

Religiöser Pluralität Raum geben: Chancen und Herausforderungen einer interreligiös angelegten Aus- und Weiterbildung im Lehramt Religion am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems

Elif Medeni^a / Alfred Garcia Sobreira-Majer^a / Thomas Krobath^a

^aKirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Kontakt: elif.medeni@kphvie.ac.at

eingereicht: 30.11.2021; überarbeitet: 17.02.2022; angenommen: 24.02.2022

Zusammenfassung: Der konfessionelle Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Österreich stellt mit seiner rechtlichen Verankerung und konfessionell-religiösen Vielfalt ein Spezifikum dar. Im Zuge der PädagogInnenbildung NEU wurde die Ausbildung von Religionslehrer*innen grundlegend reformiert, was insbesondere Auswirkungen auf die Ausbildungsgänge der Minderheitenreligionen hatte. Religion wird zu einem von mehreren Wahlschwerpunkten innerhalb der neuen erweiterten Bachelorstudien für das Lehramt Primarstufe. Die KPH Wien/Krems, welche eine ökumenische und interreligiöse Zusammenarbeit mit anderen Konfessionen und Religionen bereits zuvor pflegte, wurde im Zuge dessen zu einem Ort der interkonfessionellen und interreligiösen Lehrer*innenbildung. Der Beitrag diskutiert Chancen und Herausforderungen einer interreligiös angelegten Lehrer*innenbildung. Hierzu werden zunächst die Genese der ökumenischen und interreligiösen Ausrichtung der KPH Wien/Krems skizziert und die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen dargelegt. Im Rahmen der professionellen Ausbildung von Lehrer*innen an der KPH wurde ein Modell des interreligiösen Begegnungslernens entwickelt, welches mit seinen wesentlichen Phasen dargestellt wird. Abschließend werden die Auswirkungen der PädagogInnenbildung NEU sowie die Grenzen und Herausforderungen einer interreligiös angelegten Lehrer*innenbildung diskutiert.

Schlagwörter: Interreligiöse Kooperation, interreligiöses Begegnungslernen, Lehramt Religion, Religionsunterricht, interreligiöse Hochschule, Religionslehrer*innenbildung

Abstract: Denominational religious education at state schools in Austria, with its legal frame and denominational-religious diversity, is unique. Along with the new Austrian teacher training program (PädagogInnenbildung NEU), the training of religious education teachers was fundamentally reformed, which had a particular impact on the training programs of minority religions. Religion becomes one of several elective subjects within the new expanded bachelor's degree programs for primary education teachers. As a result, the KPH Vienna/Krems which had already implemented ecumenical and interreligious cooperation with other denominations and religions, became a place of interdenominational and interreligious teacher education. This article discusses the opportunities and challenges of an interreligious teacher education program. Thus, the ecumenical and interreligious orientation of the KPH is first outlined as well as the legal and institutional framework is presented. Within the framework of the professional training of teachers at the KPH, a model of interreligious encounter learning was developed, which is presented with its essential phases. Finally, the impact of the new Austrian teacher training program as well as the chances and challenges of an interreligious approach to teacher education will be discussed.

Keywords: interreligious cooperation, learning through interreligious encounter, religious education, teacher training for religious education, interreligious university college

I. Einführung

Gegenwärtige schulische Veränderungsprozesse unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft

und einer Entwicklung zur inklusiven Schule fordern Religionsunterricht und Religionspädagogik: Wie bei anderen Fächern auch braucht es Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Diversität (z. B. Dogmus, Karakasoglu & Mecheril, 2016; Emmerich & Moser, 2020). Daraus sich ergebende spezifisch religionsdidaktische Fragen und Potenziale sind zuzuspitzen (Boschki, Schweitzer & Ulfat, 2020, S. 529; zur Bandbreite der Potenziale: Eisenhardt, Kürzinger, Naurath & Pohl-Patalong, 2019). Eine mögliche Entwicklungsrichtung eines – in Ausgangspunkt und Bezugsrahmen, nicht aber von der Zielrichtung her – weiterhin konfessionell verstandenen Religionsunterrichts (Englert, 2015, S. 20) ist unter Einbeziehung der pädagogisch zunehmend für wichtig erachteten fächer- sowie lehrpersonenbezogenen Kooperationsansätze (z. B. Bauer & Fabel-Lamla, 2020) die konsequente Organisation des Religionsunterrichts im Klassenverband, das bedeutet die konfessionelle zur interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht (Woppowa, Caruso, Konsek & Kamcili-Yildiz, 2020) bzw. zum religions-kooperativen Unterricht (Gennerich & Mokrosch, 2016) oder zu einer interweltanschaulichen Bildung (Willems, 2020) auszubauen.

Jede mögliche Kooperationsform erfordert nicht nur entsprechende Kompetenzbildung hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität, der Einübung von Kooperation und der Fähigkeit zur professionellen Selbstreflexion (Biederbeck & Rothland, 2017) in bestehenden Lehramtsstudiengängen, sondern in religionspädagogischer Zuspitzung besonders auch die Etablierung entsprechender Kooperationsformate für Lehrveranstaltungen oder in kooperativen Formaten der Religionslehrer*innenbildung (Boschki et al., 2020, S. 530) im Kontext einer diversitätssensiblen Pädagog*innenbildung (Schneider-Reisinger & Oberlechner, 2020). Religionenübergreifende Kooperationen in der Lehre brauchen kooperationsförderliche Bedingungen, wie sie im Kontext einer diversitätsorientierten Hochschulentwicklung mit Augenmerk auf darauf abgestimmte hochschuldidaktische Innovationen entstehen können (Bernhard, Braunsteiner, Kaluza & Schimek, 2020). Ansätze dazu werden in diesem Beitrag anhand struktureller Grundlagen der konfessionellen und interreligiösen Kooperation an der KPH vorgestellt und an einem zentralen hochschuldidaktischen Beispiel, dem Interreligiösen Begegnungslernen, dargestellt. Zum Abschluss werden ausgewählte Chancen, Potenziale und kritische Aspekte interreligiöser Kooperation an der KPH diskutiert.

2. Eine ökumenische Hochschule mit interreligiöser Kooperation

Interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit an der KPH ist in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Sie dient der Professionalisierung von Religionslehrer*innen für in der Schule mögliche Kooperationen und bedarf einer institutionellen Implementierung interreligiöser Kooperation in den Organisationsstrukturen. Die KPH stellt ein institutionelles Experiment auf der „dringlichste[n] Baustelle“ der Professionalisierung zur religiösen Kooperation dar (Schröder & Woppowa, 2020, S. 171; auf den entsprechenden Ausbildungsmangel wies vor etlichen Jahren bereits Baumann, 2005, S. 534 hin).

Mit der Gründung einer gemeinsam verantworteten pädagogischen Hochschule (offiziell 2007 gestartet; dieses Kapitel basiert auf der ausführlicheren Darstellung bei Krobath, 2020) reagierten die Katholische Kirche, die Altkatholische Kirche, die Evangelische Kirche A. und H. B., die Griechisch-Orientalische Kirche (fünf autokephale orthodoxe Kirchen) und die Orientalisch-Orthodoxen Kirchen in Österreich auf die infolge der demographischen Entwicklung zunehmende und gesetzlich verankerte Pluralisierung der Religionsunterrichte.

15 von derzeit 16 staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften üben das Recht zur Erteilung eines eigenen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen aus. Vornehmlich in städtischen Ballungsgebieten wird über die Vielzahl an Religionsunterrichten gesellschaftliche, religiöse und konfessionelle Diversität strukturell sichtbar (zum Überblick Jäggle & Klutz, 2013; Gmoser & Weirer, 2019). Schweitzer sieht darin Österreich „als Vorbild auch für Deutschland“ an, da es „religiöse Unterschiede

in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt“ (Schweitzer, 2015, S. 261). Allerdings wird ein komplizierter zu organisierender Religionsunterricht an etlichen Schulen zusehends zu einem unerwünschten Störfaktor.

Die Etablierung einer den Standards österreichischer Lehrer*innenbildung entsprechenden Aus- und Weiterbildung (in Österreich: Aus-, Fort- und Weiterbildung) religionspädagogischer Lehrkräfte ist besonders für religiöse Minderheiten kaum zu bewältigen. Dies war für die beteiligten Kirchen ein wichtiger Impuls zur Gründung der KPH, der sich über positive Erfahrungen mit konfessionellen Kooperationen im Religionsunterricht verstärkte (Details zum mehrjährigen Gründungsprozess bei Mann, 2018). Konfessionelle Kooperation wurde von Anfang an in die Strukturen, Curricula und Lehrveranstaltungsorganisation der Religionslehrer*innenbildung an der KPH implementiert (Krobath & Ritzer, 2014).

Die interreligiöse Öffnung der ökumenisch getragenen Hochschule erfolgte durch eine bildungspolitische Intervention. Die ab 2013 umgesetzte ‚PädagogInnenbildung NEU‘ löste, neben anderen gravierenden Veränderungen (Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020, S. 230–235) das eigenständige Lehramt Religion an Pflichtschulen, welches auch die Primarstufe inkludiert hatte, auf. Somit gibt es dafür keine eigenen Lehramtsstudien mehr, eine ‚Institution‘ in den österreichischen Volksschulen (die/der Religionslehrer*in), verschwand. Religion wurde zu einem von mehreren Wahlschwerpunkten innerhalb der neuen, erweiterten Bachelorstudien für das Lehramt Primarstufe. Die Ausbildung zur/zum Religionslehrer*in der Primarstufe wurde in das allgemeine (sogenannte *literarische*) Lehramtsstudium integriert. Das zwang alle Kirchen und Religionsgemeinschaften in die Lehramtsausbildung der KPH als der größten privat (kirchlich) getragenen pädagogischen Hochschule, an den staatlichen ist Religionspädagogik nicht vorgesehen. An der KPH werden seit 2015, auf der Basis von Kooperationsverträgen mit den jeweiligen Religionsgemeinschaften, auch Lehrer*innen mit dem Religionsschwerpunkt Islam, Alevitentum, Judentum, Freikirchen und Buddhismus für das gesamte Bundesgebiet aus- und weitergebildet.

Im Bereich der allgemeinen Lehramtsausbildung Primarstufe ist die KPH die größte pädagogische Hochschule in Österreich, für die Sekundarstufe erfolgt die Ausbildung gemeinsam mit der Universität Wien. Ein jüngst erstellter Überblick über Kooperationsmodelle im deutschsprachigen Raum bezeichnet die KPH als den „bislang ambitionierteste[n] Versuch“ (Simojoki & Lindner, 2020, S. 129) intensiver konfessioneller und interreligiöser Kooperation in der Religionslehrer*innenbildung.

Die von der KPH bislang in ihrem Leitbild ausgeschilderte „Christliche LehrerInnenbildung“ kann als Anspruch einer ökumenisch verantworteten Hochschule dahingehend verstanden werden, dass sie als eine pluralitätsfähige umgesetzt werden muss. Das beinhaltet die Reflexion und Vertiefung der eigenen Identität und die Öffnung auf andere hin sowohl nach innen als auch nach außen. Im Zuge dessen wird das christlich fundierte Leitbild der KPH von den Religionspartner*innen kritisch hinterfragt. Bis Juni 2022 wird in interreligiös und innerweltanschaulich zusammengesetzten Settings ein neues Leitbild der Hochschule entwickelt. In diesem Leitbildprozess wird die Bestimmung der KPH als ein Begegnungsort gelebt, der den auf diese Weise entstehenden transkulturellen Raum (Darowska & Machold, 2010) auch didaktisch nützen kann, indem „Begegnung als Moment methodisch erzeugten Hochschullernens“ (Reis & Szczyrba, 2010, S. 286) curricular umgesetzt wird.

3. Strukturelle und inhaltliche Dimensionen der interreligiösen Kooperation

Die Hochschule initiierte bereits in den Jahren zuvor intensive Kooperationen und Projekte mit anderen Religionen. Das Spezifikum, nämlich die drei monotheistischen Religionen im Haus zu vereinen und zugleich die Kooperation mit einer non-theistischen Religion ebenfalls in das religiöse Spektrum der Hochschule aufzunehmen, ist neben den vielen Chancen für eine Hochschule zugleich mit Her-

ausforderungen und Verpflichtungen auf inhaltlicher und struktureller Ebene verbunden. Im Folgenden sollen einige wesentliche inhaltliche und strukturelle Entwicklungen im Zuge der Kooperationen dargestellt werden.

Ein Vizerektorat für „Religiöse Bildung und Interreligiösen Dialog“ verantwortet die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Religionsinstituten, die Koordination der Religionscurricula hinsichtlich ihrer kooperationsoffenen Überschneidungspotenziale, das für die interreligiösen Kooperationen an der KPH zentrale „Netzwerk Interreligiosität“ und die Hochschulpastoral. Ferner ist es verantwortlich für die Vernetzung mit den Universitäten bei gemeinsamen Angeboten in der Religionslehrer*innenbildung.

3.1 Interreligiöses Leben an der Hochschule gestalten

Derzeit leitet das Motto *religionssensibel – diversitätsfreundlich – zukunftsorientiert*, welches im Rahmen eines Entwicklungsprozesses *Hochschule mit Haltung* entwickelt worden ist, das gemeinsame Arbeiten der Religionsinstitute an der KPH Wien/Krems. Verschiedene interreligiöse Orte bieten eine Plattform, wo Kolleg*innen verschiedener Religionen und Konfessionen miteinander an aktuellen Fragestellungen und Inhalten arbeiten oder gemeinsam Projekte und Forschungen initiieren. Im Folgenden werden die wichtigsten Plattformen skizziert, wobei diese in inhaltlicher und struktureller Hinsicht verschiedene Aufgaben, Inhalte und Ziele verfolgen.

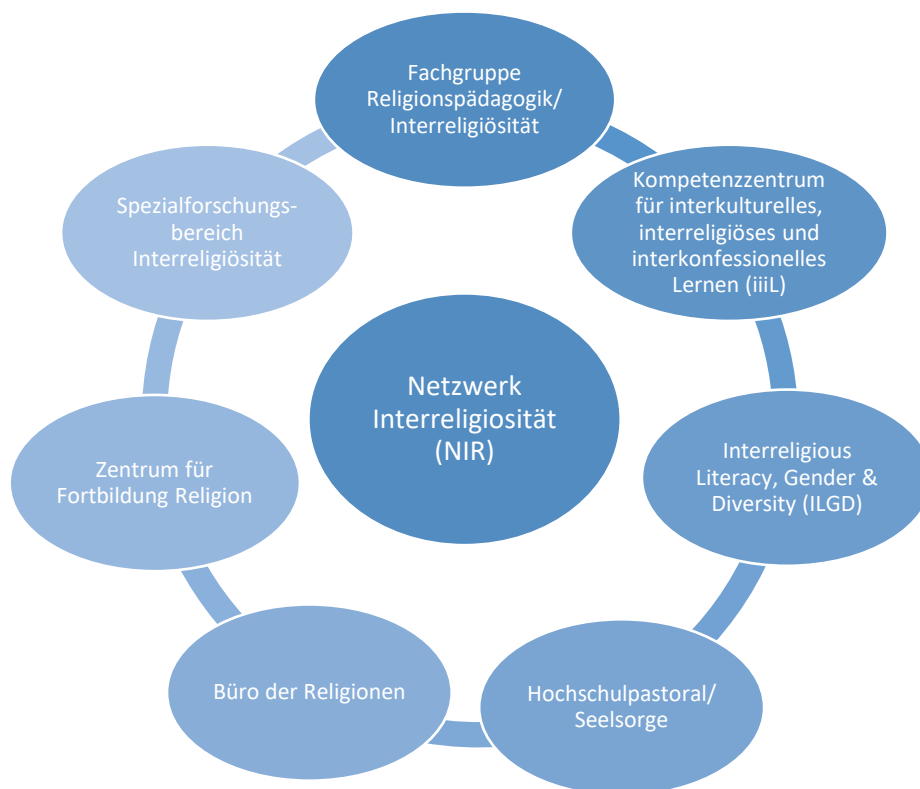


Abb. 1: Interreligiöse Strukturen an der KPH Wien/Krems

Fachliche Expertisen aus den Religionen und Konfessionen treffen hier aufeinander, was ein enormes Potenzial offenlegt und oftmals Synergien für Lehre und Forschung schafft. Zugleich werden hierdurch die fortschreitende Institutionalisierung und interreligiöse Ausrichtung der Hochschule geprägt. Dies sei anhand eines Beispiels kurz erläutert.

Das ökumenische Team der Hochschulpastoral an der KPH Wien/Krems, in dem katholische, evangelische, orthodoxe und freikirchliche Lehrende zusammenarbeiten, konzipiert spezifische religiöse Ange-

bote für Studierende und Mitarbeiter*innen und gestaltet u. a. auch die Graduierungsfeiern mit. 2016/2017 gab es erstmals an der KPH auch muslimische Absolvent*innen. Die bislang im Festakt verankerte ökumenische Feier zu Beginn der offiziellen Graduierungsfeier löste Irritationen aus, denn im Festsaal waren sowohl muslimische Festgäste und Absolvent*innen als auch Angehörige anderer bzw. keiner Religion zugegen. Ein sakraler Raum entstand und alle Festgäste waren plötzlich Teil der ökumenischen Feier. Das Potenzial dieser Irritation wurde konstruktiv genutzt und mündete in eine interreligiös besetzte Arbeitsgruppe, die ein neues Konzept für religiöse Feiern an der Hochschule erarbeiten sollte. Diese ökumenische Feier stellte gleichzeitig eine Zäsur dar. Ein neuer interreligiöser Kontext, der bislang nicht mitbedacht wurde, ist im Hochschulbetrieb entstanden und verlangt eine inhaltliche Auseinandersetzung sowie strukturelle und organisatorische Neuausrichtung. Im Folgejahr gab es auch alevitische Absolvent*innen, weshalb erstmals drei parallele religiöse Feierlichkeiten stattfanden. Im Studienjahr 2021/2022 wurde erstmals eine Masterfeier mit einem gemeinsamen interreligiösen Beitrag aller Religionsinstitute gefeiert. Das Konzept der bereits erprobten Bachelorfeier wurde im Dialog miteinander weiterentwickelt und in einem neuen Rahmen umgesetzt. Dass hier noch ein Entwicklungspotenzial konzeptioneller und inhaltlicher Natur vorliegt, zeigt auf, dass das interreligiöse Arbeiten miteinander einen Prozesscharakter hat: austauschen – planen – umsetzen – evaluieren – neu konzeptualisieren – systematisieren. Ein Modell für multireligiöse Feiern zu entwickeln, steht derzeit zur Diskussion, wobei es verschiedene Positionierungen aus den einzelnen Religionen hierzu gibt.

Als eine weitere Folge dieser Auseinandersetzungen wurde im Jahr darauf erstmals an einer deutschsprachigen Hochschule neben der christlichen Hochschulpastoral die Islamische Hochschuleseelsorge etabliert, die sich gegenwärtig im Aufbau befindet. Hier ist zugleich eine neue interreligiöse Plattform entstanden, wo christliche und muslimische Kolleg*innen über existentielle Fragen und Ansätze ihres seelsorgerischen Arbeitens in den Dialog treten sowie im Zuge der Corona-Krise adäquate Angebote für ihre Studierenden konzipieren.

3.2 Systematische Verankerung interreligiösen Lernens im Curriculum

In den Curricula der Lehramtsstudien sowie in den Schwerpunktcurricula der Religionen ist die Vermittlung von interreligiösen Kompetenzen mehrfach als Zielvorgabe formuliert. Zukünftige Lehrer*innen erwerben in der allgemeinen literarischen Ausbildung und in ihren individuell gewählten Religionsschwerpunkten verschiedene interreligiöse Kompetenzen, die leitend für ihr professionelles Handeln in multireligiös und weltanschaulich geprägten Schulkontexten sein können. Interreligiöse Kompetenzen, wie sie Schweitzer (2014) definiert, umfassen u. a.:

- grundlegende Kenntnisse in Bezug auf verschiedene Religionen (einschließlich der eigenen Religion)
- die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- Handlungsfähigkeit in multireligiösen Kontexten
- grundsätzliche Haltungen wie Toleranz, Offenheit und Anerkennung der Anderen (Schweitzer, 2014, S. 154f.).

Verschiedene Lehrveranstaltungen des Curriculums Primarstufenlehramt vermitteln im Bachelorstudium genau diese Kompetenzen. Sie werden phasenweise im Teamteaching in interreligiöser Besetzung unterrichtet.

Auch im Masterstudium mit dem Schwerpunkt Religion ist ein eigenes Modul zum interreligiösen Lernen bestehend aus zwei Lehrveranstaltungen (Religionswissenschaftliche Grundlagen für interreligiöse Kompetenz; Interreligiöses Lernen und schulische Feierkultur) im Curriculum vorgesehen (siehe Abb. 2 auf Seite 6).



Abb. 2: Pflicht- und Wahlpflichtlehrveranstaltungen mit interreligiöser Ausrichtung im Bachelor-Curriculum

3.3 Interreligiöse Betreuung von Studierenden

Als Vorbereitung auf die Bachelorarbeit belegen alle Studierende im 7. Semester das Bachelorseminar, welches auch in theologisch-fachwissenschaftlicher oder interreligiös-religionspädagogischer Ausrichtung angeboten wird. Letztere werden im Teamteaching mit Kolleg*innen aller Religionen, deren Studierende im Seminar vertreten sind, durchgeführt. Es kann also sein, dass eine alevitische Studentin von einer evangelischen Dozentin im Rahmen ihrer Bachelorarbeit betreut wird, weil das Bachelorthema interreligiös-religionspädagogische Bezüge aufweist. Die theologisch-fachwissenschaftliche Lehrveranstaltung wird ausschließlich von Expert*innen der jeweiligen Religion verantwortet.

Die interreligiöse Hochschule bietet insbesondere für Minderheitenreligionen, die erst neu ihre Lehrer*innenausbildung aufbauen und umsetzen, auch Chancen. Nicht alle Religionen verfügen über ausgebildete Mentor*innen, die in der schulischen Praxis Studierende betreuen dürfen. Alevitische Studierende absolvieren bspw. in den pädagogisch-praktischen Studien ihre Praxis im katholischen Religionsunterricht. Der Ausbildungslehrgang für Mentor*innen wird ebenfalls in interreligiöser Kooperation mit den involvierten Konfessionen und Religionen durchgeführt. Eine interreligiöse Öffnung schafft vielfältige neue Orte und Themen, die es gilt in religionssensibler Haltung und interreligiöser Offenheit zu bearbeiten bzw. zu gestalten.

3.4 Interreligiöse Kooperationen in der Weiterbildung

Die KPH trägt als eine interreligiöse Hochschule nicht nur Verantwortung für die Qualität der Ausbildung, sondern hat auch ein Zentrum Fortbildung Religion eingerichtet, eine Koordinationsstelle für die Fortbildungen in Religion für im Dienst stehende Lehrer*innen. Die Religionsinstitute verantworten die Fort- und Weiterbildung ihrer jeweiligen Religionslehrer*innen selbst. Sie konzipieren religionspädagogische, didaktische und fachwissenschaftliche Angebote für ihr eigenes Klientel, u. a. auch interreligiöse Angebote. Das Kaleidoskop an Kompetenzen und Expertisen an der Hochschule mündet in ein breit gefächertes Fortbildungsangebot zur stetigen Weiterqualifikation von Lehrer*innen. Ein besonderes Format in der Fortbildungsreihe stellt *Lernen in Begegnung* dar. Sein Spezifikum ist, dass diese Fortbildungen für Religionslehrkräfte aller Konfessionen und Religionen offen sind. Es wird Raum für Begeg-

nungen geschaffen, gemeinsam in Lernprozesse eingetaucht und über die jeweiligen Lebensbezüge der Themen aus der Binnenperspektive reflektiert. Lernen angehende Religionslehrer*innen bereits an der KPH Begegnungen anzubahnen und einzuüben, so bietet das Format *Lernen in Begegnung* die fortwährende Vertiefung interreligiöser Kompetenzen für Religionslehrer*innen.

4. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrer*innenausbildung

Ein konkretes Beispiel für interreligiös orientierte Lehrer*innenbildung an der KPH ist das folgende Modell aus der Ausbildung der Primarstufenlehrer*innen (3. bzw. 4. Semester). Es findet in Lehrveranstaltungen statt, die alle – nicht nur Religionsstudierende – absolvieren müssen. Die Studierenden, die ab dem 5. Semester den Schwerpunkt Religion wählen, haben damit schon eine interreligiöse Vorbildung, bevor sie ihr Schwerpunktstudium beginnen.

In dem Modell steht der Ansatz eines Lernens durch Begegnung im Mittelpunkt. Es wird in zwei Lehrveranstaltungen der Religionspädagogik umgesetzt, die beide im dritten Semester stattfinden: „Grundlagen pluralitätsfähiger Religionspädagogik“ und „Religiöse Diversität und interreligiöses Lernen“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 124f., S. 184f.). Sie werden teilweise nach Konfessionen bzw. Religionen getrennt, teilweise in religiös-kooperativen Phasen unterrichtet. In den letzten drei Studienjahren waren daran katholische, evangelische, orthodoxe, freikirchliche, islamische und alevitische Gruppen und deren Lehrende beteiligt.

Mit dem Interreligiösen Begegnungslernen wird ein Ansatz weitergeführt, der an der KPH Wien/Krems seit über zehn Jahren erprobt und auch beforscht wurde. Er hat sich zuerst in der Religionslehrer*innenausbildung in den Jahren 2007–2017 bewährt, in welche Begegnungstreffen zwischen christlichen (katholischen, evangelischen und orthodoxen) Studierenden der KPH und muslimischen Studierenden der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) integriert waren. Ein diesbezügliches evaluatives Forschungsprojekt hat einen Zuwachs an interreligiöser Kompetenz in den Dimensionen „Interesse an der anderen Religion“, „Wissen über andere Religionen“, „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ und „Toleranz“ – insbesondere den Abbau von negativen Vorurteilen – festgestellt (Garcia Sobreira-Majer, Abuzahra, Hafez & Ritzer, 2014, S. 180ff.). Auch Ratzke kommt in seiner Dissertation, die auf qualitativen und quantitativen Untersuchungen zum Begegnungslernen an der PH Heidelberg und an der KPH Wien/Krems beruht, zum Schluss, dass Interreligiöses Begegnungslernen bei angehenden Ethik- und Religionslehrer*innen die Entwicklung interreligiöser prozessbezogener Teilkompetenzen anbahnen könne (Ratzke, 2021).

4.1 Interreligiöses Begegnungslernen als Mittelpunkt des Modells

Den Theorierahmen für die Begegnungstreffen bildet ein Konzept von interreligiösem Lernen, für das die Begegnung mit Angehörigen der anderen Religion unerlässlich ist (Leimgruber, 2007, S.20f.). Die Form dafür ist nach Leimgruber der Dialog, „in dem sich beide [verschieden religiösen] Gesprächspartner gegenseitig zu respektieren und zu verstehen versuchen“ (Leimgruber, 2007, S.20f.). Als Vorzug von Interreligiösem Begegnungslernen gilt, dass hier Angehörige einer Religion authentisch über ihren Glauben und ihre religiöse Praxis sprechen (Rickers, 2001, S. 875). Dadurch werde Religion als gelebte Religion sichtbar und aus einer Teilnehmer*innenperspektive dargestellt, mit der sich die Lernenden auseinandersetzen könnten. Da Religion – nach Schambeck – eine „existentielle Dimension“ hat, sind für den Kompetenzerwerb „authentische Sprechsituationen“ notwendig, in denen Personen nicht aus der Distanz, sondern aus eigener Erfahrung über das erzählen, was sie in ihrer Religion bewegt (Schambeck, 2013, S. 224).

„Authentizität“, wie sie hier angesprochen wird, meint sowohl Objekt- als auch Subjektauthentizität (Bauer, 2019, S. 256f.). Objektauthentizität bedeutet im Sinne von „Echtheit“, dass die Religion sachgemäß und entsprechend ihrem Selbstverständnis dargestellt wird. Subjektauthentizität verweist auf eine

selbstbestimmte Lebensweise, die der eigenen Natur entspricht bzw. auf ein Reden, das eigenen Überzeugungen oder Erfahrungen entspricht (Bauer, 2019, S. 256). Religion tritt folglich dort authentisch zutage, wo sie unverzerrt („objektauthentisch“) dargestellt wird bzw. wo die Aussagen darüber aus eigener Erfahrung und Überzeugung („subjektauthentisch“) erfolgen.

Boehme unterstreicht im Zusammenhang mit dem von ihr entwickelten Konzept des „fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernens“, dass es um einen „themenzentrierten Austausch unter religiös und säkular sozialisierten, möglichst statusähnlichen Teilnehmern“ gehe, der sich auf „ein religiös konnotiertes Thema aus der eigenen theologischen oder philosophisch-ethischen Fachperspektive“ beziehe und die „Anbahnung von inhaltlichen und prozessbezogenen interreligiösen Kompetenzen“ zum Ziel habe (Boehme, 2019, S. 5). Diese Definition erfasst auch das an der KPH entwickelte Modell, das im Folgenden dargestellt wird, wobei hier, wie gleich gezeigt wird, weniger die fachliche als die persönliche Perspektive im Fokus steht.

Modelle des Interreligiösen Begegnungslernens sind einerseits sowohl für Schulen als auch für Hochschulen engagiert und kontextsensibel entwickelt und positiv evaluiert (für Schule: Woppowa et al., 2020; für Schule und Hochschule: Boehme, 2019), andererseits auch kritisch infrage gestellt worden. Die kritischen Einwände beziehen sich mit Blick auf die Schule (und wohl auch Hochschule) auf die fragile Authentizität von Schüler*innen-Aussagen, auf ihre Vereinnahmung als Expert*innen ihrer Religion, auf die Asymmetrie von kleinen und großen Religionsgruppen und auf den Umstand, dass interreligiöse Begegnungen auch scheitern könnten (Langenhorst, 2016; Zimmermann, 2015; Tautz, 2018; Meyer, 2019). Sie benennen zu Recht Probleme, die zu berücksichtigen sind, die aber durch entsprechende Vorbereitung und Strukturierung der Begegnungen konstruktiv bearbeitet werden können (zur Diskussion: Boehme, Garcia Sobreira-Majer & Kroboth, 2017; Garcia Sobreira-Majer, 2019).

4.2 Die fünf Phasen des Modells

Die fünf Phasen des KPH-Modells werden im Folgenden einzeln ausgeführt. Nachdem sie bereits in mehreren Studienjahren umgesetzt wurden, sind sie hier systematisiert dargestellt (ausführliche Darstellung in Garcia Sobreira-Majer, Luczensky, Mikluscak, Podojak & Wunderli, 2021).



Abb. 3: Interreligiöses Begegnungslernen in fünf Phasen

4.2.1 Erste Phase: „Religion in meinem Leben“ – eine Selbstreflexion

In der ersten – konfessionell getrennten – Phase bearbeiten die Studierenden die Aufgabe, anhand von Leitfragen die eigene, lebensgeschichtlich gewordene Einstellung zu ihrer Bezugsreligion und zu anderen Religionen schriftlich zu reflektieren. Es geht dabei darum, ein „Bewusstwerden des Eigenen“ zu fördern (Schambeck, 2013, S. 225). Da manche Studierende konfessionslos sind, wird in die Leitfragen der Begriff der Weltanschauung integriert. Die Fragen beziehen sich zum einen auf die eigene Biografie und fragen nach der Rolle von Religion in der Kindheit, nach möglichen Veränderungen im Jugendalter und nach gegenwärtigen positiven bzw. kritischen Einstellungen zu Religion, und was diese geprägt hat.

4.2.2 Zweite Phase: Begegnungstreffen der Studierenden

Nachdem die Studierenden zu Beginn des Semesters jeweils nach Konfessionen bzw. Religionen getrennt unterrichtet wurden, widmen sie sich nun dem interreligiösen Lernen durch Begegnung. Dazu setzen sie sich in gemischt-religiösen Kleingruppen mit einer Fragestellung auseinander, die sie zum Gespräch aus ihrer jeweiligen Perspektive anregen soll: „Was ist Ihnen in Ihrer Religion/Konfession bzw. Weltanschauung besonders wichtig?“ Diese Frage nimmt die Inhalte aus der Selbstreflexion der ersten Phase auf. Die Frage ist so formuliert, dass sowohl die inhaltliche Seite der eigenen Religion bzw. Weltanschauung als auch der persönliche Zugang angesprochen werden. So können „authentische Sprechsituationen“ hergestellt werden (Schambeck, 2013, S. 224). Die Frage soll die Studierenden zu einer Stellungnahme zu Religion bewegen, die sich nicht im Allgemeinen verliert. Die Arbeit in der Gruppe beginnt mit einer persönlichen Reflexionsphase mit Hilfe einiger schriftlicher Notizen und geht dann zu einem Austausch über die jeweiligen Zugänge, Einstellungen und Wertungen weiter. Zum Abschluss suchen die Studierenden nach *Gemeinsamkeiten* und *Unterschieden* in ihren Antworten und Zugängen und stellen die Ergebnisse im Plenum vor. Dort werden auch offene Fragen von den Lehrenden geklärt.

4.2.3 Dritte Phase: Begegnung mit einem Experten bzw. einer Expertin aus dem Judentum

In dieser Phase geht es um die Begegnung mit dem Judentum, das als älteste der drei monotheistischen Religionen und aufgrund des komplexen theologischen und geschichtlichen Zusammenhangs mit Christentum und Islam in diesem Modell notwendig ist. Wenn es an der Hochschule – wie z. B. an der KPH zur Zeit der hier dargestellten Durchführung – keine jüdischen Studierenden gibt, muss für die Begegnung mit dem Judentum auf die Dimension der Augenhöhe unter „statusähnlichen TeilnehmerInnen“ (Boehme, 2019, S. 5) verzichtet werden. Bei der Wahl von Expert*innen aus dem Judentum ist darauf zu achten, dass die Vortragenden es verstehen, die inhaltliche Ebene mit dem jeweils persönlich gelebten Judentum zu verbinden.

4.2.4 Vierte Phase: Religionen und Weltanschauungen im Interview

In der vierten Phase des Modells wird den Studierenden die Aufgabe gestellt, eine Person einer anderen Konfession, Religion oder Weltanschauung zu interviewen. Diese Aufgabenstellung ist von der Ausstellung „Religramme“ der evangelisch-lutherischen Kirche Hannover (eröffnet 2017) und dem davon angeregten religionspädagogischen Projekt „Gesichter der Religionen“ von Mendl inspiriert (Mendl, 2018, S. 321). Anders als in diesen Projekten können die Studierenden nach dem KPH-Modell auch eine Person wählen, die sich als nichtreligiös versteht. Als Vorbereitung auf das Interview müssen sie sich Grundwissen zu dieser Religion/Weltanschauung erarbeiten. Auch die Form des Interviews zielt auf Begegnung. Der Leitfaden des Interviews besteht aus den Fragen, die die Studierenden in der ersten Phase des Modells, in der Selbstreflexion, schon auf sich selbst angewendet und dadurch erprobt haben. Als Interviewte kommen andersreligiöse Studienkolleg*innen, aber auch andere Personen aus dem Um-

kreis der Studierenden in Frage. Aus den Ergebnissen von Recherche und Interview ist eine kurze Präsentation zu gestalten.

Bei der Darstellung der interviewten Personen im Seminar werden nur Alter und Geschlecht genannt. Auf ein Foto oder genauere Angaben wird verzichtet, weil es unter dem Schutz der Anonymität vielen leichter fällt, sich auf ein Interview einzulassen.

Das Ergebnis der Interviews präsentieren die Studierenden in einer selbst gewählten Form im Seminar (Wand-Plakate, PowerPoint-Präsentationen, Videos u. a.) und stellen sich den Fragen ihrer Kolleg*innen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk daraufgelegt, welche Reaktionen das Interview bei denen auslöst, die der präsentierten Religion angehören, ob sie sich in der Präsentation wiederfinden oder etwas anders darstellen würden.

4.2.5 Fünfte Phase: Abschlussreflexionen

Die letzte Phase in diesem Modell ist eine abschließende schriftliche Reflexion des interreligiösen Projekts anhand von Leitfragen, die sich auf die Lernerfahrungen der Studierenden beziehen.

Die Reflexionen aus dem WS 2019/2020, die hier exemplarisch zusammengefasst sind und mit Originalzitaten aus unveröffentlichten Seminarunterlagen wiedergegeben werden, zeigen, dass die Studierenden die Phase der Begegnungstreffen als sehr interessant erlebt hatten, aber dass auch die Phase der Interviews für sie ertragreich war. Insbesondere hoben sie hervor, dass das „offene Format“ des Begegnungstreffens es ermöglicht habe, „in einer angenehmen Atmosphäre einen offenen Dialog“ zu führen. Als Lerngewinn sahen die Studierenden unter anderem ihren Zuwachs an Wissen, z. B. über konfessionelle Unterschiede innerhalb des Christentums oder des Islams. Im schriftlichen Feedback wurde die Lebhaftigkeit der Diskussionen als Folge der Wahrnehmung von Differenzen spürbar. Die Gesprächsteilnehmer*innen sprachen von der Herausforderung, sich mit Erfahrungen von Fremdheit auseinanderzusetzen. Gerade die Unterschiede und „kontroversen Meinungen“ hätten sich als anregend und produktiv erwiesen, weil die Studierenden mit anderen Perspektiven konfrontiert wurden. Außerdem stellten die Studierenden als Folge der direkten Begegnung einen Abbau von Missverständnissen und Vorurteilen bei sich selbst fest. Interessant waren auch die Gemeinsamkeiten, die die Studierenden zwischen ihren verschiedenen Zugängen feststellten, z. B.: die „offene“ Gottesfrage, verbunden mit der Frage nach der Theodizee. In einem mündlichen Nachgespräch äußerten katholische Studierende ihre Bewunderung, ja ihren Neid gegenüber Studierenden anderer Religionen, weil diese durch ihren „festen“ Glauben einen Halt im Leben hätten.

4.3 Interreligiöses Lernen im Wechselspiel von Begegnung und Recherche

Angesichts dieser positiven Rückmeldungen muss festgehalten werden, dass die Gespräche und Interviews in interreligiöser Begegnung den Studierenden kein umfassendes Bild der Religion oder Weltanschauung der Anderen vermitteln können. Die Beiträge der Gesprächspartner*innen sind unvermeidlich fragmentarisch, individuell und subjektiv. Genau das erwartet sie als zukünftige Lehrer*innen in den Schulen: Ihre Schüler*innen werden über unterschiedliche religiöse Konzepte verfügen. Damit sich die Studierenden auch mit den Inhalten *gelehrter Religion* (zu Glaubenslehre, Ethik, ritueller Praxis u. s. w.) auseinandersetzen, müssen sie sich vor der Interviewphase Grundwissen zur Religion der Interviewpartner*innen erarbeiten. Es entspricht der Recherche, mit der sich kompetente Journalist*innen auf ein Interview vorbereiten. Die Ergebnisse der Recherche sind der nötige Hintergrund für die nächste Begegnung, die dann im Interview erfolgt. Im Wechselspiel von informativen Phasen und Begegnungsphasen werden nach dem vorgestellten Modell Aspekte vermittelt, die Studierende Stück für Stück zu einem Gesamtbild der jeweiligen Religion zusammenfügen können, das sich aus erworbenem Wissen und eigenen Erfahrungen in den Begegnungen speist.

Mit diesem an der KPH Wien/Krems in die Ausbildung eingebundenen Konzept findet eine Sensibilisierung der Studierenden für und eine Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen statt – sowohl für die, die einen Schwerpunkt Religion wählen, als auch für alle anderen.

5. Herausforderungen und Chancen

5.1 Interreligiöse Kooperation unter restriktiven Rahmenbedingungen

Die ehemalige Religionslehrer*innenausbildung musste aufgrund der „PädagogInnenbildung NEU“ in das Primarstufenlehramt integriert werden. Das zwang Kirchen und Religionsgemeinschaften ihre Ausbildungsgänge nochmals neu zu konzipieren und in das vorgegebene strikte Konzept einzupassen. Das bisherige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Profil konnte nicht beibehalten werden und musste drastisch um einige Inhalte gekürzt bzw. auf wenige zentrale Inhalte konzentriert werden. Dies führte bspw. in der islamischen Ausbildung dazu, dass Grundkompetenzen in Arabisch und Koranlektüre derzeit nur ein Freifach darstellen. Überhaupt mussten in allen Religionsschwerpunkten Lehrveranstaltungen zum interreligiösen Lernen in das Masterstudium verschoben werden. Daher ist es umso wichtiger, dass bereits im 3. und 4. Semester des Grundstudiums allen Studierenden – wie oben dargestellt – interreligiöse Kompetenzen vermittelt werden, sodass alle zukünftigen Lehrer*innen auf das Arbeiten in der multireligiösen Schule bestmöglich vorbereitet sind. Hier ist es gelungen aus der Not eine Tugend zu machen.

Die soeben dargestellte Neukonzipierung der Religionslehrer*innenausbildung nötigte die Kirchen und Religionsgemeinschaften dazu, aufgrund knapper Ressourcen (60 ETCS) die Inhalte auf das zu konzentrieren, was als unerlässliches Rüstzeug für künftige Religionslehrer*innen angesehen wurde. Ökumenisch-theologische und -fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit interkonfessionellen Lehrendenteams konnten ins Bachelor-Curriculum der christlichen Ausbildungsgänge integriert werden, interreligiöses Lernen aber wurde ins Masterstudium verschoben. Zuerst sollten die Studierenden befähigt werden, guten konfessionellen Religionsunterricht (in ökumenischer Perspektive) erteilen zu können, erst danach sollen sie auf interreligiöse Kooperation in der Schule vorbereitet werden. In dieser Entscheidung scheint die Überzeugung nachzuwirken, man könne sich erst dann auf interreligiöses Lernen einlassen, wenn man in der eigenen Konfession oder Religion verwurzelt und kompetent genug sei (EKD, 1994, S. 56). Zuerst müsse Beheimatung gelingen, erst dann sei Begegnung möglich. Dass dies zu einseitig wäre, wurde schon in den 90er-Jahren diskutiert. Vielmehr könnte gerade in der Begegnung mit den religiös Anderen ein Bewusstsein für das Eigene geschaffen werden (Schweitzer, 1997, S. 278f.), sodass man Beheimatung und Begegnung nicht gegeneinander ausspielen müsste.

5.2 Kriterien gelingender Kooperation

Über die offiziell verbindlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen für Pädagogische Hochschulen hinaus bedarf eine gelingende interreligiöse religionspädagogische Kooperation zusätzlicher Kriterien ihrer Reflexion und Weiterentwicklung.

Ein wichtiges Output-Kriterium stellen die interreligiösen Kompetenzen dar. Wie werden diese bei den Absolvent*innen der religionspädagogischen Ausbildungen in der schulischen Praxis sichtbar? Da diese Kompetenzen vom Ministerium zwar vorgegeben, aber nicht näher definiert wurden, müssen sie von den Hochschulen selbst kriteriologisch ausgefüllt und implementiert werden.

Ein im österreichischen Kontext wichtiges Kriterium für die unmittelbare Kooperation in der (Hoch-)Schule ist der Umgang zwischen einer Mehrheit und vielen Minderheiten. Der Religionsunterricht kann hier exemplarisch Modelle guten Zusammenlebens zwischen Mitgliedern von gesellschaftlicher Mehrheit und Minderheiten entwickeln und praktizieren. Dafür muss die Kooperation an der Hochschule als good practice die künftigen Religionslehrer*innen prägen. Wie aber sehen die hochschulischen All-

tagserfahrungen damit aus? In den praktischen Gewohnheiten werden die Anliegen und Bedürfnisse von Minderheiten ohne bewusste Intention ausgeblendet. Dem versucht die Hochschule strukturell vorzubeugen, indem Minderheitenvertreter*innen in Entscheidungsprozessen eingebunden sind, indem es Reflexionsorte für die Zusammenarbeit gibt und Formate für den theologischen Dialog organisiert werden. Dabei ist die gleichberechtigte Beteiligung aller ausschlaggebend. Zugleich geraten Kooperationsstrukturen schnell an ihre Grenzen, da sie einerseits über die vom Hochschulgesetz vorgesehenen Strukturen hinausgehen und andererseits vor allem die Minderheiten bezüglich ihrer personellen Ressourcen überfordern. Hier liegt es an den Mehrheitsangehörigen, die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel auch in Managementprozessen einzuüben.

Kooperationen führen nicht nur unter den genannten verschärfenden Rahmenbedingungen zu Konflikten. Kooperationen brauchen eine ethische Grundlage der Ermöglichung von Zusammenarbeit angesichts bleibender Differenzen, vor allem wenn diese mit grundlegenden Haltungen religiöser Selbstverständnisse zu tun haben. Hier kommen die in interreligiösen Dialogen geübten Kriterien wie gegenseitiger Respekt, wechselseitige Anerkennung, Kommunikation auf Augenhöhe u. a. m. zum Tragen. Ein wichtiges Kriterium kommt oft zu kurz und ist für die Kooperation an der KPH sehr wichtig: die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur.

5.3 Chancen und Potenziale einer interreligiös angelegten Aus- und Weiterbildung

An vielen Standorten im deutschsprachigen Raum werden auf universitärer Ebene interkonfessionelle und/oder interreligiöse Kooperationsmodelle entwickelt, umgesetzt und beforscht (Interfaith-Studies Universität Tübingen; Innsbrucker Modell Interreligiöser Religionspädagogik; Universität Paderborn u. s. w.). Die Konfliktpotenziale und (Macht-)Interessen, die in solchen Ansätzen und Modellen latent oder manifest mitschwingen können, werden kritisch reflektiert (z. B. Kraml, Sejdini, Bauer & Kolb, 2020).

Religiöser Pluralität Raum geben, heißt es im Titel dieses Beitrages. Die KPH Wien/Krems bietet nunmehr seit einigen Jahren Raum für institutionalisierte Begegnungen der Konfessionen und Religionen sowie für gemeinsame Lehre und Forschung. Der Soziologe Nassehi schreibt treffend, dass Räume erst durch die Praxis derer, die sich diese Räume aneignen, zu den Räumen werden, die sie sind (Nassehi, 2019, S. 55). Räume entstehen allerdings auch oder erst durch Grenzziehungen. Sich möglicher Grenzen gewahr zu werden, diese vielleicht auch ein Stück auszuhandeln und sich trotz dessen gemeinsam auf die Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten zu konzentrieren, ist die Stärke einer Hochschule in interkonfessioneller und interreligiöser Kooperation. Hier entstehen neue Freiräume und Zwischenräume, die wiederum durch berufsfeldspezifische Forschung, evidenzbasierter Hochschulforschung oder Grundlagenforschung zukünftig zu füllen sind.

Bestehende Desiderate sollen abschließend festgehalten werden. Die religionspädagogische und -didaktische Verortung des Interreligiösen Begegnungslernens stellt für einige beteiligte Religionen noch ein Desiderat dar. Insbesondere kleinere Kirchen und Religionsgesellschaften, die relativ neu mit ihrer Ausbildung von Lehrer*innen begonnen haben, nutzen den fachlichen Anschluss an der KPH, um ihre Theorien und Didaktiken unter dem Motto des *learning by doing* zu entwickeln. Hierbei dienen Ansätze und Theorien der christlichen Religionspädagogiken und -didaktiken als Inspiration zur Weiterentwicklung von genuinen Ansätzen. Inwiefern der Ansatz des Interreligiösen Begegnungslernens Impulse für eine zukunftsfähige, interreligiöse Religionsdidaktik geben kann, hängt einerseits von der Bereitschaft der involvierten Kirchen und Religionsgemeinschaften ab, dies zu fördern und zu forcieren sowie von personellen Ressourcen, die zur systematischen Beforschung dieser Entwicklungen notwendig sind. Ferner könnten Elemente des Interreligiösen Begegnungslernens in der Fort- und Weiterbildung (wie z. B. in der Seminarreihe *Lernen in Begegnung*) konzeptionell weiterentwickelt und erforscht werden.

Ein weiteres Desiderat stellen die Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) dar, die ein wichtiger Bestandteil der Lehrer*innenbildung sind. Es könnte Zukunftsmusik darstellen, interreligiös betreute Sequenzen in die PPS des Bachelorstudiums zu integrieren bzw. diese im Masterstudium ganz interreligiös anzusetzen (hierzu Kraml & Sejdini, 2015). Zugleich wäre eine interreligiös ausgerichtete Qualifizierung von Mentor*innen, welche die Student*innen in den Praktika im Schwerpunkt Religion betreuen, sicherlich ein Pionierprojekt, das es gilt, gemeinsam mit allen Religionen zu konzeptionalisieren.

Solche und andere vergleichbare Projekte können nur im Dialog der beteiligten Akteur*innen entwickelt werden. Es liegt an ihnen die institutionell vorhandenen Räume mit Möglichkeitssinn wie auch Realitätssinn zu nutzen und zu öffnen, damit hochschulische Aus- und Weiterbildung im Lehramt Religion so gestaltet wird, dass sie in der Folge Schüler*innen befähigt, im Kontext zunehmender religiöser Pluralität kompetent zu handeln und ihren eigenen Weg zu finden.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, Petra & Fabel-Lamla, Melanie (2020). (Multi)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baumann, Ulrike (2005). Interreligiöses Lernen in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. In Peter Schreiner, Ursula Sieg & Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 533–542). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bernhard, Irmgard; Braunsteiner, Maria-Luise; Kaluza, Claudia & Schimek, Bernhard (2020). Diversitätsorientierte Pädagog*innenbildung – Handlungsfelder und Entwicklungsformen. In Robert Schneider-Reisinger & Manfred Oberlechner (Hg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis* (S. 172–182). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boehme, Katja (2019). Art. Interreligiöses Begegnungslernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343
- Boehme, Katja; Garcia Sobreira-Majer, Alfred & Krobath, Thomas (2017). Dialog in der Schule – ohne Begegnungen? Eine Stellungnahme zum Beitrag von Georg Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik? *CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen*, 1, 14–17.
- Boehme, Katja & Krobath, Thomas (2020). Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 181–191.
- Boschki, Reinhold; Schweitzer, Friedrich & Ulfat, Fatimah (2020). Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Fachwissenschaft und Fachdidaktik in evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 524–533). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Darowska, Lucyna & Machold, Claudia (2010). Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg & Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 13–38). Bielefeld: transcript.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eisenhardt, Saskia; Kürzinger, Kathrin S.; Naurath, Elisabeth & Pohl-Patalong, Uta (Hg.) (2019). *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Emmerich, Marcus & Moser, Vera (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Englert, Rudolf (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert & Thorsten Knauth (Hg.), *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 19–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred (2019). „Eine Eintrittskarte in die fremde Religion“. Forschungsergebnisse und Diskussion zum interreligiösen Begegnungslernen in Hochschule und Schule. In Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.), *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit* (S. 307–325). Wien: LIT.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred; Abuzahra, Amani; Hafez, Farid & Ritzer, Georg (2014). Interreligiöses Lernen in Begegnung – Evaluation von Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnenausbildung. In Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (S. 155–184). Wien: LIT.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred; Luczensky, Yeliz; Mikluscak, Pavel; Podojak, Vehid & Wunderli, Armin (2021). Begegnung ermöglichen. Ein Modell für interreligiöses Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Forum Exegese und Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an*, 6(1), 39–67.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gmoser, Agnes & Weirer, Wolfgang (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich. Empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 161–189.
- Hofmann, Franz; Hagenauer, Gerda & Martinek, Daniela (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jäggle, Martin & Klutz, Philipp (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In Martin Jäggle, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 69–93). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KPH Wien/Krems (2019). *Curriculum Bachelorstudium Primarstufe*. Abgerufen von: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf
- KPH Wien/Krems (o.J. [2013]) *Leitbild der KPH Wien Krems*. Abgerufen von: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Wir_ueber_uns/Leitbild/KPH_Leitbild.pdf.
- Kraml, Martina & Sejdini, Zekirija (2015). Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 23(1), 29–37.
- Kraml, Martina; Sejdini, Zekirija; Bauer, Nicole & Kolb, Jonas (2020). *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen: Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krobath, Thomas (2020). Religiöse Vielfalt als Struktur und Auftrag. Chancen und Spannungen religiöser Pluralisierung in einer Hochschule am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule* (S. 279–296). Bielefeld: transcript.

- Krobath, Thomas & Ritzer, Georg (2014). Ein Laboratorium für konfessionelle Kooperation in der LehrerInnenbildung. Das Modell der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (S. 13–34). Wien: LIT.
- Langenhorst, Georg (2016). Dialogische Religionspädagogik? Lernperspektiven für Juden, Christen und Muslime. In *CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen*, 3, 97–101.
- Leimgruber, Stephan (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Mann, Christine (2018). Eine Vision wird Realität. Die ökumenisch getragene Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. In Gertraud Diem-Wille, Ludwig Nagl, Anton Pelinka & Friedrich Stadler (Hg.), *Europa, Demokratie, Ökumene, Kultur* (S. 135–168). Wien: Böhlau.
- Mendl, Hans (2018). „Gesichter der Religionen“ – ein interreligiöses Ausstellungsprojekt an der Universität Passau. In Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath & Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 321–324). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nassehi, Armin (2019). Sakraler Raum – (religions)soziologisch. *Spiritual Care*, 8(1), 53–58.
- Ratzke, Christian (2021). *Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen*. Münster: Waxmann.
- Reis, Oliver & Szczyrba, Birgit (2010). Begegnung im Lernfeld Hochschule. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 9, 281–295.
- Rickers, Folkert (2001). Interreligiöses Lernen. In Norbert Mette & Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik* (S. 874–881). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider-Reisinger, Robert & Oberlechner, Manfred (Hg.) (2020). *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schröder, Bernd & Woppowa, Jan (2020). Konfessionelle Kooperation in der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung – Möglichkeiten, Chancen und Grenzen an Studienstandorten ohne Kooperationspartner vor Ort. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 160–180.
- Schweitzer, Friedrich (1997). Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft. *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 49(3), 266–279.
- Schweitzer, Friedrich (2014). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2015). Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67(3), 256–266.
- Simojoki, Henrik & Lindner, Konstantin (2020). Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamtheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 120–132.
- Tautz, Monika (2018). Begegnungslernen – ein schillernder Begriff. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, 24–32.
- Willems, Joachim (2020). Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen? In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule* (S. 387–402). Bielefeld: transcript.

- Woppowa Jan; Caruso, Carina; Konsek, Lukas & Kamcili-Yildiz, Naciye (2020). Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen. In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule* (S. 367–385). Bielefeld: transcript.
- Zimmermann, Mirjam (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.