Modus der*des existenziell Forschenden wird ebenfalls wie bei dem des*der Brückenbauer*in die Dialogfähigkeit durch interreligiöses Lernen betont und die Fähigkeit dessen, den Schüler*innen ein Gespür dafür zu geben, dass Religion etwas Existenzielles für Menschen sein kann. Basierend auf den Ergebnissen, dass interreligiöses Lernen für den eigenen Alltag der angehenden Lehrpersonen kaum bedeutend zu sein scheint, überrascht es, dass sie gerade in diesem Modus mehrheitlich davon ausgehen (63,9%), dass interreligiöses Lernen den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung geben und sinnstiftend für sie sein kann. In diesem Modus wird auch deutlich, das interreligiöses Lernen als Reflexionsebene des Eigenen in Abgrenzung zum Fremden betrachtet wird, wie es etwa in der komparativen Theologie von Klaus von Stosch und Muna Tatars betrieben wird, wo das Eigene im Lichte des Fremden betrachtet wird (von Stosch & Stosch, 2012). Etwa die Hälfte der Befragten geht davon aus, dass das interreligiöse Lernen ein Verständnis für prägende Erfahrungen mit etwas *Göttlichem* fördert und auch persönliche Fragen auslösen kann.

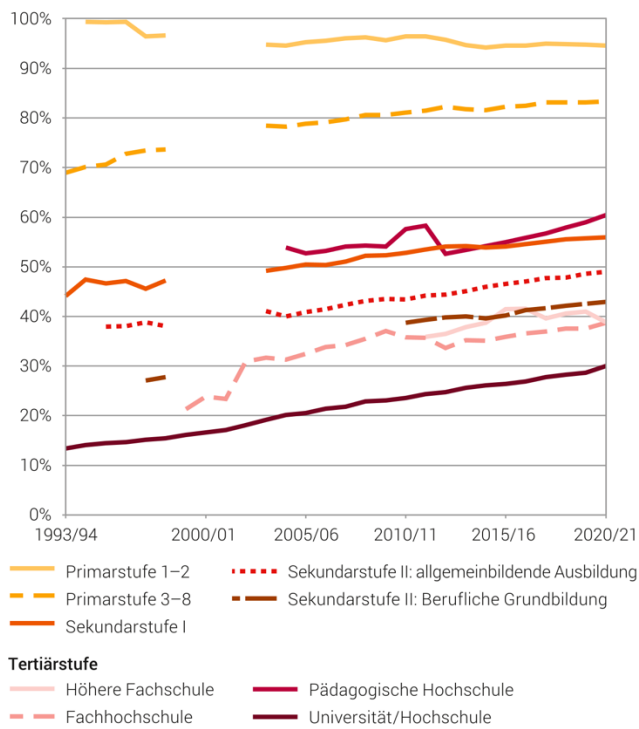
Zuletzt sieht mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (65,1%) interreligiöses Lernen als Instrument, um die Bedeutung von Religionen in der Politik wahrzunehmen und sie sehen sich durch die Themen motiviert, wie man sich für interreligiösen Frieden einsetzen kann. Etwa die Hälfte sieht für sich anhand der Inhalte des Grundmoduls, welches den Rahmen für interreligiöses Lernen bei den Studierenden bildet, Möglichkeiten, wie man sich für interreligiösen Frieden einsetzen kann. Dieser Modus nimmt für den Schweizer Kontext einen etwas anderen Stellenwert ein als ursprünglich bei Meyer angedacht. So schlagen bereits die Autor*innen der ersten Befragung, die in dieser Arbeit deskriptiv dargestellt wurde, vor, dass dieser für die Schweiz zum „global-engagierten Denkenden“ verändert werden müsste (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 17). Ziel davon ist also einerseits, wechselseitige Wirkungen zwischen Religion und der Gesellschaft zu erkennen und gleichzeitig sich der eigenen Wirkmächtigkeit bewusst zu werden, um Einfluss auf diese wechselseitigen Beziehungen nehmen zu können.

2.2.2.2 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich aus den demografischen Daten folgern, dass die Gruppe der Studierenden ziemlich homogen hinsichtlich ihrer nationalen Zugehörigkeit ist und immer noch 2/3 der befragten Studierenden in diesem Sinne als *schweizerisch* zu betrachten sind. Auch hinsichtlich des Alters kann die Gruppe als homogen bezeichnet werden, denn nur eine Minderheit der Studierenden ist über 25 Jahre alt. Hinsichtlich des Geschlechts liegen die Befragten im schweizerischen „Trend“. Als angehende Lehrpersonen für den Kindergarten- und Primarschulbereich sind sie weiblich und nur eine geringe Anzahl ist in diesem Bereich männlich. Schweizweit ist zu beobachten, dass je niedriger die Schulstufe ist, desto höher der Frauenanteil und desto geringer die Anzahl der männlichen Kollegen in der Schule (Bundesamt für Statistik, 2022).

Frauenanteil bei den Lehrkräften

nach Bildungsstufe (öffentliche Schulen)



Quelle: BFS – Schul- und Hochschulpersonalstatistik (SSP, SHIS-PERS) © BFS 2022

Abbildung 13: Frauenanteil bei Lehrkräften

An dieser Stelle ist in diesem Zusammenhang kritisch anzumerken, ob das Geschlecht oder das Alter in interreligiösen Lehr- und Lernprozessen eine signifikante Rolle hinsichtlich der

forschungsrelevanten Fragen spielen. Dies ist jedoch im Zuge dieser Arbeit nicht möglich spezifisch zu erläutern, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Dass den Modulen zum interreligiösen Lernen an der PH St. Gallen eine gewichtige Bedeutung zukommt, machen die Daten zur Religionszugehörigkeit deutlich. Während die Gruppe auch hinsichtlich dieses Faktors sehr homogen zu sein scheint, werden die Klassenzimmer zu einem höheren Anteil als die auszubildenden Lehrpersonen immer mehr heterogener. Gerade erfahrungsbasiertes Lernen gehört zu dieser Art des Lernens, das am effektivsten ist und längerfristig beibehalten bzw. handlungsleitend wird. Diesbezüglich können daher die Module zum interreligiösen Lernen an der PH St. Gallen als Erfahrungsräume dienen, wo angehende Lehrpersonen womöglich erstmals mit Fragen zur Pluralität konfrontiert werden und diese in der Gruppe pädagogisch angeleitet erarbeiten können.

Hinsichtlich der Zentralität von Religiosität im eigenen Leben lässt sich besonders im Vergleich zur qualitativen Studie erkennen, dass hierbei die quantitativen Ergebnisse von den qualitativen divergieren. Während in der ersten quantitativ-qualitativen Erhebung 16 der 22 Befragten sich im hohen Bereich (14: sehr; 2: ziemlich) verorteten, als es um die Frage an den Glauben an eine göttliche Existenz ging, geben insgesamt 31 der 83 Befragten in der quantitativen Befragung „sehr“ und „ziemlich“ an. Dies liegt unter anderem daran, dass in der ersten qualitativ ausgerichteten Erhebung Studierende des ERG-Schwerpunktstudiums befragt wurden, die bereits ein hohes Interesse an Religion mitbrachten, da sie das Schwerpunktfach frei gewählt haben. Die jetzige Erhebung hingegen wurde im Grundmodul ERG durchgeführt, welches obligatorisch für alle Erst- bzw. Zweitsemestrigen ist. Wenn es jedoch um die Frage nach einem Leben nach dem Tod geht, sind Parallelen zur Erststudie ausfindig zu machen. Dort hatten sich 15 Studierende von 22 der Kategorien „sehr“ bis „ziemlich“ zugeordnet und auch in der hier vorliegenden Studie ordneten sich 35 der 83 Studierenden diesen beiden Kategorien zu.

Geht es um den Stellenwert von Religionen in der modernen Welt, so haltet die Mehrheit der Studierenden diese für das öffentliche Leben für wichtig und bedeutend, während sie es für das jeweils eigene persönliche Leben jedoch nicht von großer Bedeutung sehen. Gerade dieses Ergebnis lässt die Interpretation zu, dass das Lernen über Religionen für wichtig erachtet wird, da Religionen für das öffentliche Leben und die Gesellschaft als ein bedeutender Faktor gedeutet werden, trotz technischen Fortschrittes und aufgeklärtem Gedankengut. Sicherlich bleibt die Frage offen, welches Religionsverständnis bei den Befragten dabei vorhanden ist und ob Religion

vermehrt als kulturelles System verstanden wird (Geertz, 2010; Theißen, 2009), und nicht als substanzielles Geschehen, das in Bezug zum Transzendenten und Absolutem gesehen wird (Figl, 2003, S. 65). Die Beantwortung dieser Frage kann jedoch diese Arbeit nicht leisten, jedoch können die Ergebnisse dieser Studie als Ausgangslage dienen, um weitere Untersuchungen im Rahmen des KIAL zu tätigen. So kann dem Phänomen genauer auf den Grund gegangen werden, warum angehende Lehrpersonen Religion in der Schule und in modernen Gesellschaften für wichtig erachten, jedoch diese für den eigenen Alltag weder als relevant noch als handlungsleitend gesehen wird. Betrachtet man diese Ergebnisse mit Blick auf die Wirksamkeit von interreligiösen Lernprozessen, lässt sich ebenfalls das Forschungsdesiderat formulieren, inwiefern *beliefs* von Lehrpersonen auf solche Lernprozesse Einfluss nehmen und wie sich das auf die Wirkung dieser ausschlägt. Auch in dieser Hinsicht sind solche Vorhaben eindeutige Grenzen dieser Arbeit, jedoch will hier deutlich gemacht werden, welche weiteren Anknüpfungspunkte noch bestehen, um mehr Licht in interreligiöse Lernprozesse zu bringen und mögliche Forschungsvorhaben zukünftig anzustreben.

Um solchen und ähnlichen Forschungsdesideraten gerecht zu werden, ist daher die Verpflichtung des Grundmoduls für alle Studierenden der PH St. Gallen ausreichend begründet und sollte möglichst nach der vorgesehenen Studienreform, die an der PH St. Gallen stattfinden wird, beibehalten werden, auch wenn Form und Inhalte evidenzbasiert angepasst werden können.

Dass Sichtbarkeit und Präsenz von Religionen in der Schule kaum ein Problem für die angehenden Lehrpersonen darstellen, lässt sich deuten, dass ihnen eine gelebte Pluralität in der Schule grundsätzlich wichtig ist und dass diese nicht nur in der Theorie herrscht. So kann Schule die jeweils vorkommende Gesellschaft innerhalb einer Region bzw. eines Landes entsprechend gut abbilden und somit wird Schule selbst zum Lernort von gelebter Vielfalt. Kinder eignen sich dadurch bereits in der Schule Kompetenzen an, die das friedliche Zusammenleben in der Gesellschaft außerhalb des Schulraumes gewährleisten können.

Betrachtet man die sechs Dimensionen von Religionen interreligiöser Bildungsinhalte, kann man eine Divergenz zwischen der ersten und zweiten befragten Stichprobe erkennen. Während bei der ersten Befragung die intellektuell-ideologische Dimension die meist bewertete war, wenn es um die Rolle dieser im eigenen Leben oder auch in Bezug auf die wahrgenommenen Inhalte im Unterricht ging, lässt sich hierbei festhalten, dass diese im Leben der befragten Studierenden aus dem Grundmodul eine zweitrangige Rolle spielt und erst in Zusammenhang mit der

Wahrnehmung der Lehrinhalte im Grundmodul die meist bewertete Dimension darstellte. Dies kann unter anderem daran liegen, dass die erste Stichprobe aus Studierenden bestand, die bereits ein größeres Interesse an dem Gegenstand mitgebracht hatten, da sie dieses Fach freiwillig auswählten. Hingegen enthält die zweite Stichprobe Studierende, die auch kein spezifisch großes Interesse an der Thematik haben, jedoch das Grundmodul obligatorisch besuchen müssen. Ebenfalls lässt sich die Divergenz zwischen der Bewertung der *intellektuell-ideologischen Dimension* aus der Erstbefragung im Vergleich zur Zweitbefragung womöglich dadurch erklären, dass die Proband*innen der Erstbefragung bereits ein grundsätzlich höheres Interesse dem Fachgebiet gegenüber mitbringen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass bei der ersten Erhebung die intellektuell-ideologische Dimension und die rituell-spirituelle Dimension am meisten für den eigenen Lebenswert bewertet wurde. Hingegen wird in der jetzigen Gruppe keine der sechs Dimensionen für das eigene Leben als besonders relevant angesehen. Stattdessen findet sich eine breite Streuung der Dimensionen unter den Befragten. Vergleicht man jedoch die Daten mit Blick auf die Bildungsinhalte interreligiösen Lernens, so decken sich die Ergebnisse der ersten Erhebung mit jenen der hier vorliegenden grundsätzlich.

Die *affektive Dimension* ist jene, die sich sowohl mit Blick auf die Relevanz des eigenen Lebens der Studierenden als auch mit Blick auf interreligiöses Lernen mit den Ergebnissen aus der ersten Studie am meisten deckt. In Bezug auf interreligiöses Lernen als Mittel zur Vermittlung eines Gespürs bei Schüler*innen dafür, dass Religion eine bedeutende Relevanz für Menschen haben kann, kann dahingehend gedeutet werden, dass interreligiöses Lernen dazu allgemein einen Beitrag leisten kann. Jedoch wird nicht ausdifferenziert, ob dies auf der affektiven Ebene geschehen kann oder auf der ethisch-sozialen oder auf beiden.

Betrachtet man die ethisch-soziale Dimension, so ist diese sowohl in der ersten Befragung als auch in der hier vorliegenden kaum wichtig für den eigenen Lebensweltbezug der angehenden Lehrpersonen, jedoch spielt sie eine wesentliche Rolle bei den interreligiösen Bildungsinhalten. Während die Studierenden der ersten Befragung eine breite Streuung hinsichtlich dieser Dimension aufzeigten, sind die Befragten aus dem Grundmodul zögerlich, ob diese für das eigene Leben ausschlaggebend sein kann. Gleichzeitig halten aber alle Befragten, also die der ersten und zweiten Studie, diese für sehr relevant, wenn es um den Aspekt des interreligiösen Lernens geht. Dies aufgrund des als Schlüsselbegriff fungierenden Terminus „Respekt“. Gerade aufgrund

dieser Erkenntnisse lässt sich auch hier berechtigt die Frage stellen, ob nun die eigenen *beliefs* von Lehrpersonen Einfluss auf interreligiöse Lernprozesse in den eigenen Klassen haben. Denn gerade etwas, das für sich selbst kaum Relevanz hat, jedoch für die zu vermittelnden Inhalte als relevant erscheint, lässt die Frage nach Authentizität im Unterricht offen und wie dieser Gap überwunden werden kann. Kritisch anzumerken ist auch die Rolle der Vorbildwirkung der Lehrpersonen und des Lernens am Modell im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen. Gerade sozial-kognitiven Lerntheorien zufolge kann dieser Aspekt sehr bedeutend sein (Bandura, Verres & Kober, 1979).

Einzelne Unterschiede lassen sich jedoch bei den Fragen zum Verhältnis von Ethik und Religion und auch zu den sozialen Problemen erkennen. Während diese in der ersten Studie weniger deutlich bejaht wurden, wurden sie in der hiesigen Umfrage deutlich im „vorderen Feld“ mit „stimme voll zu“ bis „stimme eher zu“ genannt. Die ethisch-soziale Dimension von Religionen wird also weniger als handlungsleitend empfunden, wenn es um das persönliche Leben geht, als dass sie als sozial handlungsleitend empfunden wird. Auch hier lassen sich Forschungsdesiderate formulieren, die etwa diesen handlungsleitenden Charakter dieser Dimension überprüfen und mehr Einblick geben können, ob und wie diese Dimension innerhalb interreligiöser Lernprozesse besser berücksichtigt werden kann.

Mit Blick auf die Religionserschließungsmodi fällt in der vorliegenden Untersuchung auf, dass im Vergleich zur ersten Untersuchung hierbei der Modus des*der Brückenbauer*in deutlich hervorkommt, während bei der ersten Erhebung der Modus der*des fachlich Forschenden genannt wurde. Dies kann unter anderem auch daran liegen, dass in der hiesigen Untersuchung der intellektuell-ideologischen Dimension von interreligiösen Bildungsinhalten weniger Beachtung geschenkt wurde als etwa der ästhetischen, auch wenn die Ergebnisse hinsichtlich der Bildungsinhalte nicht deutlich auseinandergingen.

Kritisch anzumerken ist, dass aus der Umfrage heraus dem interreligiösen Lernen hinsichtlich der Dialogfähigkeit zwischen religiösen Traditionen und Weltanschauungen eine wichtige Bedeutung beigemessen wird, jedoch lassen die Ergebnisse dieser Studie nicht automatisch daraus erkennen, wie Dialog verstanden wird und um welche dialogischen Formen es sich hierbei handelt, die konkret für interreligiöse Lernprozesse bedeutend sein können. Gerade der unreflektierte Blick auf interreligiöses Lernen birgt auch Gefahr, die Grenzen dessen nicht identifizieren zu können, denn interreligiöses Lernen kann zum einen einen wesentlichen

Bildungsauftrag erfüllen, ist jedoch weder in bildungspraktischer Hinsicht noch in gesellschaftlicher Hinsicht ein *Allheilmittel*, das für alle Arten von Problemen zwischen den Anhängern unterschiedlicher Weltanschauungen helfen kann. Konkret die Annahme, dass interreligiöses Lernen dazu verhelfen kann, ethische und soziale Probleme besser zu verstehen, birgt die große Gefahr der nun in der Arbeit mehrfach genannten „Religiösierung“ von Problemen. Diese Sichtweise blendet andere Faktoren aus und erlaubt daher keine sachgemäße Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen, die sich nicht auf Religionen beziehen. Auch die Tendenz, dass interreligiöses Lernen zu keiner Überforderung und Verunsicherung führe, ist fraglich und lässt sich dahingehend deuten, dass interreligiöses Lernen unkritisch betrachtet wird.

Betrachtet man die beiden Modi der*des existenziell und fachlich Forschenden, lässt sich beobachten, dass diese sehr eng beieinander liegen. Gerade die Bejahung der Aussage, dass interreligiöses Lernen dazu verhilft, den Zusammenhang zwischen Ethik und Religionen zu verdeutlichen, setzt neben einem breiten und tiefen Wissen in den Fachbereichen der Ethik und Religionen auch eine hohe Methodenkompetenz voraus, um die Perspektive der fachlich Forschenden einnehmen zu können. Dadurch, dass diese Aussage hohe Zustimmung findet, kann daher daraus geschlossen werden, dass diese Perspektive gemeinsam mit dem Modus der*des existenziell Forschenden als Zweites gereiht werden kann. Bedeutend ist hierbei, dass knapp die Hälfte angibt, dass es durch interreligiöses Lernen Schüler*innen gelingen kann, den Zusammenhang zwischen Ethik und Religionen zu erkennen. Gerade hier lässt sich mit einem Kritikpunkt anknüpfen, bedenkt man, dass die Befragten selbst für sich und ihre Lebenswelt Ethik und Religion kaum zusammendenken. Sie nehmen zumindest religiöse Vorstellungen nicht als Ausgangslage für ihre eigenen ethischen Orientierungen. Es stellt sich daher die Frage, worauf die angehenden Lehrpersonen ihre Annahme, dass Schülerinnen und Schüler durch interreligiöses Lernen den Zusammenhang zwischen Ethik und Religionen besser verstehen, stützen. Sie gehen sogar davon aus, dass diese für Schülerinnen und Schüler durch interreligiöses Lernen hinsichtlich der ethischen Orientierung derer handlungsleitend sind. Diese Frage kann hier nur als Anregung verstanden werden, die im Rahmen der Diskussion der vorliegenden Ergebnisse zum weiteren Nachdenken dienen soll. Sie kann jedoch nicht weiter an der Stelle ausgeführt werden, da weder das Datenmaterial darauf Verweise zulässt noch der Rahmen dieser Arbeit ausreichen würde, dieser nachzugehen. Auch die Annahme, dass im Rahmen interreligiöser Lernprozesse mehr Wissen über heilige Schriften durch die Schüler*innen

erschlossen werden könnte, lässt die Frage nach den Differenzen offen, die sich in derartigen Schriften deutlich zwischen unterschiedlichen Religionen machen. Ebenfalls auch die Frage nach dem Umgang damit wird nicht beantwortet und kann aus dem Datenmaterial nicht eruiert werden. Es ist bekannt, dass heilige Texte einer eigenen Sprachlogik folgen, die zumeist für Kinder und junge Menschen kaum verständlich und geeignet ist. Basierend darauf lassen sich viele Inhalte nicht kindgerecht direkt aus diesen Schriften ableiten und bedürften einer eigenen Anstrengung, die durch die Lehrpersonen noch unternommen werden müsste, um solche Texte erst sprachlich für Schüler*innen zugänglich zu machen. Ob dieser Zwischenschritt bei den befragten angehenden Lehrpersonen mitberücksichtigt wird, ist fraglich. Gleichzeitig bieten unterschiedliche Sichtweisen auf Phänomene in den heiligen Schriften auch Potenzial für Konfrontation, worauf in der Umfrage weder genau eingegangen wird, wie dann damit umzugehen ist im Rahmen von interreligiösen Lernprozessen, noch wird von den Befragten darauf Bezug genommen. Daher wäre auch hier ein Ansatzpunkt, der weiterer Überlegungen bedarf.

Gerade im Modus der*des existenziell Forschenden kommt auch die Betrachtungsweise der komparativen Theologie zur Geltung, die oft das Eigene im Lichte des Fremden betrachten will. Hier äußerten sich die befragten Studierenden hinsichtlich des Eigenen in Abgrenzung zum Fremden dahingehend, dass sie interreligiöses Lernen für einen geeigneten Weg halten, um über das eigene Verhalten gegenüber anderen nachzudenken und über Eigenes nachzudenken. Dahinter verbirgt sich jedoch die Gefahr der Instrumentalisierung des Fremden zugunsten des Eigenen und ebenfalls auch jene Gefahr, dass man das Fremde durch die jeweils *eigene Brille* betrachtet, was zu einer verzerrten Darstellung führen kann und zu keiner erwünschten Perspektivenübernahme bzw. zu keinem Perspektivenwechsel kommen kann. Hinsichtlich der Würdigung des Fremden zugunsten des Eigenen stellt sich auch die Frage, wie dies genau geschieht und ob die eigene religiöse Vorstellung als Maßstab genutzt wird, um über das *Fremde* hierarchisch und vereinnahmend zu wirken. Gleichzeitig birgt sich auch die Gefahr des *Otherring*, welche durch interreligiöse Prozesse reproduziert werden würde und sicherlich dem Ziel interreligiösen Lernens zuwiderläuft.

Obwohl der Modus des*der globalen Akteur*in, der sich vor allem um die beiden Fragen nach der Bedeutung von Religionen in der Politik und dem eigenen Wirken hinsichtlich interreligiösen Friedens verorten lässt, muss an der Stelle genannt werden, dass diesem in der Ausbildung zum

ERG-Fachunterricht aus freiheitsrechtlichen und bildungspolitischen Gründen bewusst wenig Raum gelassen wurde.

„Dieser Modus ist im schweizerischen öffentlichen Bildungsraum zu ändern hin zum/zur global-engagiert Denkenden. Der besondere hermeneutische Fokus liegt auf dem Verstehen sozialer Wechselwirkungen zwischen eigener Lebenswelt – Schule, Region, gesamte Umwelt – und interreligiösen Herausforderungen. Engagement bzw. engagiertes Denken meint hier ein regionales oder auch geographisch weiteres Interesse, das sich auch mit gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft. Das Ziel dieses Modus’ besteht also in der Einsicht in (lokale oder globale) gesellschaftliche religionsbezogene Verflechtungen sowie im Bewusstsein der eigenen Wirkmöglichkeiten innerhalb dieser.“ (Suhner & Winter-Pfändler, 2022, S. 17)

Es geht aus dem Datenmaterial nicht hervor, um welche politischen Kontexte genau es sich handelt, um die Wechselseitigkeit von Politik und Religion durch interreligiöses Lernen zu erkunden. Genauso wenig wird ausgeführt, wie das eigene Engagement – sowohl jenes der Lehrpersonen als auch jenes der Schüler*innen – im Rahmen von interreligiösen Lernprozessen befruchtend stattfinden kann, ohne den neutralen Rahmen der Schule und des Unterrichts an den Schweizer Schulen zu sprengen.

3 Fazit und Schlussfolgerung

Durch die qualitativ-explorative Studie stand einerseits die Selbstwahrnehmung der Studierenden wie auch deren Wahrnehmung über Lernprozesse sowie die Rezeption der Lerninhalte durch sie im Mittelpunkt, über welche sie als angehende Lehrpersonen selbst zu Wort kamen. Diesem Aspekt konnte auch in der quantitativen Erhebung Rechnung getragen werden, wenn auch nicht immer Nuancierungen zu bestimmten Punkten vorgenommen werden konnten. Kritisch anzumerken ist an der Stelle, dass bei der vorliegenden Erhebung ausschließlich auf die Antworten des Fragebogens zurückgegriffen werden konnte und in dieser Untersuchung keine zusätzlichen qualitativen Interviews ergänzend stattgefunden haben, wie dies der Fall in der Ersterhebung der Fall war. Dennoch konnten aus den Daten des Fragebogens und den einzelnen Aussagen aus den offenen Fragen im Erhebungsinstrument Tendenzen dargestellt werden, die hier näher erläutert wurden.

Dem Anliegen aus der ersten Erhebung, woraus sich die vier Religionserschließungsmodi nicht nur bewährt haben, sondern auch feinere Nuancierungen vorgenommen werden konnten, die bei größeren Gruppen genauere Aussagekraft über die Art von Lernprozessen mit sich bringen kann, konnte nicht gerecht werden. Dies unter anderem deshalb, weil die Ergebnisse der zweiten Erhebung nicht immer mit den Ergebnissen der ersten korrespondieren, und auch aufgrund von strukturellen Rahmenbedingungen konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr genauer darauf eingegangen werden. Hier ließe sich die Frage stellen, wie solche Subkategorien basierend auf den Ergebnissen der zweiten Studie wohl aussehen könnten, sofern sie sich abzeichnen, was tendenziell zu beobachten war.

Auch wenn in den beiden Studien der Blick vornehmlich auf die Wahrnehmungen der Studierenden gerichtet war, mit dem Ziel auf die *blinden Flecken* innerhalb von Lernprozessen zu kommen, könnte man weiterführend auch die Perspektive der Dozierenden einfließen lassen, um ein holistisches Bild zu bekommen. Nimmt man Dozierende in den Blick, so besteht das Team des ERG derzeit aus christlich-theologisch geprägten Personen und einer muslimischen Person. Dies bildet bedauerlicherweise auch den theoretischen Diskurs hinsichtlich interreligiöser Bildung und interreligiösen Lernens ab. Kaum finden sich akademische Positionen aus den anderen religiösen Traditionen zu interreligiösem Lernen als solche aus vornehmlich christlichem oder muslimischem Milieu. Dies kann auch dahingehend gedeutet werden, dass eine höhere Präsenz dieser beiden Religionen demografisch wie auch visuell wahrnehmbar hauptsächlich in der

Gesellschaft vertreten ist und dem dadurch mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Gleichfalls kann es so ausgelegt werden, dass andere Religionen, außer die des Islams, als gesellschaftlich *unproblematisch* für das friedliche Zusammenleben angesehen werden und daher das Augenmerk bisher weniger auf diese gerichtet wurde. Wie auch immer, es ist jedoch festzuhalten, dass nicht nur Positionen anderer Religionen außer jene aus dem Christentum und dem Islam fehlen, sondern auch islamisch begründete wie auch christlich begründete Standpunkte, die explizit andere Religionen als diese beiden zum Gegenstand machen, nicht ausreichend vorhanden sind. Besonders deutlich macht sich das anhand von Publikationen, die im Titel den Wortlaut wie „Interreligiöses Lernen am Beispiel Christen-Muslime“ beinhalten (Leimgruber, 2009).

Auch auf Seiten von muslimischen Diskursen fehlen derartige Auseinandersetzungen zu Positionierungen anderen Religionen gegenüber, außer die des Christentums oder Judentums. Eine religionspädagogisch und theologisch begründete Positionierung zu interreligiösem Lernen steht in umfangreicherem Maße aus, auch wenn kritisch gewürdigt wird, dass solche Erkenntnisse fehlen (Sarıkaya, 2020).

Rückblickend betrachtet fällt auf, dass im Erhebungsinstrument, welches sowohl Grundlage der ersten Erhebung als auch der hier vorliegenden war, der Begriff des *Fremden* verwendet wurde. Auch wenn dieser in Anführungszeichen gesetzt wurde, wodurch möglicherweise eine gewisse Aufmerksamkeit bzw. Sensibilisierung geboten wurde, ist klar, dass hierdurch Forscher*innen gewissermaßen Strukturen des *Otherings* reproduzieren, ohne sich dessen unmittelbar bewusst zu werden.

Gerade mit Blick darauf, dass sich Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen zu ein- und demselben Forschungsgegenstand einander befruchten können, erlauben daher ein Fazit, dass die in dieser Arbeit dargestellten muslimisch-theologischen und islamisch-religionspädagogischen Positionen nicht nur den wissenschaftlichen Diskurs vorantreiben, sondern auch Potenzial in sich bergen, um sich persönlich in der Rolle der Lehrperson weiterzuentwickeln.

Die Formulierung eines Ausblicks der vorliegenden Arbeit deckt sich größtenteils mit jenem aus der ersten explorativ-qualitativen Studie. Dies dahingehend, dass die Anliegen aus der ersten Untersuchung weiterhin aufrecht bleiben, weil die Stichprobe dieser Studie zwar größer war als die der ersten, jedoch ebenfalls nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Hinzu

kommt, dass sich weitere Forschungsdesiderate formulieren lassen, wie die Möglichkeit anschlussfähiger Projekte bereits an entsprechenden Stellen mit kritischem Blick bzw. bei der Skizzierung der Grenzen dieser Arbeit formuliert wurden.

Literaturverzeichnis

- Abteilung Integration und Gleichstellung-Amt für Soziales. (o. D.). Retrieved 22.02.2023 from <https://www.sg.ch/gesundheit-oziales/soziales/integration/zusammenleben/interreligioes-es-zusammenleben/interreligioese-dialog--und-aktionswoche-ida/st-galler-erklaerung.html>
- Abū-Zaid, N. r. H. a. m., & Hildebrandt, T. (2008). Gottes Menschenwort für ein humanistisches Verständnis des Koran. Herder. <http://d-nb.info/988463199/04>.
- Auernheimer, G. (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Bandura, A., Verres, R., & Kober, H. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta.
- Barad, K., & Schröder, J. (2012). Agentieller Realismus über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken (Dt. Erstausg., 1. ed.). Suhrkamp.
- Bardakoğlu, A. (2017). İslam Işığında Müslümanlığımızla Yüzleşme. Kuramer.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., Willems, J., Nikolova, R., Weiß, T., Dehghani, S., & Scharrel, J. (2011). Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung: Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Schöningh.
- Bertelsmann Stiftung. (2015). Religionsmonitor: Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Source: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte.
- Beti, L. (2022). Mangel an Lehrpersonen: Quereinsteiger:innen als Übergangslösung. <https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/mangel-an-lehrpersonen--quereinsteigerinnen-als-uebergangsloesung/48148240>.
- Biesinger, A., Schweitzer, F., Gronover, M., & Ruopp, J. (2012). Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik. Waxmann Verlag.
- Bietenhard, S., Helbling, D., & Schmid, K. (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft ein Studienbuch (1. Auflage ed.). hep der Bildungsverlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783035502749.
- Bochinger, C. (2003). Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive. Praktische Theologie, 38(2), 86-96.
- Bühler, W., Bühlmann, B., & Kessler, A. (2021). Sachbuch Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam (7. Auflage ed.). Db-Verlag.
- Bundesamt für Statistik. (2022). Lehrkräfte, Frauenanteil bei Lehrkräften nach Bildungsstufe (öffentliche Schulen). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/lehrkraefte.html>.
- D-EDK), D. E. K. (2016). Natur Mensch Gesellschaft – Einleitende Kapitel. https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6.
- Doedens, F., & Weiße, W. (1997). Religionsunterricht für alle: Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Vol. 1). Waxmann.

- Dogmatische Konstitution Lumen Gentium über die Kirche https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_ge.html#.
- Dressler, B. (2003). Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 55(2), 113-124.
- Eidgenössische Migrationskommission. (o. D.). Retrieved 22.02.2023 from https://www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/identitaet---zusammenhalt/integration/debatte_n.html#:~:text=Die%20Schweiz%20ist%20eine%20pluralistische,Interessen%2C%20uunterschiedlichen%20Ressourcen%20und%20Kompetenzen.
- Elyas, N. (2004). *Der edle Qur'an*. Medina.
- Engbretson, K. (2009). Learning about and learning from religion. The pedagogical theory of Michael Grimmit. In: *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. Springer. S. 667-678.
- Engi, L. (2019). Das Kopftuch in staatlichen Institutionen. *Aktuelle Juristische Praxis*, 2019(2), 208-217.
- Erklärung Nostra Aetate – Über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html.
- Falaturi, A. (1979). *Der Islam im Dialog*. Islamische Wissenschaftliche Akademie.
- Falaturi, A. (1992). *Toleranz und Friedenstraditionen im Islam*. Islamische Wiss. Akademie.
- Falaturi, A. (2002). *Dialog zwischen Christentum und Islam* (2. Ausg. ed.). Islamische Akademie Deutschland. <https://ubdata.univie.ac.at/AC05927996>.
- Falaturi, A. (2017). *Hermeneutik des Dialogs aus islamischer Sicht* (1996). <https://ubdata.univie.ac.at/AC12531147>.
- Figl, J. (2003). *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des» Eigenen «und» Fremden «in interreligiöser Bildung*. transcript Verlag.
- Garcia Sobreira-Majer, A., Abuzahra, A., Hafez, F., & Ritzer, G. (2014). Interreligiöses Lernen in Begegnung – Evaluation von Begegnungslernen in der Religionslehrer-Innenausbildung. Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*, 155-184.
- Geertz, C. (2010). Religion als kulturelles System. Was ist Religion? In: *Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGSRELIGION)*. Münster. 194-198.
- Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen. Lehrplan 21. Retrieved 22.02.2023 from <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2&hilit=101e6hg2Psp2w288JcySAxR6L8xcuc#101e6hg2Psp2w288JcySAxR6L8xcuc>.
- Hick, J., & Knitter, P. F. (2005). *The myth of Christian uniqueness: Toward a pluralistic theology of religions*. Wipf and Stock Publishers.

- Höger, C., Ourghi, A.-H., & Petzold-Hussein, A. (2018). Lehramtsstudierende zur Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse im Religionsunterricht befähigen. Christlich-islamische Kooperation an der PH Freiburg hochschuldidaktisch reflektiert. *Interreligiöse Annäherung*, 251-284.
- Hugoth, M. (2003). *Fremde Religionen–fremde Kinder. Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg.
- Martin Jäggle: (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität. In: Schluß H. u.a. (Hg.): *Wir sind alle „andere“*. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: V&R 2015. 70-86.
- Kamcili-Yildiz, N. (2020). „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerbildung. *Theo-Web*, 19(1), 215-229.
- Kamp, M., Kröhnert-Othman, S., & Wagner, C. (2011). Keine Chance auf Zugehörigkeit?: Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Kraml, M., & Sejdini, Z. (2015). Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. *Innsbrucker interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik*. Österreichisches Religionspädagogisches Forum.
- Kraml, M., & Sejdini, Z. (2020). *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (1. Auflage ed.). Verlag W. Kohlhammer.
- Kraml, M., Sejdini, Z., & Bauer, N. (2022). *Conflicts in Interreligious Education: Exploring Theory and Practice*. De Gruyter.
- Lähnemann, J. (1974). Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 26(6), 409-424.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lamprey, J. T. (2014). *Never wholly other: A Muslima theology of religious pluralism*. Oxford University Press.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausg. ed.). Kösel. <https://doi.org/9783466367481>.
- Leimgruber, S. (2009). *Interreligiöses Lernen*. Kösel-Verlag.
- Lewis, B. (1961). *The emergence of modern Turkey*. Oxford University Press.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H., Naurath, E., Schweitzer, F., Schmid, H., Danilovich, Y., Link-Wieczorek, U., Wedding, M., & Möller, R. (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Verlag Herder.
- Lingen-Ali, U., & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österr. Religionspädagogisches Forum*.

- Lorenzen, S. (2020). Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts?: religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Kohlhammer Verlag.
- Mecheril, P. (2010). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. Springer.
- Meyer, K. (2019). Grundlagen interreligiösen Lernens. Vandenhoeck et Ruprecht. <https://doi.org/9783525720066>.
- Möller, R., Sajak, C. P., & Khorchide, M. (2017). Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens: Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Comenius-Institut.
- Müller, R. (2005). Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter-“ ist der Islam. Handbuch interreligiöses Lernen. 142-149.
- Nipkow, K. E. (1998). Bildung in einer pluralen Welt/2 Religionspädagogik im Pluralismus. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Oelkers, J. (2003). Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie (Vol. 25). Beltz.
- OSZE. (2007). Toledo Guiding Principles on teaching about Religion and beliefs in public schools.
- Polak, R., Müllner, I., Kutzer, M., Kohler-Spiegel, H., Weiße, W., Lehner-Hartmann, A., Pirker, V., Cramer, G., Greif, A., & Gerz, M. (2018). Migration, Flucht und Vertreibung: Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis. Kohlhammer Verlag.
- Radtke, F.-O. (2012). Kulturen sprechen nicht: die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburger Edition HIS.
- Rahner, J., & Schambeck, M. (2011). Zwischen Integration und Ausgrenzung: Migration, religiöse Identität (en) und Bildung – theologisch reflektiert (Vol. 13). Münster: LIT Verlag.
- Reiss, W. (2005). Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Teil 1: Ägypten und Palästina. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, 21.
- Rickers, F. (2002). Interreligiöses Lernen. Religionsdidaktik. 182-192.
- Rothgangel, M., Jackson, R., & Jäggle, M. (2014). Religious education at schools in Europe. Part 2, Western Europe. V&R Unipress ProQuest Ebook Central.
- Sajak, C. P. (2005). Das Fremde als Gabe begreifen: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Vol. 9). Münster: LIT Verlag.
- Sajak, C. P. (2018). Interreligiöses Lernen. WBG-Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sarıkaya, Y. (2020). Interreligiöses Lernen zwischen Kontingenz und Wahrheitsansprüchen – eine kritische Reflexion. Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen. 133-141.
- Schimmel, A. (1992). Mystische Dimension des Islam. Die Geschichte des Sufismus. München.
- Schweitzer, F. (2013). Die Religion des interreligiösen Lernens: Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. 269-278.

- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung: religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* (1. Aufl. ed.). Gütersloher Verl.-Haus. <https://ubdata.univie.ac.at/AC11728051>.
- Schweitzer, F. (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(1), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01075-2>.
- Schweitzer, F., & Boschki, R. (2017). Zur Bedeutung der Befunde-Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung. *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme*, 133-146.
- Schweitzer, F., Boschki, R., & Ulfat, F. (2022). Kooperative Formate im Religionsunterricht über das Christentum hinaus. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(2), 121-133.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann Verlag.
- Schweitzer, F., Ulfat, F., & Boschki, R. (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert: Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F., Ulfat, F., & Boschki, R. (2023). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*. Waxmann Verlag.
- Sejdini, Z. (2015). Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext. *Österr. Religionspädagogisches Forum*.
- Sejdini, Z. (2016). Zwischen Gewissen und Kontingenz. Auf einem Weg zu einem neuen Verständnis von islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext. In: Z. Sejdini (Ed.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. (S. 15-31). transcript Verlag.
- Sejdini, Z. (2021). The Fundamentals of Christian-Islamic Dialogue from an Islamic Perspective. *Religious Diversity at School: Educating for New Pluralistic Contexts*. 141-149.
- Sejdini, Z. (2022). *Rethinking Islam in Europe: contemporary approaches in Islamic religious education and theology*. de Gruyter.
- Sejdini, Z., & Kraml, M. (2022). Subjektorientierung am Beispiel interreligiöser Bildungsprozesse. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 38. 178-191.
- Sejdini, Z., Kraml, M., & Scharer, M. (2017). *Mensch werden: Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und-didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*. Kohlhammer Verlag.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion: Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft* (Vol. 12). Mohr Siebeck.
- Stolz, J., Bünker, A., Liedhegener, A., Baumann-Neuhaus, E., Becci, I., Dandarova Robert, Z., Senn, J., Tanner, P., Wäckerlig, O., & Winter-Pfändler, U. (2022). *Religionstrends in der Schweiz: Religion, Spiritualität und Säkularität Im Gesellschaftlichen Wandel*. Springer Nature Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Stosch, K. v., Schmitz, S., & Hofmann, M. (2016). *Kultur und Religion: eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme*. transcript Verlag.
- Suhner, J., & Winter-Pfändler, M. (2022). KIAL: Eine qualitativ-explorative Untersuchung eines interreligiösen Bildungsmoduls für angehende Lehrpersonen. Forschungsbericht. (https://www.kialbildung.ch/wp-content/uploads/2022/KIAL_Forschungsbericht.pdf).
- Suhner, J., Winter-Pfändler, M., & Schlag, T. (2019). Interreligiöses Lernen am öffentlichen Bildungsort Schule: Ein Leitfadens für angehende Lehrpersonen. KIAL. <https://doi.org/https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/909>.
- Takim, A. (2007). Koranexegese im 20. Jahrhundert: islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş's „Zeitgenössischem Korankommentar“. *Ufuklar*.
- Theißen, G. (2009). *Die Religion der ersten Christen: Eine Theorie des Urchristentums*. Gütersloher Verlagshaus.
- Ulfat, F. (2021a). Islamische Religionspädagogik an deutschen Hochschulen. *Islamische Theologie in Deutschland: Ein Modell für Europa und die Welt*, 51.
- Ulfat, F. (2021b). Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(1). 22-25.
- von Stosch, K., & Stosch, K. v. (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. In (Vol. 6).
- Weiß, M. G. (2020). Von der Notwendigkeit kontingenter Wahrheit: zur Aktualität des hermeneutischen Wahrheitsbegriffs Gianni Vattimos. *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*. 119-131.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden (1st ed.)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>.
- Woppowa, J., Işik, T., Kammeyer, K., & Peters, B. (2017). *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege*. Verlag W. Kohlhammer. <https://ubdata.univie.ac.at/AC14472247>.
- Yıldız, E. (2020). Ideen zu einer transreligiösen Bildung: kontrapunktische Betrachtungen. *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*, 15-25.
- Ziebertz, H.-G. (1993). Religious pluralism and religious education. *Journal of Empirical Theology*, 6(2). 82-99.
- Ziebertz, H.-G. (2010). *Gender in Islam und Christentum: theoretische und empirische Studien (Vol. 20)*. LIT Verlag Münster.
- Zima, P. V. (2016). *Moderne / Postmoderne Gesellschaft, Philosophie, Literatur (4., korrigierte Auflage ed.)*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. <http://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838546902>.
- Zubair, A. (2017). *The Turkish Qur'ānic Exegete Süleyman Ateş and His Contemporary Commentary of the Qur'ān. Unity and Diversity in Contemporary Muslim Thought*.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen von religionsbezogenen Bildungsinhalten.....	17
Abbildung 2: Religionserschließungsmodi als graphisches Modell	18
Abbildung 3: Angaben zum Geschlecht	43
Abbildung 4: Angaben zum Alter	43
Abbildung 5: Angaben zur Konfession	43
Abbildung 6: Zentralität von Religiosität 1	45
Abbildung 7: Zentralität von Religiosität 2	45
Abbildung 8: Zentralität von Religiosität_3	46
Abbildung 9: Angaben zur Meditation.....	47
Abbildung 10: Angaben zum persönlichen Gebet	47
Abbildung 11: Präsenz von Religion und Toleranz in der Schulkultur	48
Abbildung 12: Verständnis interreligiösen Lernens	52
Abbildung 13: Frauenanteil bei Lehrkräften.....	56

Abkürzungsverzeichnis

ERG	Ethik, Religionen, Gemeinschaft
KIAL	Kompetenzzentrum Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen
KPH	Kirchliche Pädagogische Hochschule (Wien/Krems)
NMG	Natur-Mensch-Gesellschaft
PH / PHSG	Pädagogische Hochschule St. Gallen

Anhang

Fragebogen zur Befragung der Studierenden

Liebe Studierende der PH St. Gallen

Danke! Ihre Mitwirkung an dieser Umfrage hilft entscheidend dazu, das interreligiöse Lernen im Schwerpunktstudium ERG weiterzuentwickeln.

Bitte lassen Sie sich Zeit, die einzelnen Punkte des Fragebogens zu lesen und zu verstehen.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird etwa 25 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen.

Der Fragebogen wird bei der Auswertung anonymisiert.

Herzlichen Dank für Ihre Mitwirkung!

A. Fragen zur Person

Bitte kreuzen Sie an:

Geschlecht

Sind Sie

männlich

weiblich

Alter

Wie alt sind Sie?

unter 20

20-25

über 25

Nationalität

Sind Sie

- Schweizer/in
- Schweizer/in, mit Wurzeln in _____
- andere Nationalität: _____

Religions- und Konfessionszugehörigkeit

Welcher der folgenden Religionsgemeinschaften gehören Sie an bzw. fühlen Sie sich zugehörig?

- Christentum
- Islam
- Judentum
- Buddhismus
- Hinduismus
- anderer Religionsgemeinschaft, nämlich:
- keiner Religionsgemeinschaft
- weiß nicht

Welcher Konfession innerhalb Ihrer Religion gehören Sie an?

- katholisch
- evangelisch
- orthodox
- evangelisch-freikirchlich
- pfingstkirchlich/charismatisch
- andere Konfession: nämlich ...
- weiß nicht

Ausbildungsprofil

Welches Ausbildungsprofil studieren Sie?

- Ausbildungstyp A (Kindergarten bis 2. Klasse)
- Ausbildungstyp B (1.-6. Klasse)
- Stufenerweiterung

Affinität zum Beruf

Falls Sie noch nicht unterrichten, wie sehr freuen Sie sich darauf?

Falls Sie bereits unterrichten: Wie gern üben Sie aktuell den Lehrberuf aus?

- sehr gern
- gern
- mittel
- nicht so
- ungern

B. Fragen zu religionsbezogenen Einstellungen

Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen und kreuzen Sie das entsprechende Feld an:

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
Wie oft denken Sie über religiöse Themen nach?					
Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, dass „Gott“ oder etwas „Göttliches“ Ihnen etwas sagen will?					
Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, dass „Gott“ oder etwas „Göttliches“ in Ihr Leben eingreift?					
Wie oft begegnet Ihnen Religion im Alltag (z.B. in Architektur, Musik, Ritualen, Symbolik)?					
Wie häufig lesen Sie in einer Heiligen Schrift (z.B. Bibel, Koran, Tora, ...)?					

	sehr	ziemlich	mittel	wenig	gar nicht
Wie stark beschäftigt Sie das Thema Religion emotional?					
Wie sehr richten Sie sich in Ihrer ethischen Orientierung an religiösen Vorstellungen aus?					
Wie sehr interessieren Sie sich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?					
Wie stark glauben Sie daran, dass Gott, Gottheiten oder etwas Göttliches existiert?					
Wie stark glauben Sie daran, dass es ein Leben nach dem Tod gibt – z.B. Unsterblichkeit der Seele, Auferstehung der Toten, Reinkarnation?					

Kreuzen Sie nur dort an, wo Ihre Religionszugehörigkeit angesprochen wird:	nie	mehrmals pro Jahr	ein- bis dreimal im Monat	einmal in der Woche	mehr als einmal in der Woche
Bei Religionszugehörigkeit „ <i>Christentum</i> “: Wie häufig nehmen Sie an Gottesdiensten teil?					
Bei Religionszugehörigkeit „ <i>Judentum</i> “: Wie häufig nehmen Sie an Synagogengottesdiensten teil?					
Bei: Religionszugehörigkeit „ <i>Buddhismus</i> “ / „ <i>Hinduismus</i> “: Wie häufig gehen Sie in den Tempel?					
Bei: Religionszugehörigkeit „ <i>Islam</i> “: Wie häufig nehmen Sie am Freitagsgebet teil?					
Bei: Religionszugehörigkeit „ <i>andere Religionsgemeinschaft</i> “: Wie häufig nehmen Sie an spirituellen Ritualen oder religiösen Handlungen teil?					

	nie	mehrmals pro Jahr	ein- bis dreimal pro Monat	mehr als einmal in der Woche	einmal oder mehrmals am Tag
Wie häufig beten Sie persönliche Gebete?					
Wie häufig meditieren Sie?					

Es ist nicht einfach zu entscheiden, wie Religion und die moderne Gesellschaft zusammenpassen. Die Meinungen darüber sind unterschiedlich. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	bin mir unsicher	stimme eher zu	stimme vollständig zu
Entgegen vielen Meinungen ist für den modernen Menschen religiöse Sinnorientierung wieder aktuell.					
Gäbe es keine Religionen: Für die moderne Gesellschaft müsste man sie erfinden.					
In der angeblich säkularisierten Gesellschaft erleben viele religiöse Überzeugungen eine neue Blüte.					
Für moderne Menschen gibt es keinen Bedarf an Religion.					
In einer modernen Gesellschaft steigt der Bedarf an religiöser Orientierung eher, als dass er geringer wird.					
Religiöse Überzeugungen, Rituale und Symbole passen nicht in eine moderne Gesellschaft.					
Gerade Krisen und Widersprüche des modernen Lebens öffnen dem Menschen die Augen für die Bedeutung religiöser Symbole und Rituale.					
Der Mensch mit einem aufgeklärten Bewusstsein hat keine religiösen Fragen mehr.					
Religion ist ein Relikt vergangener Zeiten.					
In einer modernen Gesellschaft verschwindet das Bedürfnis an Religion.					
Je moderner der Mensch ist, desto unwichtiger ist für ihn ‚Überweltliches‘ wie Religion.					
So fortschrittlich sich eine Gesellschaft auch entwickelt, Religion wird immer eine große Rolle im öffentlichen Leben spielen.					

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

	stimme vollständig zu	stimme eher zu	bin mir unsicher	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Eine muslimische Lehrerin sollte in einer staatlichen Schule kein Kopftuch tragen dürfen.					
In staatlichen Schulen sollten, wenn möglich, Gebetsräume eingerichtet werden, die von Schüler*innen und Lehrkräften genutzt werden können.					
Außerunterrichtliche religiöse Angebote wie Bibelkurse oder interreligiöse Gesprächskreise bereichern das Schulleben.					
Schulfeiern sollten an staatlichen Schulen grundsätzlich einen nicht-religiösen Charakter haben.					
Ich finde es gut, dass in der Schule für Religionen ein eigenes (Teil-)Fach existiert.					
Wenn ein Schüler / eine Schülerin verächtlich über Religion spricht, muss ich als Lehrperson Grenzen setzen.					
Über Glauben zu diskutieren lohnt sich nicht, weil sowieso jeder glauben soll, was er will.					

C. Fragen zu interreligiösem Lernen

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unsicher	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Interreligiöses Lernen befähigt die Schüler*innen zum Dialog über religiöse Traditionen und Weltanschauungen					
Interreligiöses Lernen befähigt die Schüler*innen, Religionen von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus zu betrachten					
Interreligiöses Lernen verhilft dazu, Religionen oder religiöse Themen in der Kultur wahrzunehmen (z.B. in der Architektur, Musik, Kunst, Medien)					
Interreligiöses Lernen hilft dabei, die Bedeutung von Religionen in der Politik wahrzunehmen (lokal, national, global)					
Interreligiöses Lernen vermittelt den Schülern*innen ein Gespür dafür, dass Religion für das Leben eines Menschen bedeutsam sein kann					
Interreligiöses Lernen hilft den Schülern*innen, sich über Sinn und Orientierung im eigenen Leben Gedanken zu machen					
Interreligiöses Lernen hilft den Schülern*innen, ein Gespür für religiöse Rituale zu entwickeln (z.B. Beten, Meditieren, Reinigungsrituale, Taufe)					
Interreligiöses Lernen fördert das Verständnis dafür, dass Erfahrungen mit etwas «Göttlichem» das Leben prägen können					
Interreligiöses Lernen fördert das Verständnis für ethische und soziale Probleme					
Interreligiöses Lernen hilft den Schülern*innen, ein Bewusstsein für respektvolles Handeln gegenüber jeder Religion zu entwickeln					
Interreligiöses Lernen hilft den Schülern*innen, ein Bewusstsein für den Zusammenhang von Ethik und Religion zu entwickeln					
Interreligiöses Lernen hilft den Schülern*innen, Grundlagen der Religionen kennen zu lernen (z.B. Räume wie Kirche, Tempel, Synagoge, Moschee; die Aufgaben religiöser Amtsträger)					
Interreligiöses Lernen fördert das Wissen und Verstehen von Heiligen Schriften (z.B. Bibel, Koran, Tora)					

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Schwerpunktstudium ERG?

	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unsicher	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Ich fand die einzelnen behandelten Sachfragen und -themen interessant					
Die zentralen Inhalte der verschiedenen Weltreligionen wurden für mich verständlich thematisiert					
Die Thematik des interreligiösen Lernens hat mich herausgefordert, über meine eigene Einstellung zu Religion(en) nachzudenken					
Die Themen und Begegnungen haben mich emotional herausgefordert					
Die Themen haben mich motiviert mir zu überlegen, wie man sich in der Welt für interreligiösen Frieden einsetzen kann					
Die Themen haben mich motiviert, über mein Verhalten gegenüber Angehörigen fremder Religionen/Weltanschauungen nachzudenken					
Das Modul hat bei mir persönliche Fragen ausgelöst					
Gründe, weshalb das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen/Weltanschauungen manchmal schwierig ist, sind mir jetzt viel verständlicher					

Allgemeines zum Schluss

Nach Ihren bisherigen Erfahrungen in diesem Schwerpunktstudium «Gott – Mensch – Welt: Fit für ERG»:

Was würden Sie sich für die Gestaltung des Schwerpunktstudiums im Blick auf interreligiöses Lernen wünschen oder noch zusätzlich wünschen?

Was würden Sie sich ggf. wie anders wünschen?

Was ich sonst noch sagen wollte: ...
