

Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht

Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Die Autor*innen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Boehme, Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Leiterin der Zusatzqualifikation Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen und Projektkoordinatorin des Erasmus+Projekts Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Boehme
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
e-mail: boehme@ph-heidelberg.de



Dr. Hans-Bernhard Petermann, AOR a.D. an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Abtlg. Philosophie/Ethik, <https://hb-petermann.de>

Dr. Hans-Bernhard Petermann
AOR a.D., ehem. Pädagogische Hochschule Heidelberg
Häusserstraße 28
D-69120 Heidelberg
e-mail: hbpetermann@web.de



Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht

Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Abstract

Interreligiöses Begegnungslernen (IRBL) in Kooperation der Schul- und Studienfächer der Theologien bzw. des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und der Philosophie/Ethik wird im Raum Heidelberg und in Wien in Schulprojekten durchgeführt und seit 2007/08 in der Lehrkräfteausbildung der KPH Wien/Krems und seit 2011 an der PH Heidelberg (dort in Kooperation mit anderen Lehrkräfteausbildungsstätten) angeboten. Vorliegender Beitrag orientiert über bildungskonzeptionelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen einer Kooperation zwischen den Schulfächern des Religions- und Ethikunterrichts wie auch konkret über Organisation und Themen des IRBL auf dem Hintergrund erprobter und evaluierter Projekte in Schule und Hochschule aus dem Raum Heidelberg.

Schlagworte

Interreligiosität – Interdisziplinarität – Begegnungslernen – Projektunterricht – Mehrperspektivität

Multiperspectivity through the cooperation of subjects

Sharing Worldviews by learning in encounter between pupils of the subjects of Religious Education and Ethics

Abstract

Interreligious Learning in encounter (IRBL) through cooperation between the subjects of the theologies (or confession-oriented subjects of religious education) and philosophy/ethics in school and university is carried out in school projects in the Heidelberg region and in Vienna and has been offered as an additional qualification in teacher training since 2007/08 at KPH Vienna/Krems and since 2011 at the University of Education in Heidelberg. This article provides an orientation on the educational conceptual framework and challenges of cooperation between the school subjects of religion and ethics and specifically on the organization and topics of the IRBL against the background of practiced and evaluated projects in schools and universities.

Keywords

interreligiousness – interdisciplinarity – encounter learning – project teaching – multi-perspectivity – sharing worldviews

1. Multiperspektivität in der Schule einer pluralen Gesellschaft

Die moderne Schule zeichnet es in besonderer Weise aus, dass Heranwachsenden Mehrperspektivität auf die Welt vermittelt wird.¹ Mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist eine der zentralen interkulturellen Kompetenzen angesprochen, für die die gesamte Schule und alle Unterrichtsfächer verantwortlich sind. Perspektivenwechsel ist aber ebenso wie die in einer pluralen Schule und Gesellschaft erforderliche Ambiguitätstoleranz eine Kompetenz, die besonders dort gefordert ist, wo mit den Schüler*innen unterschiedliche Weltsichten aufeinandertreffen, seien diese religiös oder säkular begründet.

Allein aus diesen Gründen liegt es nahe, Heranwachsenden bereits in der Schule Möglichkeiten der didaktisch begleiteten Begegnung und des Austauschs von unterschiedlichen Weltsichten zu vermitteln. Mit der Einführung des Ethikunterrichts (EthU) in Österreich bietet sich dazu eine besondere Chance, denn insbesondere in den Schulfächern des Religionsunterrichts (RU) und des EthU werden existenzielle und grundlegende Themen behandelt. Kooperieren diese Unterrichtsfächer ein- oder zweimal im Schuljahr in einem fächerübergreifenden Projekt, können Heranwachsende durch das didaktisch angeleitete Begegnungslernen die unterschiedlichen Perspektiven ihrer Fächer sowie ihre individuellen Weltsichten untereinander ins Gespräch bringen und reflektieren. Auf diese Weise können sich Schüler*innen Perspektivenwechsel und Mehrperspektivität aneignen. Um diese Mehrperspektivität auf religiöse und säkulare Weltsichten in der modernen, pluralen öffentlichen Schule weiterhin anbieten zu können, wäre es wichtig, die Vielfalt der Fächer des RU, wie sie in Österreich möglich ist, nicht zu verringern, sondern vom Alevitischen RU bis zum Unterricht der Zeugen Jehovas, also von A bis Z, zu ermöglichen und je nach lokalen Angeboten an der Schule jeweils miteinander unter Einschluss des EthU ins Gespräch zu bringen.

Aber wie kann diese Chance, Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, sich durch Kompetenzen der Mehrperspektivität und des Perspektivenwechsels auf ihre persönliche und berufliche Zukunft in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft vorzubereiten, konzeptionell und organisatorisch in der Schule umgesetzt werden?

1 Schule soll Kindern und Jugendlichen – so der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert – eine Vielfalt von Zugängen zu „unterschiedlichen Modi der Welterfahrung“ und „unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens“ bieten. Diese Vielfalt der unterschiedlichen Weltzugänge wird durch die verschiedenen Unterrichtsfächer ermöglicht, womit die „Grundstruktur des Bildungsprogramms“ auf Mehrperspektivität und entsprechenden Fähigkeiten beruhen, die Perspektiven wechseln zu können; vgl. BAUMERT, Jürgen: Transparenz und Verantwortung, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 213–228.

2. Modelle der Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik- bzw. Philosophie-Unterricht

2.1 Modelle der Kooperation in Diskussion

Zunächst seien in Kürze Modelle genannt², die unseres Erachtens nicht infrage kommen, weil sie letztlich die Bildungsaufgabe beider Fächer unterminieren:

- (A) Unterstellt man den Fächern des RU und des EthU sehr grundsätzliche konzeptionelle und inhaltliche Unterschiede, könnte man für eine bleibende Indifferenz des einen gegenüber dem jeweils anderen plädieren. Allerdings wäre bei einer solchen eher exklusivistischen Beziehung der Fächer Kooperation entweder von vornherein gar nicht vorgesehen oder würde sich bestenfalls auf unverfängliche, das je eigene Sinnzentrum eines Fachs nicht tangierende Themen beschränken. Eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit elementar Anderem wie auch mit Eigenem bliebe dabei außen vor.
- (B) So wie das Extrem hermetisch gegeneinander abgeschlossener Fächer bildungspolitisch nicht mehr haltbar ist, so stellt sich – zumindest in Deutschland – auch für das andere Extrem eines alle Schüler*innen verpflichtenden staatlichen EthU die Frage, ob er nicht ebenso bildungspolitisch ein Rückschritt bedeutet, weil er allein dem Staat zuschreibt, seinen Bürger*innen Werte zu vermitteln. Darüber hinaus ist es fraglich, ob mit einem EthU, von dem sich keine Schüler*in mehr abmelden kann, ein kooperatives Begegnungslernen mit einem freiwillig angebotenen Unterrichtsfach Religion möglich wäre. Eine Kooperation und Anerkennung der Fächer auf Augenhöhe wäre dies jedenfalls nicht, und ein ernsthaft auf Verständigung angelegtes Begegnungslernen wäre allenfalls selten in freiwilligen Projekten möglich.³
- (C) Ähnliche Probleme läßt sich das umgekehrt ausgerichtete sog. Hamburger Modell eines ‚RUs für alle‘⁴ auf: Als Unterricht in Religion schließt es faktisch alle weiteren philosophischen Themen aus und darum in einem Selbstwiderspruch auch die Nichtreligiösen, die ab der achten Klassenstufe i.d.R. das Alternativfach Philosophie wählen.⁵ Und auch für die erste bis siebte Klasse

2 Vgl. die ausführliche Darstellung möglicher Kooperationsmodelle in: BOEHME, Katja: Kooperationen, interreligiös, in: LINDNER, Heike / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): WiReLex, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2021, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200875/> [abgerufen am 26.03.2022].

3 Das Berliner Schulgesetz sieht eine solche Kooperation vor!

4 Vgl. BAUER, Jochen: RU für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer¹2019.

5 Die Pädagogin Barbara Asbrand hatte schon im Jahr 2000 kritisiert, „dass die starke Präsenz der religiösen Kinder im RU außerdem zur Desintegration der nicht religiös sozialisierten Kinder führen kann“. ASBRAND, Barbara: Zusammen leben und lernen im RU. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen RUs im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M.: IKO – Vlg. f. Interkulturelle Kommunikation 2000, 176.

bleibt in diesem Konzept offen, welches Verständnis von Religion hier als mögliches Bildungsziel in Ansatz gebracht wird, ob es bei einem letztlich indifferenten Austausch von Informationen und Daten bleibt, oder ob und wie und mit wem es zu einer kritischen Auseinandersetzung kommen soll. Entsprechend gibt es auch berechtigte Einwände, auch seitens der Philosophie-/ Ethik-Lehrer*innen-Verbände.⁶

Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel wäre jedoch möglich in einem Modell eines für alle Schüler*innen einer Klasse gemeinsamen Philosophieunterrichts, der, um der (z. B. in Deutschland verfassungsmäßig verbrieften) Konfessionalität zu genügen, zu religionsphilosophischen und religionskundlichen Themen projektorientiert arbeitet durch Aufteilung in konfessionell perspektivierte Kleingruppen.⁷ Allerdings gilt es hierbei die Gefahr einer zunehmenden Auflösung und Zurücksetzung des bekenntnisorientierten RU zu bedenken.

Sollen aber sowohl die Perspektiven und Weltzugänge der verschiedenen Fächer des RU als auch des EthU miteinander ins Gespräch gebracht werden, um die Pluralität der Gesellschaft abzubilden und um bei Schüler*innen Mehrperspektivität anzubahnen, böte ein fächerkooperierendes Modell eine Lösung. Durch ein im Schuljahr zeitlich begrenztes Projekt der Fächerkooperation wäre ein Begegnungslernen von Schüler*innen aus den verschiedenen vor Ort an einer Schule vorhandenen Fächern der religiösen und philosophischen Bildung möglich. Zugleich böte ein solches fächerkooperierendes Projekt allen Fächern den Vorteil, ihr eigenes Fachprofil auf allen inhaltlichen und didaktischen Ebenen zu bewahren, ja, ihr Fachprofil als Mehrwert in die Fächerkooperation einzubringen.

2.2 Fächerkooperierendes Begegnungslernen in Hospitality

Als grundlegendes Modell der Beziehungsgestaltung zwischen den Fächern der religiösen und philosophischen Bildung eignet sich ein Paradigma, das in allen Kulturen und Religionen zu finden ist: die Gastfreundschaft.⁸ Als zeitliche und räumliche Befristung, als ritualisierte Begegnungsform, als Möglichkeit, den eigenen Raum und das Eigene individuell-freiheitlich gestalten und präsentieren

6 Das ist angesichts von für Hamburg über 50 % konfessionslose Kinder und Jugendliche kein gering zu achtender Einwand; vgl. dazu u.a. die diversen Stellungnahmen der GEW HAMBURG, in: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg, 12/2020, 38–39, und 3–4/2021, 32–46 [<https://www.gew-hamburg.de/veroeffentlichungen/hlz-mitgliederzeitung>].

7 Petermann, der für dieses Modell votiert, nennt dafür als ein wichtiges Ziel die ‚Konfessionabilität‘ solcher Projekte, also die Orientierung zu je persönlicher konfessioneller Positionierung; vgl. dazu den Beitrag Hans-Bernhard PETERMANN im vorliegenden ÖRF-Heft sowie PETERMANN, Hans-Bernhard: Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen, Heidelberg: Helios 2003, 430–455. Gegen die Auflösung von konfessionellem RU spricht sich dieses Modell insofern aus, als der konfessionelle RU sich auf spezifisch religiöse Themen konzentrieren und viele allgemein anthropologisch, moralisch, lebensweltliche Themen dem Philosophieunterricht in der Klassengemeinschaft überlassen sollte.

8 Zur Gastfreundschaft als Beziehungsgestaltung vgl. BERNHARDT, Reinhold: Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen, Zürich: Theologischer Verlag 2019, 223–266.

zu können, bietet die Gastfreundschaft als didaktisch ausformuliertes Paradigma den für Begegnung unter Schüler*innen notwendigen *safe space*, sich möglichst diskriminationsfrei über ihre verschiedenen Weltansichten und die ihrer Unterrichtsfächer themenzentriert austauschen zu können.

Mit einer didaktischen Gestaltung von Räumen der Gastfreundschaft kann schon entwicklungspsychologisch angemessen in der Grundschule begonnen werden. In höheren Altersstufen wird Gastfreundschaft als sprachliche Gastfreundschaft (Ricoeur: *hospitalité langagière*)⁹ realisiert.

Doch ein didaktisches Begegnungskonzept, das auf Augenhöhe stattfinden soll, macht es erforderlich, dass mögliche Asymmetrien zwischen den Gesprächspartner*innen, die z.B. zwischen Gast und Gastgeber gegeben wären, weitestgehend vermieden werden. Gastfreundschaft kann somit nur dann als didaktisches Konzept der *Hospitality* gelten, wenn Asymmetrie durch Reziprozität aufgehoben wird, jede/r Teilnehmende also die Rolle des Gastes wie auch der Gastgeber*in übernimmt.

Jedoch gilt es, sich bei der Durchführung von Fächerkooperationen der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung weiterer Asymmetrien und Herausforderungen bewusst zu sein.

3. Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik- bzw. Philosophie-Unterricht

3.1 Inkommensurabilität der Fächer Religion und Ethik

Eine erste zentrale Herausforderung der Fächerkooperation besteht darin, dass RU und EthU wissenschaftlich unterschiedlich verortet sind: Hier ist die Theologie die Leitdisziplin, dort ist es die Philosophie. Beide Disziplinen verhandeln aber nicht, wie oft im alltäglichen Bewusstsein oder seitens der Bildungspolitik unterstellt, die gleichen Fragen in unterschiedlicher Verortung, nämlich hier des Glaubens, dort der Vernunft oder des Wissens.¹⁰ Vielmehr ist das spezifische Thema der Theologie eine Verständigung und Reflexion über die Rede von Gott und über die Grundlagen und Elemente des Glaubens; die Philosophie hingegen hat gar kein besonderes Thema, auch nicht die sog. ‚großen‘ Fragen, sondern ihr Thema ist die sehr grundsätzliche Frage ‚Was ist das eigentlich?‘ zu allen mögli-

⁹ Vgl. RICOEUR, Paul: *Sur la traduction*, Paris: Les Belles Lettres 2016, 11.

¹⁰ Das ist eine, wenn sie nicht begrifflich erläutert wird, zumindest problematische Entgegensetzung, wie sie z.B. Nipkow in seinem Plädoyer für einen Fächerverbund vornimmt, vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: *Identität und Verständigung*, Gütersloh: Vlg.-Haus 1994, tendenziell auch HABERMAS, Jürgen: *Auch eine Geschichte der Philosophie*, Berlin: Suhrkamp 2019.

chen Gegenständen, so unter vielen anderen wie Recht, Moral, Wissenschaft, Kunst auch zum Thema Religion. Besonders wichtig wird dieser disziplinäre Unterschied zu Fragen der Moral: Während die Philosophie als Moralphilosophie grundsätzlich danach fragt, was denn eigentlich Moral ist, von daher auch wie wir sie begründen können und warum wir moralisch handeln sollten, erläutert die Moral-Theologie stets ein bestimmtes auf Glaubensgrundlagen fundiertes von Gläubigen zu befolgendes Set von Werten und Normen.¹¹ Philosophie ist insofern im Unterschied zur Theologie eine Disziplin, die auf einer nach Gründen fragenden Ebene das Denken überhaupt bedenkt. Das meint keineswegs Überlegenheit gegenüber anderen Wissenschaften, stellt aber kritisch die prinzipielle Frage nach Wissenschaftlichkeit, der sich alle Wissenschaften stellen müssen, auch die Theologie.¹² In diesem, aber auch nur in diesem Sinn, ist Philosophie bekenntnisneutral (in Bezug auf Religion nicht zu verwechseln mit rein deskriptiver Religionswissenschaft!). Theologie hingegen muss von ihrem Selbstverständnis her bekenntnisorientiert sein (sonst geht sie, etwa in interkulturellen oder historischen Perspektiven, über in Religionswissenschaft oder als Theorie von Theologie in Religionsphilosophie). Die Schulfächer EthU als philosophisches Fach und RU sind von dieser Inkommensurabilität beider Wissenschaften nicht zu lösen, es sei denn sie betreiben, wie nicht selten im RU üblich, im Vergessen ihres eigentlichen Themas rein lebensweltlich-anthropologisch ausgerichtetes Allotria oder im EthU im Vergessen des philosophischen Anspruchs psychosozial dimensionierte Lebenskunde.¹³

-
- 11 Das schließt nicht aus, dass auch Traditionen religiöser Moral eine philosophische Reflexion ihrer Moral enthalten können, also Ethik. Vgl. dazu PETERMANN, Hans-Bernhard: Religiöse Moral und theologische Ethik. Zum Problem moralischer Orientierung durch Religion, in: HAILER, Martin / PETERMANN, Hans-Bernhard / STETTBERGER, Herbert (Hg.): Bildung – Religion – Säkularität, Heidelberg: Mattes 2013, 201–222. – Umgekehrt aber ist es, auch wenn Philosoph*innen für eine bestimmte moralische Vorstellung votieren, definitiv nicht Inhalt der Philosophie, bestimmte moralische Normen affirmativ zu vermitteln. Der sog. normativen Ethik genau diese Absicht zu unterstellen (so OHLY, Lukas: Die absurde Alternative von Ethik- und RU. Ein logisch-ethischer Kommentar, in: Theo-Web 16/2 (2017) 260–274) unterschlägt, dass jede Ethik (als Philosophie), will sie nicht leer bleiben, uns Menschen auch existenziell in unserer Lebensführung beanspruchen muss, deswegen aber nicht selbst gutes oder gelingendes Leben ist. In diesem Zusammenhang sollte auch der Name ‚Ethik‘ für das neue Pflichtfach kritisch geprüft werden: In philosophischer Perspektive ist Ethik als Philosophie der Moral lediglich ein philosophisches Gebiet unter vielen. Alle wichtigen Philosophiedidaktiker*innen votieren daher eher für einen Namen wie ‚Praktische Philosophie‘ (so in NRW), sind sich aber darin einig, dass selbstverständlich auch für die ‚Ethik‘ genannten Fächer die Philosophie Leitdisziplin ist, nicht aber Sozial- oder Kulturwissenschaften, warum das Fach (im philosophischen Sinn) auch ‚Ethik‘ und nicht ‚Moral‘ heißt.
- 12 In diesem auf Aristoteles und auch Kant bezogenen Sinn ist Philosophie als Metaphysik zu verstehen und kann daher auch gegenüber anderen Wissenschaften als eine Art Metadisziplin verstanden werden.
- 13 Vgl. dazu als Kritik auch an aktuellen Bildungsplänen bspw. KIRSCHNER, Anne / PETERMANN, Hans Bernhard: Zur ‚Philosophie‘ einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016, in: Pädagogische Korrespondenz 56 (2017), 37–63.

3.2 Problemorientierte Themenbearbeitung

Die Schulfächer des RU und des EthU haben trotz ihrer Inkommensurabilität nicht nur in lebensweltlichen Themenfeldern¹⁴, sondern auch konzeptionell Berührungspunkte. Das ist vor allem die Problemorientierung, eine nicht nur äußere Verhandlungstechnik, sondern eine (im Sinne Hegels) einen Inhalt zuinnerst bestimmende Methode. Für die Philosophie ist es elementar, interessiert, mit voller Aufmerksamkeit für jeden möglichen Denk-Gegenstand diesen und unseren Bezug zu ihm kritisch zu reflektieren, um ihn zu verstehen und bewusst mit bzw. in ihm leben zu können. Für RU gilt dieser Anspruch der kritischen wie auch lebensorientierenden Auseinandersetzung und Verständigung gleichermaßen, da RU in der Schule eben nicht als Gemeindekatechese misszuverstehen ist. Wie die Philosophie als Denken des Denkens (Aristoteles und Hegel) ihren eigenen denkenden Zugriff auf etwas zugleich kritisch reflektieren muss, so tun dies auch die Theologien hinsichtlich ihrer jeweiligen bekenntnis-mäßigen Orientierungen. RU hat in dieser Fähigkeit kritischer Reflexion und Sinnorientierung auf die Philosophie zurückzugreifen, EthU umgekehrt von der Religion die existenzielle Wahrheit eines bekenntnisgebundenen Bezugs auf letzten Sinn hin ernst zu nehmen.

3.3 Demografische Situation

Eine Asymmetrie würde auch vorliegen, wenn das fächerkooperierende Konzept als interreligiöser Dialog missverstanden werden würde. Interreligiösen Dialog auf die Schule zu übertragen, müsste entsprechend religiös beheimatete Schüler*innen voraussetzen, zumindest mehrheitlich. Doch das geht an der Realität in den meisten Schulen auch Österreichs vorbei, vor allem, wenn nicht nur der Austausch zwischen unterschiedlichen RU-Fächern das Ziel ist, sondern der zwischen diesen und dem EthU, zumal im EthU nicht vor allem Andersgläubige sitzen, sondern Nichtreligiöse, abgesehen davon, dass unterschiedliche Weltansichten oder Perspektiven auf die Welt der Schüler*innen nicht identisch sind mit ihren unterschiedlichen religiösen Identifikationen.

Zu bedenken ist hier, dass vorrangiger Grund der Einführung von ‚Ethik‘ als Pflichtfach an österreichischen Schulen wie in Deutschland vor gut 50 Jahren nicht bestimmte inhaltliche Überlegungen waren, sondern schlicht veränderte *demografische Verhältnisse*. In Deutschland gehören aktuell gerade noch 50 % der Bevölkerung den beiden großen christlichen Konfessionen an, die größte

14 Für den RU hat das als Korrelationsprinzip in unübertroffener Weise bereits 1974 die Synode der deutschen Bistümer formuliert: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden.“ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974, Abschnitt 2.4.2.

Gruppe sind hier inzwischen die sog. Nichtreligiösen¹⁵ mit gut einem Drittel der Bevölkerung. Bei Jugendlichen sind es deutlich mehr. Zudem identifizieren sich laut innerreligiösen Erhebungen kaum mehr als 25 % der Mitglieder einer bestimmten Religion oder Konfession in ihrem alltäglichen Leben mit Grundlagen, Werten und vor allem nicht mehr mit den Normen ihres Bekenntnisses.¹⁶ In Österreich sind die Zahlen noch nicht ganz so extrem, doch zählen auch hier die Nichtreligiösen etwa ein Viertel der Bevölkerung. Und obwohl die katholische Kirche nach wie vor die mit Abstand größte religiöse Gruppe ist mit knapp 5 Millionen Mitgliedern¹⁷, also mehr als 70 % der Bevölkerung, empfinden sich lt. einer Erhebung von 2019 nur noch knapp 32 % der Jugendlichen der katholischen Kirche zugehörig, gut 33 % fühlen sich als ‚religionsdistanziert‘.¹⁸ Da kann es nicht verwundern, dass in den AHS-Schulen Wiens bereits 45 % der Schüler*innen den EthU besuchen und nicht mehr den RU.¹⁹ Auch in Österreich hat die Einführung des EthU mithin vorrangig die Aufgabe, Schüler*innen, die (mit deutlich zunehmender Tendenz) nicht den RU besuchen, ein verpflichtendes Ersatz- bzw. Alternativfach anzubieten.

3.4 Interreligiöses Lernen als Anforderung an Lehrkräfte

Zu bedenken ist auch, dass Konzepte eines schulischen Begegnungslernens, die von der Idee des interreligiösen Dialogs getragen wären, die beteiligten Lehrkräfte vor hohe Erwartungen stellen würden: Sie müssten nicht nur Grundkenntnisse zu den wichtigen Weltreligionen haben, sondern darin auch religionswissenschaftlich allgemeine Topoi und Rituale ausmachen, zudem dabei die jeweilige religiöse Frage bzw. den spezifisch religiösen Charakter verstehen, also religionsphilosophisch einordnen können, weiterhin Religion mit lebensweltlicher Orientierung, Moral und Sinn in Verbindung bringen können, auch Religion von anderen Lebens-Modi (vor allem Moral, auch Kultur, auch Wissenschaft, ebenso Alltag usw.) unterscheiden können.

-
- 15 Unter ‚Nichtreligiöse‘ verstehen die einschlägigen Statistiken diejenigen Menschen, die offiziell nicht als Mitglieder von Religionsgemeinschaften gelten oder eingetragen sind.
- 16 Vgl. RELIGIONSMONITORE der Bertelsmann-Stiftung, in: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor/>; vgl. zudem die laufenden Erhebungen des Statistischen Bundesamtes.
- 17 Vgl. STATISTA GMBH HAMBURG: Anzahl der Gläubigen von Religionen in Österreich im Zeitraum 2012 bis 2020, in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/304874/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-oesterreich/> [abgerufen am 10.01.2022].
- 18 Vgl. STATISTA GMBH HAMBURG: Welcher Religion fühlst du dich zugehörig?, in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/996385/umfrage/religionszugehoerigkeit-bei-jugendlichen-in-oesterreich/> [abgerufen am 10.01.2022].
- 19 Vgl. VIENNA.AT-VIENNA ONLINE: Wiener Schüler wählen am häufigsten Ethik, in: <https://www.vienna.at/wiener-schueler-waehlen-am-haeufigsten-ethikunterricht/7196337> [abgerufen am 10.01.2022].

Im Unterschied zu solchen Anforderungen, denen selbst Lehrkräfte mit einem religionspädagogischen Studium kaum entsprechen könnten, erwartet das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL) zunächst nur die Offenheit und methodisch-didaktische Kenntnisse für Kooperationen.²⁰ Denn durch die Durchführung fächerkooperierenden Arbeitens in ihrer eigenen Schule eignen sich Lehrkräfte im Sinne eines *lifelong learning* diejenigen Kompetenzen *by doing* an, die sie benötigen, um Schüler*innen zu einem wertschätzenden Umgang miteinander zu befähigen. Mit der einfachen Durchführung des vierphasigen Konzepts (s.u.) des Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL) lernen sie die lebensweltliche Orientierung ihrer pluralen Schüler*innenschaft und über Gespräche mit ihren Kolleg*innen nicht nur Inhalte anderer Religionen und Weltansichten, sondern auch die unterschiedlichen fachlichen und didaktischen Zugänge der anderen Fächer der RU und des EthU kennen. Durch solche fächerverbindenden Kooperationen mit themenzentriertem Austausch mit Studierenden anderer Fächer nehmen angehende Lehrkräfte bereits während ihres Studiums wahr, dass von ihnen ein hohes Maß von persönlicher Authentizität zu ihrem Unterrichtsfach erwartet wird, da es in ihren Schulfächern in eminenter Weise und vorrangig um ein Verstehen-Lernen geht, weit über bloßes Kennenlernen hinaus. Das macht RU wie auch EthU zu besonders anspruchsvollen Unterrichtsfächern.

3.5 Namensgebung der Kooperation

Ein fächerkooperierendes Begegnungslernen versteht sich als ein Konzept, in welchem die Teilnehmenden Inhalte aus ihren unterschiedlichen individuellen und kollektiven, religiösen und säkularen, theologischen und philosophischen Perspektiven themenzentriert ins Gespräch bringen, im Bewusstsein, dass diese Perspektiven inkommensurabel sein können. Ein solches teilnehmer*innenorientiertes Konzept definiert sich daher über den Austausch verschiedener Weltansichten im Sinne eines *Sharing Worldviews*.²¹

In einem solchen Begegnungslernen kann Austausch zu einem sich gegenseitig, d.h. die anderen wie sich selbst ernst nehmenden und kritisch prüfenden Dialog darüber werden, um was es eigentlich bei existenziellen Themen geht. Persönli-

20 Die Namensgebung ‚Interreligiöses Begegnungslernen‘ für die Kooperation zwischen RU und EthU bezieht sich qua definitionem nicht auf die Teilnehmenden, sondern auf das zu verhandelnde Thema. Vgl. ВОЕНМЕ, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen 2019, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/> [abgerufen am 10.01.2022], 5. Vgl. zur Diskussion: WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Bildung - Und wo bleiben die Konfessionslosen?, in: DERS.: Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld: Transcript 12020 (= Pädagogik), 387–402, 388.

21 Vgl. EBD.; im Rahmen des Erasmus-Projekts *Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values* wird die Zusatzqualifikation IRBL an der PH Heidelberg zurzeit international und digital erweitert (vgl. ab September 2022: www.sharing-worldviews.eu).

che Überzeugungen, ob religiös oder nicht, dürfen gleichwohl nicht außer Acht gelassen werden, bilden vielmehr eine unverzichtbare Basis für Begegnung; aber sie sind nicht ihr direktes Ziel. Für die Philosophie ist es von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis her klar, dass Philosophie keine Religion und auch keine Weltanschauung ist und deswegen auch keine bestimmten weltanschaulichen Positionen zu vertreten hat.²² Aber auch für die sich als religiös fühlenden Teilnehmenden gilt es im schulischen Kontext zu lernen, dass sie (zwar nicht in ihrem bekenntnisorientierten RU, aber) im sonstigen schulischen Kontext Bekenntnisneutralität zu wahren haben. Das schließt auch ein, dass Bekenntnisneutralität die im jeweiligen Bekenntnis gelebte Traditionen stets herausfordern, „zu fragen und sich in Frage stellen zu lassen“ und nicht schlicht übernommen und eingeübt werden, sondern „zu verantwortlichem Denken und Verhalten“ ermutigen sollen.²³ Begegnungslernen hat daher ebenso die Aufgabe, dass unter der Berücksichtigung der Religionsfreiheit Religion in der Schule thematisiert werden kann und sollte.²⁴

Ein didaktisches Konzept, das diesen genannten Herausforderungen begegnen kann, wäre ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, wie es unter dem Paradigma der Hospitality im Raum Freiburg und Heidelberg seit dem Schuljahr 2002/03 und in Wien in Schulprojekten erprobt und weiterentwickelt wurde. Interreligiöses Begegnungslernen der Studienfächer der Theologien wird seit 2007/08 an der KPH Wien/Krems durchgeführt, und die Kooperation mit dem Studienfach Philosophie/Ethik ist in Heidelberg seit 2013 in der Lehrkräfteausbildung als Zusatzqualifikation implementiert²⁵, wo es inzwischen hochschulübergreifend im Rahmen des Erasmusprojekts ‚Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values‘ digital und international erweitert wird.

22 Vgl. zur Begründung PETERMANN, Hans-Bernhard: Philosophie, philosophische Bildung, in: LINDER, Heike / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): WiReLex, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2017, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100321/> [abgerufen am 26.03.2022].

23 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 14], Abschn. 2.3.2; 2.5.1.

24 Vgl. dazu den Beitrag von Hans-Bernhard PETERMANN im gleichen ÖRF-Heft.

25 Vgl. zu Schulprojekten in Deutschland: vgl. BOEHME, Katja: Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule, in: ESPELAGE, Christian / MOHAGHEGHI, Hamideh / SCHÖBER, Michael (Hg.): Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim: Olms 2021, 219–236, 230, in: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1197> [abgerufen am 10.01.2022] und in Wien: GARCIA SOBREIRA-MAJER, Alfred: Religionen und Ethik im Dialog. Der besondere Charme Interreligiösen Lernens durch Begegnung, in: Das Wort 73/2 (2019) 10–13. Vgl. für die Lehrkräfteausbildung: BOEHME, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du’s mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Berlin / Münster: Lit Verlag 2019, 287–306; BOEHME, Katja / KROBATH, Thomas: Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/2 (2020) 181–191.

4. Das Heidelberger Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

4.1 Organisation des fächerkooperierenden Begegnungslernens

Ebenso wie in der Schule wird auch in der Lehrkräfteausbildung das Konzept der *Hospitality* in vier Phasen durchgeführt, wobei sich die Zusammensetzung der kooperierenden Fächer nach dem Angebot der Schule bzw. Hochschule richtet:

Zunächst geht das Konzept davon aus, dass die beteiligten Fächer sich auf ein gemeinsames Thema einigen, das in einer *ersten Phase des Konzepts* im zeitlichen Rahmen etwa einer Unterrichtseinheit oder eines Semesters in den getrennten (Studien-)Fächern behandelt wird. In dieser ersten Phase eignen sich die Teilnehmenden (aus Schule oder Hochschule) ein begrenztes Thema aus der Perspektive ihres Unterrichts- bzw. Studienfachs an und bereiten entweder einen Raum gastfreundschaftlich vor oder gestalten eine Station, an der sie das Ihrige präsentieren können. Für den gemeinsamen Studien- oder Projekttag, an dem die beiden Phasen der Präsentation (*zweite Phase*) und des Austauschs (*dritte Phase*) stattfinden, empfiehlt es sich, die Teilnehmenden aus den kooperierenden (Studien-)Fächern in kleine gemischte Gesprächsgruppen einzuteilen. Diese ziehen dann in zeitlich festgelegten Zeitspannen von Raum zu Raum oder Station zu Station, die sie jeweils sozusagen als Gastgeber vorbereitet hatten. Die jeweiligen Gastgeber präsentieren die jeweils eigene Station / den eigenen Raum, indem sie dort das vereinbarte Thema aus der Perspektive ihres (Studien-)Fachs vorstellen (*zweite Phase*) und dort anschließend zum Austausch (*dritte Phase*) einladen. Eine solche kooperative dialogische Erschließung ermöglicht „allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen,“²⁶ womit Perspektivenübernahme als „didaktisches Grundprinzip des RUs“²⁷ erprobt und eingeübt wird.

Indem sich die Teilnehmenden gegenseitig Einblick in ihr erarbeitetes Thema, dadurch aber auch in ihr eigenes Fühlen und Denken ermöglichen, realisieren sie einen subjektorientierten Austausch, der von den Teilnehmenden selbst – und nicht etwa durch eingeladene Vertreter*innen einer Religion – umgesetzt wird. Selbst bei unterschiedlichen Gruppengrößen (die in der Regel die soziodemografische Situation widerspiegeln) wird Gleichrangigkeit verwirklicht, weil keine*r nur Gast oder nur Gastgeber*in ist, sondern jede*r zugleich beide Rollen über-

26 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen RUs, Bonn 2016, 12.

27 EBD.

nimmt. Das Konzept bietet so in den kooperierenden Phasen – je nach Altersstufe im Rahmen der entsprechenden entwicklungspsychologischen Möglichkeiten – die Aneignung von Kompetenzen interkultureller und interreligiöser Kommunikationsfähigkeit, wie z.B. Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel, Gesprächsvariabilität und Ambiguitätstoleranz.

Wesentlich für dieses Konzept des IRBL ist aber auch die *vierte Phase* der abschließenden *Reflexion* in der ursprünglichen Lern- oder Seminargruppe, die in den getrennten Fächern stattfindet. Hier werden selbstreflexive Kompetenzen angebahnt, indem die Reflexion über den erlebten Austausch und die Vergegenwärtigung des Eigenen in Beziehung gebracht werden, die zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen und zum eigenen Sozialverhalten führen kann.

Beteiligte Hochschulveranstaltungen, z.B.	Hochschulveranstaltung Jüd. Religionslehre	Hochschulveranstaltung Kath. Theologie/ Religionspädagogik	Hochschulveranstaltung Ev. Theologie/ Religionspädagogik	Hochschulveranstaltung Isl. Theologie/ Religionspädagogik	Hochschulveranstaltung Philosophie/Ethik	Andere Studienfächer, z.B. Alevitische Religionslehre
Sitzung zur Vorbereitung	Die Dozentinnen und Dozenten der Hochschulveranstaltungen aus den kooperierenden Studiengängen einigen sich auf dasselbe Thema, möglichst im Rahmen des jeweils gültigen Curriculums.					
1. Phase: Erarbeitung des Themas in den getrennten regulären Hochschulveranstaltungen	Gotteslehre (aus jüdischer Perspektive)	Gotteslehre (aus kath.-christlicher Perspektive)	Gotteslehre (aus ev.-christlicher Perspektive)	Gotteslehre (aus islamischer Perspektive)	Gotteslehre (aus Perspektive des Fachs Ethik/ Philosophie)	Gotteslehre (z.B. aus alevitischer Perspektive)
2. Phase: Präsentation und 3. Phase: Austausch jeweils über das Thema als Stationenarbeit in gemischten Gruppen						
4. Phase: <ul style="list-style-type: none"> Reflexion (I.) in der gemischten Gruppe: Vorbereitung einer Kurzpräsentation für das Plenum und Präsentation der Reflexion der gemischten Gruppen im Plenum Reflexion (II.) im eigenen Fach 	 Gotteslehre (aus jüdischer Perspektive)	 Gotteslehre (aus kath.-christlicher Perspektive)	 Gotteslehre (aus ev.-christlicher Perspektive)	 Gotteslehre (aus islamischer Perspektive)	 Gotteslehre (aus Perspektive des Fachs Ethik/ Philosophie)	 Gotteslehre (z.B. aus alevitischer Perspektive)

Abb 1. ²⁸

28 Abb. erstellt durch Presse & Kommunikation, PH Heidelberg. Zuerst erschienen in: BOEHME, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: KROBATH u.a. 2019 [Anm. 25], 287–306, 296.

4.2 Geeignete Themen für die Fächerkooperation

Einerseits in Achtung der Eigenständigkeit der Schulfächer des RU und des EthU wie auch andererseits in Verantwortung hinsichtlich des diese Fächer verbindenden besonderen Bildungsauftrags hat sich das seit 2011 in Heidelberg institutionalisierte IRBL auf Themen konzentriert, die zumeist grundsätzliche anthropologische Fragen zur Erfahrung bringen. Diese betreffen das Themenfeld Religion in grundsätzlicher Hinsicht, wie sie vor allem elementar zu schulischer Bildung gehören, auch was besondere entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Schüler*innen angeht.

Im Rahmen der Lehrer*innenbildung betraf das u.a. die Themen *Anthropologie*, *Hermeneutik*, *Eschatologie*, *Heilige Orte* und *Räume*, jeweils in einschlägigen Veröffentlichungen dokumentiert.²⁹ Besonders interessant in diesem Kontext ist das letzte Projekt vom Frühjahr 2021, weil hierbei neben den bisher beteiligten Institutionen der Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Karlsruhe sowie der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg auch international die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems und die Aristotle University Thessaloniki, gewonnen werden konnten, sodass viele Studierende und Lehrende der Fächer Jüdische Theologie, Katholische Theologie, Evangelische Theologie, Orthodoxe Theologie, Islamische Theologie, Philosophie, Religionswissenschaft und ihre jeweiligen kollektiven und individuellen Perspektiven beteiligt waren. Hier wurde eine Mehrperspektivität deutlich, die nicht nur besondere heilige Orte einzelner Denominationen erkennen ließ, sondern auch eine grundsätzliche erfahrungsorientierte Erkundung von ‚Raum‘, ‚Heiligkeit‘, ‚Sozialität‘, ‚Alltag‘, ‚Religiosität‘ u.a.m.

Einige Projekte fanden auch an Schulen statt in Kooperation zwischen Schüler*innen und Lehramtsstudierenden, z.B. zum Thema *Abraham* (fünfte Klassenstufe), zum Thema *Erwachsenwerden* (siebte Klassenstufe) oder zum Thema *Wer ist der Mensch?* (achte Klassenstufe). Hier wurde gegenüber den eher sachorientierten Zielsetzungen der Hochschulprojekte vor allem die oben skizzierte Gastfreundschaft pädagogisch umgesetzt.³⁰

29 Vgl. BOEHME, Katja (Hg.): „Wer ist der Mensch?“. Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren, Berlin: Frank & Timme 2013 (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4); BOEHME, Katja (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg: Mattes Vlg 2015 sowie demnächst BOEHME, Katja / PETERMANN, Hans-Bernhard (Hg.): Erzählungen und Erzählen, Heidelberg: Mattes 2022.

30 Vgl. die besonders auf Unterrichtsplanung ausgerichteten Veröffentlichungen BOEHME, Katja u. a.: Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6, in: IRP FREIBURG (Hg.): begegnen – lernen – interreligiös, Freiburg: IRP 2015, 36–51; BOEHME, Katja / ELSAESSER, Nicolas (Hg.): „Wer ist der Mensch?“. Unterrichtsbausteine zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 7/8, in: Notizblock 62/2 (2017) 24–41.

4.3 Einige Ergebnisse aus Evaluationen

Evaluationen von Schulprojekten ebenso wie von Hochschulprojekten zeigen den Mehrwert solch eines fächerkooperierenden IRBL. Befragungen von Siebtklässler*innen aus dem Gymnasium Bammental und der Theodor-Heuss-Werkrealschule Sinsheim, die im Jahr 2019 gemeinsam IRBL durchgeführt hatten, zeigen zum Beispiel, dass ihnen nach eigener Angabe (rund 90 % stimmten der Aussage zu) ein solchermaßen vorbereiteter und gestalteter Begegnungstag die Möglichkeit bot, sich mit Jugendlichen auszutauschen „die von anderen Kulturen und Religionen herkommen“.³¹ Dabei gab der weitaus überwiegende Teil aller Schüler*innen (88 %) an, durch die Kooperation ihrer Fächer des katholischen, evangelischen und islamischen RU und des EthU tatsächlich in einen interreligiösen und interweltanschaulichen Austausch gekommen zu sein. Etwa 63 % stimmten dieser Aussage sogar ohne Einschränkungen zu, 26 % mit ‚stimmt eher‘ zu.³²

Besonders bemerkenswert war die hohe Anzahl (67 %) derjenigen Schüler*innen aus allen Fächern, die laut Selbstaussage angaben, durch die Begegnung mit anderen Schüler*innen noch mehr über ihr *eigenes* Fach gelernt zu haben. Es entsteht offensichtlich nicht nur ein erheblicher Wissenszuwachs bezogen auf andere Religionen und Kulturen, sondern es ist auch davon auszugehen, dass die Begegnung und der Austausch der Jugendlichen untereinander eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Religiosität und Weltsicht befördern.³³ Auch zur Identitätsfindung kann IRBL beitragen. Immerhin gaben eine knappe Hälfte aller Schüler*innen (44 %) an, durch die Begegnung mit Schüler*innen anderer Fächer religiöser bzw. ethischer Bildung sich mehr über sich selbst bewusst geworden zu sein.³⁴

Ähnlich positive Ergebnisse zeigen auch die Umfragen in Hochschulprojekten.³⁵ Sie dokumentieren ebenso wie das an Schulen durchgeführte IRBL, dass ein solches didaktisches Begegnungskonzept nicht nur einen bloßen Informationsaustausch darstellt, sondern eine Auseinandersetzung einschließlich selbstkritischer Reflexion anbahnt, die zu gegenseitiger Anerkennung und zu einem besseren Verständnis anderer religiös oder säkular begründeter Weltsichten führt.

31 BOEHME, Katja / HORST, Robin: „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel...“. Zur Auswertung eines Projekts zum fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen am Gymnasium Bammental, Baden-Württemberg, in: ESPELAGE u.a. 2021 [Anm. 25], 279–300, 284.

32 EBD., 285.

33 EBD., 286.

34 EBD., 287.

35 Vgl. z. B. BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerbildung, in: BOEHME 2013 [Anm. 29], 255–275; BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist...“. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse, in: BOEHME 2015 [Anm. 29], 133–150 sowie: BOEHME 2019 [Anm. 28], 289–300.