

Wenn Fremde sich begegnen ...

Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten



die autorin

Dr.ⁱⁿ Karin Peter, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Abstract

Die Erfahrung von Fremdheit und Andersheit stellt ein Charakteristikum in der Begegnung mit (religiös) anderen Menschen dar. Sie macht zum einen die Fragmentarität des einzelnen deutlich und birgt zum anderen die Gefahr, dass Rivalitäten und Konflikte in Gruppen auf Kosten von Menschen gelöst werden, die von der Norm abweichen.

Ausgehend von diesen grundlegenden Überlegungen werden verschiedene aktuelle interreligiöse Konzepte hinsichtlich dieser Dimension in den Blick genommen. Gerade angesichts kompetenzorientierter Ausrichtungen stellt sich die Frage, inwiefern das Achten von bleibenden Grenzen und Nicht-Bewältigbarem Berücksichtigung finden kann.

Schlagerworte: *Interreligiosität, Fremdheit, Andersheit, Konflikt*

When strangers encounter ...

The importance of remaining foreignness and inaccessibility in interreligious learning concepts

The experience of foreignness is characteristic of an encounter with (religious) other persons. Thus the fragmentation of the individual becomes evident on the one hand and on the other it entails the risk of solving rivalry and conflicts in groups at the expense of persons deviating from the standard.

Based on these fundamental thoughts, different current concepts of interreligious learning will be analysed, regarding this dimension of foreignness. Especially in view of concepts which are sensitive for competences, the question arises, how persisting limits and no-manageable factors can be taken in consideration.

Keywords: *Inter-religiousness, Foreignness / Strangeness, Otherness, Conflict*

Begegnung ist entscheidend durch Nähe gekennzeichnet. Und dennoch ist sie immer wesentlich auch Konfrontation mit dem Fremden. In einer Gegenwartssituation, in der – auch religiöse – Pluralität als entscheidendes Charakteristikum zu verstehen ist, stellt sich immer neu die Frage nach Differenz¹, einem adäquaten Umgang mit dieser und entsprechender Reflexion.² Dabei besteht die erste Herausforderung schon darin, Differenz als solche überhaupt wahrzunehmen und nicht in einer „zu glatte[n] Sicht der Toleranz“³ alles als „gleich-gültig“ und Differenz als „wert-los“⁴ aufzufassen. Über die generelle Tendenz von Schulen hinaus, gerade religiöse Differenz auszublenden⁵, sind auch die Zielsetzungen von ReligionslehrerInnen in dieser durch Vielfalt geprägten Situation stark durch das Herausstreichen von Gemeinsamkeiten geprägt: Die Mehrheit evangelischer LehrerInnen in Niedersachsen bzw. evangelischer und katholischer LehrerInnen in

Baden-Württemberg weist die Förderung ökumenischer und interreligiöser Dialogfähigkeit als ein entscheidendes Anliegen ihres Unterrichts aus. Dabei möchten zwei Drittel der Lehrpersonen Gemeinsames betonen, ein Drittel spricht sich dagegen aus, Unterschiede zwischen den verschiedenen Religionen aufzuzeigen.⁶ Auch Martin Jäggle ortet – gerade im Bereich der Primärpädagogik – oft ein Harmoniebedürfnis, das sich bis zur Harmoniesucht steigern kann.⁷

Und doch spielt sich interreligiöses Lernen in der Spannung von Vertraut-Sein und Fremdheit ab. Deshalb soll in diesem Beitrag das „bleibend irritierende“⁸ Unbekannte und Widerständige⁹, die Bedeutung (bleibender) Fremdheit des Anderen in interreligiösen Lernkonzepten näher in den Blick genommen werden. Exemplarisch werden drei aktuelle Lernkonzepte daraufhin untersucht, wie diese Aspekte Berücksichtigung finden, um so gegenwärtige Akzentsetzungen bzw. Trends im Themenfeld sichtbar zu machen.

Dafür wird zunächst eine leitende Perspektive zur Konkretisierung des Fremdheits-Aspekts erarbeitet: Ausgegangen wird dabei von einem asymmetrischen Begegnungskonzept sowie der Gruppen inhärenten Tendenz, sich auf Kosten von einzelnen, die von der Norm abweichen, zu konstituieren.

1. Konzepte der Fremdheit und deren Aufmerksamkeit

Fremdes und Fremdheit werden in religionspädagogischen Auseinandersetzungen unter verschiedenen Rücksichten und im Kontext verschiedener Diskurse in den Blick genommen.¹⁰ In einer grundlegenden Unterscheidung wird dabei Fremdheit, Alienität, von Andersheit, Alterität, unterschieden: „Während mir *Andere* auf dem Boden eines Gemeinsamen gegenüberstehen, sind und bleiben mir *Fremde* unzugänglich.“¹¹ Diese Differenzierung findet sich allerdings in vielen sozialphilosophischen und soziologischen Überlegungen in dieser begrifflichen Klarheit nicht wieder.¹² Entsprechend der rezipierten Literatur wird auch hier auf eine trennscharfe Terminologie verzichtet und dennoch versucht, unterschiedlichen Aspekten des Fremden – im Sinne der Alienität mit ihrer bleibenden Unzugänglichkeit – nachzugehen.

1.1 Begegnung zwischen Dialogizität und Asymmetrie

In Abgrenzung zu Ansätzen, die von einer reziproken dialogischen Struktur zwischen dem Gegenüber und dem einzelnen ausgehen, wird in asymmetrischen Konzepten die Ungleichheit der Beteiligten stark gemacht. Dialogische Konzeptionen – wie die Buber'sche Überzeugung – betonen die konstitutive Bedeutung der relationalen Verfasstheit des Menschen. Der einzelne kann nur als sich in Beziehung und Bezogenheit befindend verstanden werden. Über Ich-Es-Beziehungen hinaus, in denen Begegnung mit dem Gegenüber immer (nur) distanziert, fragmentarisch und in einer instrumentalisierenden Form möglich ist, wird in einer Ich-Du-Beziehung Begegnung zwischen den Beteiligten ganzheitlich, offen, zweckfrei realisiert. „Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie [...]. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme.“¹³ Insgesamt bergen die idealistischen Prägungen dialogischer Konzeptionen eine doppelte Gefahr: Zum einen mindert die Betonung der Dialogizität die Bedeutung der von vornherein gegebenen Einzigartigkeit des einzelnen, zum anderen wird die Bedeutung der Alterität für die Subjektwerdung marginalisiert.¹⁴

Demgegenüber nehmen asymmetrische Konzepte ihren Ausgangspunkt bei der Ungleichheit der sich Begegnenden. Die Fremd- und Andersheit des Anderen werden dadurch

klarer eingeholt, Unzugänglichkeit und „Widerfahrnischarakter des Fremden“¹⁵ werden stärker berücksichtigt. Der dialogischen Konzeptionen teils innewohnenden „Tendenz zu einer Beschwichtigung von Differenz“¹⁶ wird entgegenwirkt. Für Emmanuel Lévinas konkretisiert sich die „Wucht dieser Fremdheit“¹⁷ in einer unbedingten ethischen Anfrage an den einzelnen als Verpflichtung.¹⁸

Für die Religionspädagogik ergibt sich aus dem konstitutiven Bedenken der Bedeutung des Anderen, auch den Subjektbegriff als Grundlage religiöser Bildungsprozesse differenziert in den Blick zu nehmen. Henning Luther geht von einer fragmentarischen Ich-Identität aus, die immer über sich hinausweist.¹⁹ Die Bedeutung der Vorstellung „eines bereits ursprünglich gespaltenen, fragmentierten, ja verletzten Subjekts“²⁰ betont Ulrike Greiner und plädiert für die Beachtung der „dramatische[n] Dezentriertheit“²¹ des Subjekts, die sich – in Absetzung von Konzepten, die das Subjekt durch Kontinuität, Ganzheit und Selbstgewissheit konstituiert sehen – in bleibender Selbst-Differenz, Fragmentierung sowie Sehnsuchts- und Antwortstruktur konkret zeigt.²² Bernhard Grümme ist um eine „kritische [...] Subjektorientierung“²³ bemüht, um der Unabschließbarkeit des Subjektbegriffs im Kontext seines alteritätstheoretischen Konzepts gerecht zu werden. Er hält am Subjektbegriff als Ausgangspunkt fest, sieht diesen aber entscheidend in Auseinandersetzung mit Anderem und Fremdem konstituiert.²⁴

Trotz der Unterschiede dieser asymmetrischen Konzeptionen ist ihnen gemeinsam, dass sie die Fragmentarität und Unabgeschlossenheit des Subjekts betonen. Die Sensibilität für alles Fragmentarische im Leben des einzelnen stellt ein Gegenkonzept zur ‚Autonomiefalle‘, der Idealvorstellung einer vollkommenen, autonomen Persönlichkeit dar.²⁵ Für den Prozess und das Ziel interreligiöser Bildung gilt es deshalb zum einen wesentlich zu bedenken, inwiefern die Fragmentarität des Subjekts Berücksichtigung findet, zum anderen aber auch zu beachten, wie sich diese menschliche Grundkonstitution in kollektiven Zusammenhängen auswirkt.

1.2 Begegnung in kollektiven Zusammenhängen

Zusammenleben in befriedeter Gemeinschaft wird vom Kulturanthropologen René Girard nicht als Selbstverständlichkeit gesehen, sondern als Resultat einer mittels eines Ausschlussgeschehens gelösten Krise. Am Ausgangspunkt menschlicher Kultur steht für ihn das Zusammentreffen von entscheidend mimetisch, durch Nachahmung, strukturierten Menschen. Für Girard sind nicht nur äußerliche Verhaltensweisen des einzelnen, sondern auch sein Begehren entscheidend durch Mimesis geprägt. Entscheidend für Entwicklung und Steigerung eines Begehrens ist also nicht das

Aufspüren der dem einzelnen inhärenten Wünsche, sondern der Blick auf ein Modell – das im Unterschied zur eigenen fragmentarisch wahrgenommenen Existenz als vollkommen autonom erscheint – und dessen Begehren. Dabei wird ein dynamischer Prozess von Angleichung und Abgrenzung in Gang gesetzt: Paradoxerweise wird durch das Bemühen des Subjekts, sich an das Modell anzugleichen, erst recht Differenz sichtbar, während sich die Beteiligten im Versuch, sich voneinander abzuheben, immer ähnlicher werden.

Die trianguläre Begehrensstruktur birgt so insgesamt die Gefahr, Rivalität zwischen Subjekt und Mittler auszulösen. Sie hat nicht nur die Tendenz, in einer „doppelte[n] Vermittlung“²⁶ wechselseitig zu werden, sondern darüber hinaus immer mehr Menschen in dieses Geschehen zu involvieren und so innerhalb einer Gemeinschaft eine mimetische Krise zu verursachen. Die Lösung derselben erfolgt wiederum auf mimetische Art, nämlich durch die gemeinschaftliche Fokussierung aller Rivalitäts- und Gewalttendenzen auf ein Individuum. Diese Kanalisierung, die im Ausschluss des zufällig gewählten Opfers aus der Gemeinschaft endet, bewirkt das Ende der Feindseligkeiten und eine friedliche Neukonstituierung der Gruppe.²⁷

Die Wahl des Sündenbocks im Rahmen dieses Mechanismus der sich steigernden Eskalation erfolgt zufällig. Dennoch lassen sich ‚Merkmale der Opferselektion‘ ausmachen, die die Wahrscheinlichkeit für den einzelnen, in diesem dynamischen Geschehen zu einem Opfer zu werden, erhöhen. Entscheidend dafür ist jegliche Form der Abweichung von der gegebenen Norm.²⁸ Gerade Andere und Fremde sind demnach besonders gefährdet, an den Rand von Gruppen gedrängt bzw. ausgeschlossen zu werden.

Im Blick auf interreligiöse Bildungskonzepte gilt es deshalb, dem dynamischen Prozess von Angleichung und Abgrenzung im Kontext der Identitätsbildung entscheidende Aufmerksamkeit zu widmen. Es ist darauf zu achten, ob und wie sowohl die Etablierung von Gruppen im Kleinen als auch religiös konnotierte Abwertungs- oder gar Ausschlusstendenzen in großen gesellschaftlich-medialen Zusammenhängen (mit)bedacht werden.

2. Beachtung und Bedeutung von Fremdheit in Konzepten interreligiösen Lernens

Das Anliegen, die aus der skizzierten Perspektive deutlich gewordene Bedeutung der Fragmentarität des Subjekts samt der dieser innewohnenden Dynamik sowie von Rivalitäts- und Ausschlusstendenzen in Gruppen in konkreten interreligiösen Lernkonzepten aufzuspüren, erweist sich als Herausforderung. In der geforderten Kürze geht es nicht um eine grundlegende Einschätzung der anregenden Konzepte, sondern um die Fokussierung auf diesen einen Aspekt.

2.1 Begegnung als Königsweg (Leimgruber)

Stephan Leimgruber präsentiert in seinem Standardwerk zum interreligiösen Lernen²⁹ ein Konzept, das er – besonders deutlich in der Etablierung der Begegnung als Königsweg dieser Art des Lernens³⁰ – ausdrücklich in der Dialogphilosophie Martin Bubers verankert³¹.

Die stufenspezifisch angelegten didaktischen Ziele nehmen die Entwicklung vom Kleinkind bis zum Erwachsenen in den Blick und berücksichtigen dabei die jeweiligen Reflexionsmöglichkeiten von Menschen verschiedener Altersstufen.³² Als Zielvision des interreligiösen Lernens werden ein besseres „Koexistieren der Verschiedenen“³³ als Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben und der gemeinsame Einsatz für mehr Gerechtigkeit angegeben.³⁴ Grenzen des Umsetzbaren und bleibende Fremdheit werden dabei nur am Rande beschrieben. Dies ist erstaunlich, weil Leimgruber in seinen grundlegenden theoretischen Überlegungen dem weisheitlichen Umgang mit Fremden – nicht generell dem Fremdem – eigene Aufmerksamkeit widmet.³⁵ Dabei wird auf das Konzept der Xenosophie von Yoshiro Nakamura rekurriert, in dem von der Anerkennung des Mehrwertes des Fremden ausgegangen wird. Ziel stellt eine „Kultivierung von Fremdheit“³⁶ dar, durch die Fremdes weder vorschnell harmonisiert, assimiliert oder vereinnahmt werden soll, sondern als das eigene Selbst in Frage stellendes Gegenüber zu verstehen ist.

Über die Forderung nach wohlwollender Behandlung von Fremden in den abrahamitischen Religionen hinaus nimmt Leimgruber Bezug auf die Philosophie des Anderen nach Emmanuel Lévinas und eine Kultur der Anerkennung nach Johann Baptist Metz.³⁷ Daraus entwickelt er religionspädagogische Standards für einen Umgang mit Fremden, die den drei Bereichen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungskompetenz zugeordnet werden. In diesen drei Bereichen wird die Anerkennung bleibender Bedeutung von Fremdheit in einigen der formulierten Standards klar zum Ausdruck gebracht.³⁸ Außerdem greift Leimgruber auch Erkenntnisse aus dem Bereich Interkultureller Pädagogik auf. Explizit nimmt er die von Auernheimer beschriebenen Faktoren der Störung von interkultureller Kommunikation auf³⁹ und beschreibt „Wege, Ziele und Lernbereiche interkulturellen Lernens“⁴⁰, um so der kulturellen Ausprägung von religiösen Überzeugungen gerecht zu werden.

In der sich aus dieser theoretischen Grundlegung ergebenden konkreten Ausfaltung des interreligiösen Lernprozesses kommt diesen klar formulierten Überlegungen zur Fremdheit aber keine wirklich konstitutive Bedeutung zu. Leimgruber beschreibt sechs interreligiöse Kompetenzfelder, die sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen, s.E. jeweils aus interkulturellen Fähigkeiten hervorgehen⁴¹ und anhand verschiedener Bereiche koncreti-

siert werden: interreligiös ästhetische Kompetenz, interreligiös inhaltliche Kompetenz, anamnetische Kompetenz, interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit, interreligiöse Kommunikationsfähigkeit, interreligiöse Handlungskompetenz.⁴²

Auffallend ist, dass alle Kompetenzfelder und deren Konkretisierungen gelingens- und konsensorientiert beschrieben sind. Auch in Bereichen, in denen mögliche Schwierigkeiten und Grenzen offenkundig sind, wie bei der anamnetischen Kompetenz und der oft sehr konfliktbeladenen (Erinnerungs-)Geschichte zwischen Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften, werden diese nicht explizit gemacht. Dies ist nicht nur aufgrund der theoretischen Grundlegung überraschend, sondern auch, weil Leimgruber in den konkret entworfenen christlich-jüdischen bzw. christlich-muslimischen Lernprozessen die Geschichte zwischen den Glaubensgemeinschaften durchaus auch als Konfliktgeschichte beschreibt.⁴³ Allerdings zeigt sich auch hier das Bemühen, neben den Schwierigkeiten das Gelingen von Dialogprozessen ausreichend zu berücksichtigen.⁴⁴

Leimgruber orientiert sich am didaktischen Prinzip, vom Bekannten zum Unbekannten, von Vertrautem zu Neuem vorzudringen und betont, dass „das Gemeinsame verbindet und stärkt“, aber nicht mit „Deckungsgleichheit zu verwechseln“⁴⁵ ist.⁴⁶ Entsprechend werden bei der Darlegung von Schwerpunktthemen – wie Offenbarung und Schriften, Jesus, Sakralräume – Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den abrahamitischen Religionen beschrieben⁴⁷. Auch bei der Konzeption konkreter Unterrichtsreihen wird häufig auf Gemeinsamkeiten rekurriert bzw. mit Vergleichen gearbeitet, in denen nicht näher beschriebene Ähnlichkeiten und Unterschiede in konkreten Bereichen thematisiert werden.⁴⁸ Arbeit mit Vergleichen wird häufig vorgeschlagen, ohne dass allerdings eine differenzierte grundlegende Auseinandersetzung dazu erfolgen würde.⁴⁹

Als Ziel für den Lernprozess zwischen ChristInnen und MuslimInnen wird exemplarisch formuliert, „entscheidende Differenzen und Parallelen“⁵⁰ aufzuspüren, in dem zusammenfassenden Resümee wird aber vorwiegend von bereichernden Begegnungen ausgegangen. So werden gegenüber den v.a. kulturell geprägten Differenzen überraschende Konvergenzen im religiösen Bereich konstatiert.⁵¹

2.2 Liebe als Grundlage von Differenz (Schambeck)

Explizit um eine Verhältnisbestimmung von Eigenem und Fremdem als Voraussetzung der Etablierung eines interreligiösen Kompetenzmodells bemüht sich Mirjam Schambeck. Ausgehend von Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem entwickelt sie ein theologisches Differenzmodell, das die Grundlage für ihre weitere Erarbeitung von interreligiösen Kompetenzen darstellt. Sie positioniert ihren

Vorschlag dabei zwischen den Konzepten von Buber und Lévinas, zwischen der Versuchung, Unterschiedenheit zu vernachlässigen und der Gefahr, Trennung so stark zu denken, dass Kontakt unmöglich ist. Schambeck lässt dabei die religionspädagogischen Weiterführungen von Asymmetrie bzw. Alteritätskonzepte, wie sie Greiner und Grümme vorlegen, unberücksichtigt und entwickelt ein eigenes Konzept. Inspirieren lässt sie sich in ihrem Vorschlag, „die Liebe als Schlüssel für das Verständnis von Differenz auszuloten“⁵², von trinitätstheologischen Überlegungen Karl Rahners.⁵³ Dabei wird „Differenz von der Einheit und Selbigkeit und dessen Vorgängigkeit aus“ angedacht „und zugleich das Andere nicht als nachträglich Hinzukommendes“ verstanden, „sondern grundlegend mit der Einheit und Selbigkeit Gestiftetes“⁵⁴ gesehen. Eigenes und Fremdes werden personal und Fremdes immer schon in Bezogenheit auf das Eigene gedacht: „Das Fremde ist nicht das ‚ganz Andere‘, das vom Eigenen überhaupt nicht verstanden werden kann.“⁵⁵

Das Ausgehen von Liebe als einigendem Grund von Differenz, der eine transformierende Kraft innewohnt⁵⁶, stellt eine sehr idealistische Differenzkonzeption dar. Als solche kommt ihr die Stärke utopischer, visionärer und normativer Konzepte zu, an denen Ausrichtung und Orientierung möglich ist, allerdings birgt eine solche auch die Gefahr, allen asymmetrischen Aspekten bzw. nicht ideal gelingenden Begegnungen wenig Beachtung zu schenken. Unzugängliches in Begegnungen sowie Rivalitäten zwischen den Beteiligten kommen in einem tendenziell harmonisierenden Modell nicht in den Blick. Dies stellt eine Grenze des Konzeptes dar, die die Freiburger Religionspädagogin auch zugesteht, trotzdem hofft sie, dass sich ausgehend von diesem Ideal neue Perspektiven für eine adäquate Praxisgestaltung auftun.⁵⁷

Ihre Grundannahmen entwickelt Schambeck weiter zu einer konkreten Beschreibung interreligiöser Kompetenz. Diese wird wesentlich als Diversifikations- und Relationskompetenz verstanden und meint die Fähigkeit, „die unterschiedlichen Dimensionen von eigener Religion im Angesicht der fremden Religion wahrnehmen zu lernen (ästhetische Kompetenz), diskursiv mit ihnen umgehen zu können und auskunftsfähig zu sein (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz) sowie Konsequenzen für das praktische Handeln und Verhalten zu ziehen (praktische Kompetenz).“⁵⁸ Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt nach Schambeck auf drei Niveaustufen. Auf der Basis des (1) Wahrnehmens von Differenz kann die (2) Auseinandersetzung mit Anderem erfolgen, was den Umbau von kognitiven Konfigurationen zur Folge hat und Voraussetzung dafür ist, dass (3) Transformationen hinsichtlich Einstellungen, Haltungen und Handlungen vollzogen werden können.⁵⁹

Trotz der von der Konzeption her deutlichen Ausrichtung an einer positiven Einbindung des Fremden werden in der ausdifferenzierten Beschreibung der drei Kompetenzbereiche auch Aspekte von Fremdheit thematisiert, die nicht harmonisierend eingebettet sind. So wird Aufmerksamkeit sowohl für dunkle Aspekte einer Religion als auch für negativ qualifizierende Äußerungen über Religion gefordert sowie die Bedeutung von Mehrheits- und Machtverhältnissen für interreligiöse Situationen betont.⁶⁰

Als Prinzipien für einen solchen Lernprozess präsentiert Schambeck ein Vorgehen vom Näheren zum Entfernteren sowie von Unterscheidungen zum In-Beziehung-Setzen. Darüber hinaus hat das Selbstverständnis des Anderen als Kriterium für Aussagen über seine Religion zu gelten.⁶¹ Die angezielte eigene Positionierung innerhalb des Religionsplurals zeigt sich im Kontext der exemplarischen Praxisbeispiele sehr klar als Anliegen, fremde Vorstellungen mit eigenen konstruktiv in Verbindung zu bringen. Dies muss allerdings nicht zwingend zu inhaltlichen Neupositionierungen des einzelnen führen, sondern kann sich auch im Anerkennen von bleibend unterschiedlichen Bedeutsamkeiten zeigen.⁶²

2.3 Unterschiedliche Deutungsmuster (Willems)

Joachim Willems geht in seinen Überlegungen weder von dialogischen noch von asymmetrischen Subjekt- und Begegnungstheorien aus, sondern setzt bei konstruktivistischen Konzeptionen von Religion an. Auf dieser Grundlage nimmt er seinen konkreten Ausgangspunkt bei „interreligiöse[n] Überschneidungssituationen“⁶³. Als solche sieht er ganz allgemein Konstellationen, in denen „unterschiedliche religiöse Weltansichten [...] von Bedeutung sind“⁶⁴. Konkreter sind darunter Situationen zu verstehen, in denen „unterschiedliche Beteiligte jeweils durch Religionskulturen geprägte Deutungs-, Verhaltens- und Zuschreibungsmuster sowie emotionale und evaluative Muster zur Anwendung bringen und in denen sich durch die relative Inkongruenz dieser Muster Spannungen (von Konflikten bis hin zur exotischen Attraktivität) ergeben“⁶⁵. Voraussetzung für eine positive Bewältigung einer solchen Überschneidungssituation ist, dass die eigenen Orientierungsgrößen reflektiert werden, die Bedingungen und Besonderheiten von fremden Einschätzungen und Handlungen wahrgenommen und verstanden werden sowie anerkannt wird, dass diese ebenso sinnvoll sein können wie die eigene Herangehensweise an die Lebenswelt.⁶⁶

Dem konstruktivistischen Zugang entsprechend ist das Andere und Fremde dabei allerdings nicht direkt im Blick, sondern zeigt sich (nur) in sich unterscheidenden Mustern der beteiligten Personen. Ein solcher Ansatz ist wohl von seiner Konzeption her besonders gefordert, Sensibilität für

die bleibende Bedeutung von Unzugänglichem und Irritierendem zu wahren.

Als Komponenten interreligiöser Kompetenz lassen sich nach Willems (1) interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz mit der Fähigkeit, interreligiös relevante Situationen überhaupt wahrzunehmen, zu deuten und zu beurteilen, (2) interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz mit der Fähigkeit, Deutungen in Diskurse einzubringen und (3) interreligiös bedeutsame Kenntnisse, unterscheiden.⁶⁷ Willems berücksichtigt für die Möglichkeit der Verwirklichung dieser Teilbereiche entwicklungspsychologische Zusammenhänge und formuliert für den interreligiösen Bereich zwei Niveaustufen: Auf der ‚konfessionzentrischen Stufe‘ wird der eigene Deutungsrahmen maßgebend auch für die Wahrnehmung und Deutung anderer Religion herangezogen, auf der ‚konfessionreflexiven Stufe‘ hingegen können eigene Prägungen relativiert und andere anerkannt werden.⁶⁸

Die Formulierungen des Komponentenmodells zeugen von einer positiv-konstruktiven Herangehensweise an die Thematik, in der die Bedeutungen von bleibenden Irritationen und Fremdheit – versteckt hinter den ‚interreligiös relevanten Situationen‘ – erst in der Explikation der einzelnen Bereiche näher in den Blick kommen. So wird durchaus mit „Critical Incidents“⁶⁹ gerechnet, mit Situationen, in denen Missverständnisse aufgrund der sich unterscheidenden Vorverständnisse und Interpretationen der Beteiligten entstehen. Eine solche Situation fordert, „Verständnislücken so zu füllen, dass es dem eigenkulturellen/eigenreligiösen Verständnis entspricht“⁷⁰. Darüber hinaus sollen Hypothesen über die Gründe für das Entstehen von interreligiösen Überschneidungssituationen angestellt und diese kommuniziert werden können, außerdem wird die Erfordernis von Frustrations- und Ambiguitätstoleranz erwähnt.⁷¹ Die Widerständigkeit und Irritationen scheinen allerdings nur als zu überwindende eine Rolle zu spielen. Eigenständige, bleibende Bedeutung scheint ihnen keine zuzukommen⁷², vielmehr beschreibt Willems die weitere Klärung des Zusammenhangs von interreligiöser Kompetenz und Differenz bzw. des Konstruierens von religiös Differentem als Desiderat.⁷³

3. Bleibende Herausforderung Fremdheit – Eine vorsichtige Bilanz

Entscheidende Ergebnisse dieser kleinen Studie über die Bedeutung des Fremden in interreligiösen Bildungsprozessen zeigen sich auf unterschiedliche Weise.

3.1 Bedeutung von Fragmentarität und Ausschlusstendenzen

Die leitende Perspektive dieses Beitrags macht deutlich, dass es auch im Kontext neuester interreligiöser Lernkon-

zepte nottut, die Bedeutung von Grenzen und Nicht-Bewältigbarem in diesem Themenfeld einzufordern. Das bleibend Fragmentarische in der Subjektwerdung des einzelnen mitsamt der Dynamik von Angleichung und Abgrenzung einerseits und Rivalität, Konkurrenz und Ausschluss als Aspekte von Gruppenprozessen andererseits finden in den beschriebenen Konzeptionen interreligiöser Bildungsprozesse nämlich wenig bis kaum Beachtung.

Sowohl asymmetrische Dialog- als auch ausschlusssensible Gruppenkonzeptionen fordern dazu heraus, einige Konstanten in interreligiösen Lernkonzepten neu zu justieren – im Blick auf die einzelnen Personen und auch den relational geprägten Raum, in dem Begegnung möglich wird. Dabei ist nicht nur die Option des Scheiterns einer harmonisch-verstehenden Begegnung (mit) zu bedenken. Es gilt eine Vorstellung zu konzipieren, die sowohl den Aspekt bleibender Fragmentarität der Person des einzelnen und der Begegnung mit anderen als auch die Fragilität von Frieden und gerechtem Ausgleich innerhalb von Gruppen zu Ausgangspunkten nimmt. So soll auch ein Korrektiv gegenüber sehr idealisierenden Konzepten gegeben sein, das vor überfordernden, letztlich Frust erzeugenden, Erwartungen im interreligiösen Lernfeld schützt.

Konkret kann sich das darin zeigen, Zielvorstellungen von interreligiösen Lernprozessen nicht nur vorwiegend fokussiert auf konstruktive Verarbeitungen des/der einzelnen zu formulieren, sondern die Unabgeschlossenheit der Prozesse von Angleichung und Abgrenzung durchgehend zu berücksichtigen. Im Hinblick auf Gruppenkonstellationen gilt es sowohl in der reflexiven Vergegenwärtigung von interreligiösen Begegnungen als auch in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen den Aspekten von Rivalität, Konkurrenz und Ausschluss genügend Beachtung zu schenken. Das beinhaltet auch die Herausforderung, für Ausschlusstendenzen innerhalb kollektiver Prozesse zu sensibilisieren und im Gruppengeschehen immer wieder ausreichend Möglichkeiten zur Individualisierung zu bieten.⁷⁴

Entscheidend ist, die Brüchigkeit des einzelnen, Dynamiken von Angleichung und Abgrenzung in Entwicklungsprozessen und die Fragilität von Gemeinschaften als konstitutive Elemente interreligiöser Lernprozesse zu verstehen und als entscheidende Aspekte in die entsprechenden Konzepte zu integrieren.

3.2 (Fehlender) Zusammenhang von Grundlagen und Konzeptionen

Im Unterschied zu grundlegenden theoretischen Annäherungen an das Phänomen der Fremdheit, die konkrete Konsequenzen für interreligiöse Lernkonzepte meiden, bemühen sich die näher betrachteten Konzepte ausdrücklich um diesen Brückenschlag. Auffallend dabei ist, dass einige Konzeptionen in ihrer theoretischen Grundlegung den

Aspekt der Fremdheit durchaus berücksichtigen, ja betonen, in den konkreten Vorschlägen und Beispielen aber doch vorwiegend ein harmonisierendes Anliegen erkennen lassen, wie dies tendenziell im Vorschlag von Leimgruber deutlich wird. Umgekehrt zeigt sich v.a. im Entwurf von Schambeck, dass eine Konzeption, die Differenz theoretisch letztlich klar auf einen Einheitsgrund zurückführt, in der Entwicklung praktischer Lernschritte sensibler auf Unterschiede achtet, als dies von vornherein zu erwarten wäre.

Hier stellt sich die Frage, ob nicht bei der Theoriekonstruktion der verschiedenen interreligiösen Lernkonzepte selbst Auswirkungen des mimetischen Prozesses zwischen Angleichung und Abgrenzung sichtbar werden: Im vorrangigen Fokussieren auf einen Aspekt des dynamischen Prozesses kommt unter der Hand der andere Pol zum Vorschein.

3.3 Kompetenzorientierte Versuchungen

Die interreligiösen Lernkonzeptionen – samt den jeweiligen Entwicklungs- und Niveaustufen – weisen insgesamt doch die Tendenz auf, Fremdes und Widerständiges als (nur) zu Überwindendes zu denken. Dies scheint einer generell positiv-konstruktiven Grundausrichtung geschuldet zu sein, die in kompetenzorientierten Prägungen besonders deutlich wird. Der starken Fokussierung auf Fähigkeiten und Vermögen wohnt die Tendenz inne, bleibenden Irritationen und Differenzen sowie der Dynamik von Angleichung und Abgrenzung nicht die gebotene Bedeutung zuzumessen, sondern ziemlich schnell auf deren Bearbeitung und Bewältigung zu fokussieren. Dem Anerkennen und Beschreiben von Schwierigkeiten sowie dem Achten von unaufhebbaren Grenzen wird kaum ein Eigenwert zugestanden.

Diese eher unbeachtete Dimension des Aushaltens von Differenzen, ohne diese harmonisierend auszutarieren oder effizienzsteigernd verwerten zu können, kann vielleicht in den Bereich eingeordnet werden, den Friedrich Schweitzer für den Kontext Religionsunterricht folgendermaßen beschreibt: „Das Beste [...] lässt sich nicht mit Standards messen.“⁷⁵ In ähnlicher Weise macht auch Paul Konrad Liessmann auf ein Desiderat kompetenzorientierter Ausrichtung von Lernprozessen aufmerksam, das auch bei interreligiösen Lernprozessen zu berücksichtigen ist. Dies umso mehr, als in diesem Kontext wohl nur sehr eingeschränkt von den beschriebenen Selbstverständlichkeiten ausgegangen werden kann: „Dass es Ziel eines Lernprozesses sein kann, eine vermeintliche Selbstverständlichkeit oder erfolgreiche Praxis überhaupt erst als – womöglich gar nicht lösbares – Problem zu erkennen, kommt diesem [kompetenzorientierten] Konzept nicht mehr in den Sinn.“⁷⁶

Entgegen dieser Einschätzung lassen sich aber durchaus auch innerhalb kompetenzorientierter Konzeptionen Versu-

che finden, den Umgang mit den ‚Grenzen der Machbarkeit‘ einzuholen. Dies ist aber nur möglich, wenn spezifische Akzentsetzungen innerhalb bzw. Erweiterungen des verbreiteten Kompetenz-Begriffs nach Weinert⁷⁷ vorgenommen werden. In der Klieme-Expertise⁷⁸ werden die – allerdings nur in Verbindung mit den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten genannten – „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“⁷⁹ als „Einstellungen, Werte [...] und Motive [...]“⁸⁰ konkretisiert. Deren ausdrückliche Berücksichtigung stellt gegenüber der stark kognitiven Prägung des Kompetenz-Begriffs eine Ausweitung dar, in der die geforderte empirische Überprüfbarkeit nicht mehr wirklich gewährleistet ist und begriffliche Unschärfen in Kauf genommen werden.⁸¹

Für den religionspädagogischen Bereich generell erarbeitet Schweitzer „einstellungsbezogene Kompetenzen“⁸² hinsichtlich des existentiellen Zugangs des einzelnen zum behandelten Gegenstand. Konkretisierung könnten diese auch hinsichtlich der Anerkennung und des bewussten Umgangs mit Fremdem, Widerständigem und Nicht-Machbarem finden. Kritisiert wird an solchen Versuchen, dass sie fast beliebige subjektive Ausweitung und Ausdifferenzierung von Kompetenzen darstellen, die dann auch nicht mehr objektiv überprüfbar sind.⁸³ Einen Vorschlag, der dem Bemühen zuzuordnen ist, die Anerkennung bleibender Begrenztheit einzuholen, bietet Silvia Habringer-Hagleitner mit der Etablierung einer „Fragmentaritätskompetenz“⁸⁴. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, „sich der Gebrochenheit der menschlichen Existenz stellen zu können und nicht länger daran zu verzweifeln.“⁸⁵ Hier wird eine Analogie zur Debatte um die Erbsündenlehre in der Systematischen Theologie deutlich, in der das Annehmen der erbsündhaften Verfasstheit des Menschen als Möglichkeit für eine realistische, positive Gestaltung des eigenen Lebens gesehen wird.⁸⁶

Im Kontext der Begegnung mit Fremden, aber auch im Kontext einer tendenziell immer stärker auf Machbarkeit ausgerichteten Pädagogik scheint es gerade für religionspädagogische – und dabei vielleicht noch einmal in besonderer Weise für interreligiöse – Lernprozesse unabdingbar, der bleibenden Bedeutung von Grenzen und Nicht-Bewältigbarem genügend Beachtung zu schenken.

Anmerkungen

- 1 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. 1. Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1998, 176: „Pluralität ist in ihrem Kern Differenz“.
- 2 Vgl. dazu insgesamt u.a. SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg i. Br.: Herder 2002 bzw. unter religionsdidaktischer Perspektive ZIEBERTZ, Hans-Georg: Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan /

- ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel⁶2010, 76–105.
- 3 ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin u.a.: Lit²2011 (= Forum Theologie und Pädagogik 19), 154.
- 4 JÄGGLE, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin / KROBATH, Thomas / SCHELANDER, Robert (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien u.a.: Lit 2009, 265–280, 275.
- 5 Dass die Einschätzung von FISCHER, Dietlind: Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: DIES. (Hg.): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster / New York: Waxmann 1996, 101–112, 103 immer noch aktuell ist, zeigt STRUTZENBERGER-REITER, Edda: Religion in der Schulentwicklung – Perspektiven von ReligionslehrerInnen, in: KROBATH, Thomas / LEHNER-HARTMANN, Andrea / POLAK, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle, Göttingen: V&R unipress 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), 219–230, 226–229.
- 6 Vgl. FEIGE, Andreas u.a.: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster: Lit 2000, 225 sowie FEIGE, Andreas / TZSCHEETZSCH, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart: Schwabenverlag / Kohlhammer 2005, 25.
- 7 Vgl. JÄGGLE, Martin: Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. Religionspädagogische Impulse zum religiösen Lernen in der pluralen Gesellschaft, in: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: Lit 2006, 31–42, 41.
- 8 DRESSLER, Bernhard: Religiöse Bildung und Schule, in: SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula / ELSNBAST, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 86–101, 97.
- 9 Zur prinzipiellen Bedeutung der Beachtung des Widerständigen in (religiösen) Lernprozessen siehe LEHNER-HARTMANN, Andrea: Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung, in: KROBATH / LEHNER-HARTMANN / POLAK 2013 [Anm. 5], 165–176.
- 10 Eine systematische Unterscheidung bietet GRÜMME, Bernhard: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. u.a.: Herder 2012 (= RPG 17), 158–169, 161–169.
- 11 GMEINER-PRANZL, Franz: Beunruhigungen, in: LEDERHILGER, Severin J. (Hg.): Auch Gott ist ein Fremder. Fremdsein – Toleranz – Solidarität, Frankfurt/Main: Peter Lang 2012, 53–75, 62.
- 12 Vgl. RICKEN, Norbert / BALZER, Nicole: Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit, in: STRAUB, Jürgen / WEIDEMANN, Arne / WEIDEMANN, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart / Weimar: Metzler 2007, 56–69, 64.
- 13 BUBER, Martin: Ich und Du, Stuttgart: Reclam 2002 (= Reclams Universalbibliothek 9342) [Ersterscheinung 1923], 12.
- 14 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik,

- Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 272f, 275; zum zweiten Aspekt auch GREINER, Ulrike: Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaft, Münster u.a.: Lit 2000 (= BMT 11), 337, GRÜMME 2012 [Anm. 10], 167f und ROEBBEN 2011 [Anm. 3], 154f.
- 15 GMAINER-PRANZL 2012 [Anm. 11], 67.
- 16 GRÜMME 2007 [Anm. 14], 328.
- 17 EBD., 273.
- 18 Vgl. LÉVINAS, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg i. Br. / München: Alber 1987, v.a. 283–289.
- 19 Vgl. LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius-Verlag 1992, v.a. 160–182.
- 20 GREINER 2003 [Anm. 14], 315.
- 21 EBD., 319.
- 22 Vgl. EBD., 316–319.
- 23 GRÜMME 2007 [Anm. 14], 315.
- 24 Vgl. EBD., 315–322.
- 25 Vgl. SCHARER, Matthias: Die „Wozu-Falle“ in der (religiösen) Bildung, in: RpB 50 (2003) 39–48, 42–43.
- 26 GIRARD, René: Wenn all das beginnt ... Dialog mit Michel Treguer, Thaur u.a.: Lit 1997 (= BMT 5), 30. Im Original kursiv gesetzt.
- 27 Vgl. GIRARD, René: Das Heilige und die Gewalt, Zürich: Benziger 1987, 119–122, 214f; GIRARD 1997 [Anm. 26], 37f; GIRARD, René: Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz. Eine kritische Apologie des Christentums, Wien: Hanser 2002, 38–42, 54.
- 28 Vgl. GIRARD, René: Der Sündenbock, Zürich u.a.: Benziger 1998, 30–34.
- 29 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen. Neuauflage, München: Kösel 2007.
- 30 Wobei in den konkreten Unterrichtskonzeptionen unmittelbare Begegnungen mit Gläubigen der jeweils anderen Religion eine erstaunlich geringe Rolle spielen (vgl. EBD., 156–168, 236–252). In LEIMGRUBER, Stephan: Feinde oder Freunde. Wie können Christen und Muslime miteinander umgehen, Kevelaer: Topos plus Verlagsgemeinschaft 2008, 180 finden auch Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem Religionsunterricht verschiedener konfessionellen Ausrichtungen Erwähnung.
- 31 Vgl. LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 101–103. Die Betonung des Begegnungslernens findet sich schon in LEIMGRUBER, Stephan: Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens, in: RENZ, Andreas / LEIMGRUBER, Stephan (Hg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster u.a.: Lit 2002 (= Forum Religionspädagogik interkulturell 3), 5–16, 9.
- 32 Vgl. LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 97f.
- 33 EBD., 98. Im Original kursiv gesetzt.
- 34 Vgl. EBD., 97f.
- 35 Vgl. EBD., Kapitel 2.3, 82–90.
- 36 EBD., 84.
- 37 Vgl. EBD., 85–89.
- 38 Vgl. EBD., 89f.
- 39 Vgl. AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003, 107–113.
- 40 LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 95.
- 41 Vgl. EBD., 99.
- 42 Vgl. EBD., 100f. Die verschiedenen Kompetenzen und die diesen zugeordneten Bereiche scheinen – auch von der grafischen Gestaltung her – auf den ersten Blick hierarchisch gleichrangig angeordnet. Erst in den verbalen Erläuterungen finden sich in der Beschreibung zwischen
- viertem und fünftem bzw. fünftem und sechstem Kompetenzfeld Hinweise, dass jedenfalls diese konsekutiv zu verstehen sind. In LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöse Bildung. Eine katholische Perspektive, in: POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektive, Schenefeld: EB-Verlag 2003, 157–170, 163–167, LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen zwischen Christen und Muslimen. Impulse für Schule und Erwachsenenbildung, in: ZMR 88/1 (2004) 20–41, 21–24 und LEIMGRUBER, Stephan: In der Begegnung mit Muslimen lernen. Chancen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufen I und II, in: rhs 49/1 (2006) 246–254, 247f finden sich (Vor-)Überlegungen mit anderen Zuordnungen.
- 43 Vgl. LEIMGRUBER 2006 [Anm. 42], 251, LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 117–133, 139–141 und 174–189.
- 44 Vgl. LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 124–131, 144–152 und 180–189, 225–234.
- 45 EBD., 191.
- 46 Vgl. LEIMGRUBER 2006 [Anm. 42], 250; LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 190f.
- 47 Vgl. LEIMGRUBER 2004 [Anm. 42], 27–32, 37 – auf den dazwischenliegenden Seiten werden mit dem differenten Erziehungsverständnis in Christentum und Islam sowie ethischen Konfliktfeldern in erster Linie Unterschiede bearbeitet; LEIMGRUBER 2006 [Anm. 42], 250–253; LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 133–144, 190–224.
- 48 Vgl. LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 155–168, 235–252.
- 49 Eine solche findet sich z.B. in JÄGGLE, Martin: Religionen-Didaktik, in: FIGL, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck: Tyrolia 2003, 817–833, 819f.
- 50 LEIMGRUBER 2007 [Anm. 29], 235.
- 51 Vgl. EBD., 254f.
- 52 SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2013, 124.
- 53 Vgl. EBD., 124–134.
- 54 EBD., 133.
- 55 EBD., 127. Eine Kurzfassung findet sich auch in SCHAMBECK, Mirjam: Multi-Kulti? Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen, in: RAHNER, Johanna / SCHAMBECK, Mirjam: Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert, Berlin: Lit 2011 (= BamTF 13), 177–214, 190–197.
- 56 Vgl. SCHAMBECK 2013 [Anm. 52], 129, 133.
- 57 Vgl. EBD., 130, 180f, 201–205.
- 58 SCHAMBECK 2013 [Anm. 52], 178. Konkretion findet dieses Modell im Lernarrangement zum Thema ‚Tod als große Frage‘ in SCHAMBECK 2011 [Anm. 55], 208–210 bzw. anhand verschiedener Themenbereiche im Dialog zwischen Christentum und Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus in SCHAMBECK 2013 [Anm. 52], 206–223.
- 59 Vgl. SCHAMBECK 2013 [Anm. 52], 181–183.
- 60 Vgl. EBD., 176–179.
- 61 Vgl. EBD., 203–205.
- 62 Vgl. EBD., 216.
- 63 WILLEMS, Joachim: Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive, Nordhausen: Bautz 2008 (= Interkulturelle Bibliothek 126), 145; WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Springer 2011, 142 u.ö.
- 64 WILLEMS 2011 [Anm. 63], 142.
- 65 WILLEMS, Joachim: Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, 2015, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070> [abgerufen am 08.05.2015], 1.2.

- 66 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 63], 77.
- 67 Vgl. EBD., 165–169 bzw. WILLEMS 2015 [Anm. 65], 2.1.
- 68 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 63], 203f; WILLEMS 2015 [Anm. 65], 2.2.
- 69 WILLEMS 2008 [Anm. 63], 145 u.ö.; WILLEMS 2011 [Anm. 63], 78 u.ö.
- 70 WILLEMS 2008 [Anm. 63], 147; WILLEMS 2011 [Anm. 63], 79.
- 71 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 63], 163–169.
- 72 Dies zeigt sich u.a. auch daran, dass sie in der Kurzfassung WILLEMS 2015 [Anm. 65] keine Berücksichtigung finden.
- 73 Vgl. EBD., 3.
- 74 Vgl. die im Anschluss an die Theorie Girards formulierten Forderungen zur Mobbing-Inter- bzw. Prävention: BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg! Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus, Wien u.a.: Lit 2006 (= BMT 21), 265–268, 270.
- 75 SCHWEITZER, Friedrich: „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: BIZER, Christoph u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2008 (= JRP 22), 41–51, 51.
- 76 LIESSMANN, Paul Konrad: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien: Zsolnay 2014, 48.
- 77 Vgl. WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim u.a.: Beltz 2001, 17–32, 27f.
- 78 Vgl. KLIEME, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin: Eigenverlag 2007, in: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf#search=%22klieme%20bildungsstandards%20expertise%22 [abgerufen am 06.05.2015], v.a. 19–30.
- 79 WEINERT 2001 [Anm. 77], 27f.
- 80 KLIEME u.a. 2007 [Anm. 78], 21.
- 81 Vgl. OBST, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2008, 51.
- 82 SCHWEITZER, Friedrich: Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56/3 (2004) 236–241, 238. Im Original kursiv gesetzt.
- 83 Vgl. allgemein LIESSMANN 2014 [Anm. 76], 45–60, v.a. 48–50 bzw. für den Bereich religiösen Lernens OBST 2008 [Anm. 81], 50–53.
- 84 HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia: Lieben, was ist – Theologie für Kinder als Habitus. Ein spirituell-diakonisches Modell für das Zusammenleben in Kindertagesstätten, in: BUCHER, Anton A. / SCHWARZ, Elisabeth E. (Hg.): „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Stuttgart: Calwer 2013 (= JaBuKi 12), 68–80, 73 u.ö.
- 85 EBD., 74.
- 86 Vgl. SCHWAGER, Raymund: Erbsünde und Heilsdrama. Im Kontext von Evolution, Gentechnologie und Apokalyptik, Münster: Lit 2004 (= BMT 4), 143–151.

Autorinneninformation

Dr.ⁱⁿ Karin **Peter**
 Institut für Praktische Theologie
 Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik
 Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
 Schenkenstraße 8-10
 A-1010 Wien
 e-mail: karin.peter@univie.ac.at
 GND: (DE-588)1012437205

