

Forschungsbericht

Jasmine Suhner / Monika Winter

KIAL

**Eine qualitativ-explorative Untersuchung eines
interreligiösen Bildungsmoduls für angehende
Lehrpersonen**

Forschungsbericht



KIAL Kompetenzzentrum Interreligiöses Lernen
in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Impressum

AUTORINNEN UND AUTOREN

Jasmine Suhner

Monika Winter

unter Mitarbeit von:

Elijah Giezendanner (Transkriptionen)

Thomas Schlag (Vertretung KIAL von Seite Theologisches Seminar, Universität Zürich)

KOMPETENZZENTRUM FÜR INTERRELIGIÖSES LERNEN
IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRPERSONEN (KIAL)
Pädagogische Hochschule St. Gallen
Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen

Theologisches Seminar der Universität Zürich
Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich

ein SWISSUNIVERSITIES FORSCHUNGSPROJEKT



Inhaltsverzeichnis

1	ZUSAMMENFASSUNG	4
2	INTERRELIGIÖSES LERNEN IN DER ÖFFENTLICHEN BILDUNG	5
2.1	INTERRELIGIÖSES LERNEN ALS BESTANDTEIL ÖFFENTLICHER BILDUNG	5
2.2	PRAXISFRAGEN IM BLICK AUF INTERRELIGIÖSES LERNEN IM RAHMEN DES FACHBEREICHS „ETHIK-RELIGIONEN- GEMEINSCHAFT“ (ERG) IM LEHRPLAN 21	6
2.3	INTERRELIGIÖSES LERNEN: FORSCHUNGSDESIDERATA IN THEORIE UND PRAXIS	8
3	GRÜNDUNG DES KOMPETENZZENTRUMS FÜR INTERRELIGIÖSES LERNEN IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRPERSONEN (KIAL)	11
4	EINBLICKE IN EINE QUALITATIV-EXPLORATIVE STUDIE ZU INTERRELIGIÖSEM LERNEN IM FACHBEREICH ERG 13	
4.1	ZUR KONZEPTUALISIERUNG INTERRELIGIÖSER KOMPETENZ IN DER VORLIEGENDEN STUDIE.....	14
4.2	FORSCHUNGSBESCHRIEB	19
4.3	PRAXISRELEVANTE ERGEBNISSE UND DATENINTERPRETATION.....	23
5	AUSBlick: INTERRELIGIÖSES LERNEN WEITER DENKEN.	32
6	LITERATUR	37
7	ANHANG	39
7.1	Auszüge aus MAXQDA: SCHLUSSCODIERUNG	39

1 Zusammenfassung

Interreligiöses Lernen ist weltweit ein für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen zentrales Praxis- und Forschungsfeld: Die multireligiöse und -weltanschauliche Gesellschaft macht religionsbezogene, kulturhermeneutische und religionsdialogische Kompetenzen notwendig; die menschenrechtlich verankerte negative wie positive Religionsfreiheit ruft nach religionskundlicher und verstehensorientierter, dialogfördernder religionsbezogener Bildung; schliesslich verdeutlichen verschiedene im Zusammenhang mit Religion verübte Anschläge und Bedrohungen die politisch und bildungspolitisch in ihrer Komplexität nicht zu unterschätzende Bedeutung interreligiösen Lernens. Meist als Teilaspekt interkulturellen Lernens verstanden, stellt interreligiöses Lernen eine wichtige Querschnittsaufgabe für verschiedene schulische Fachbereiche dar.

Die verschiedenen existierenden didaktischen Ansätze und Methoden im Feld interreligiösen Lernens führen vielerorts zu als gut befundenen Ergebnissen. Allerdings mangelt es bisher an Möglichkeiten, differenziert zu erfassen, weshalb welche Ansätze und Methoden erfolgreich sind, welche Lernprozesse von den Lernenden wie wahr- und aufgenommen werden und welche Fragen offenbleiben oder neu entstehen. Es fehlt grundsätzlich an generalisierten Kategorien, die die vergleichende Forschung in und an unterschiedlichen interreligiösen Lernsituationen ermöglichen. Dieses Desiderat wird in der fachdidaktischen Debatte und ebenso in der Praxis festgestellt.

Das Kompetenzzentrum für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL) hat sich deshalb als ein zentrales Ziel gesetzt, Möglichkeiten der Evaluation interreligiöser Lernprozesse theoretisch zu erforschen (Forschungsziele Etappe 1), diese anschliessend im Dialog mit der Praxis zu konzeptualisieren, zu prüfen, anzupassen und vorzulegen (Forschungsziele Etappe 2). Grundlage für dieses Ziel ist, anhand theoretisch fundierter und praxiserprobter Kategorisierungen verschiedene Wirkweisen interreligiöser Lernprozesse differenziert wahrzunehmen. Im Fokus der Arbeit des KIAL stehen dabei primär die Lernenden und deren Lernprozesse, nicht die Lehrenden. Langfristig ermöglicht diese Forschungsarbeit eine bessere Vergleichbarkeit interreligiöser Lernprozesse – und unterstützt damit gezielte Anpassungen der Lernprozesse.

Nach der umfassenden religionspädagogischen Grundlagenforschung zum Forschungsfeld interreligiösen Lernens stellt die vorliegende Publikation die Kurzversion des Forschungsberichts zur Etappe 2 dar, zur Untersuchung interreligiöser Lernprozesse, deren Art und Wirksamkeit im Rahmen des KIAL.¹

Das KIAL wurde im Jahr 2017 gegründet und entscheidend unterstützt von der Schweizer Rektorenkonferenz (swissuniversities Projekt 2017-2020), der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (leading house), dem Theologischen Seminar der Universität Zürich, sowie der reformierten und katholischen Kantonalkirche St. Gallen. Diesen Institutionen und Fördergefässen danken wir an dieser Stelle herzlich.

¹ Bei Interesse an der Gesamtstudie (Juli 2021) wende man sich an die Forschungsverantwortliche, Jasmine Suhner, oder an die Leiterin KIAL, Monika Winter.

2 Interreligiöses Lernen in der öffentlichen Bildung

2.1 Interreligiöses Lernen als Bestandteil öffentlicher Bildung

Seit den 90er Jahren, spätestens jedoch seit Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts hat sich interreligiöses Lernen zu einer wichtigen Dimension in der nationalen und internationalen Politik sowie in der Bildung entwickelt. Im politischen und zivilgesellschaftlichen Kontext gibt es eine Vielzahl von Netzwerken, Organisationen und Einzelpersonen, die den interreligiösen Dialog und interreligiöse Bildung als Mittel zu friedlichem Zusammenleben betonen. Diese Akteur:innen wirken in vielfältigen Handlungsfeldern, von der Ausarbeitung offizieller Resolutionen über internationale Expertentreffen bis hin zur Organisation von lokalen Entwicklungsnetzwerken und Aktivitäten.

Für den europäischen Raum hat das Europäische Parlament zahlreiche Resolutionen zur Verteidigung der Religionsfreiheit, des religiösen Pluralismus und der religiös-weltanschaulichen Toleranz verabschiedet. Exemplarisch nennen wir einige für unseren Forschungskontext interreligiösen Lernens in schulischen Kontexten relevante Zielformulierungen:

Ein Protokoll des Europäischen Parlaments aus dem Jahr 2008 konstatiert: „Given the new multicultural environment in which schools now operate and the leading role played by teachers in intercultural education, it is essential to introduce training courses that allow them to develop effective methods of managing cultural and religious diversity in the classroom and aids to intercultural dialogue.“ (Council of Europe, 2008)

Von Bedeutung in Sachen interreligiösen Lernens ist auch das „Weissbuch zum Interkulturellen Dialog: Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“, verabschiedet vom Ministerkomitee des Europarats, 2008. Ziel des Dokuments ist es „to underline the fundamental importance of taking into account the religious dimension of intercultural education in order to promote mutual understanding, tolerance and a culture of ‚living together‘.“ (Council of Europe, 2009, 8 und 27) Der Europarat fordert ausdrücklich: „(R)egardless of the system of religious education in any particular state, children should have education that takes religious and philosophical diversity into account as part of their intercultural education, irrespective of how exactly this is included in the curriculum.“ (ebd., 16) In Anlehnung an dieses Weissbuch wurden zahlreiche Forderungen hinsichtlich interkulturellen und interreligiösen Lernens ausdifferenziert. (Schreiner, 2015; Jackson, 2010)

Auch Stellungnahmen von Seiten der OSZE verdeutlichen, dass religiöse und weltanschauliche Pluralität in der Bildung wahrgenommen und gefördert werden soll. So wurden etwa die „Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools“ (TGP) entwickelt, im Rahmen des Grundanliegens der OSZE, Toleranz, Nicht-Diskriminierung und Glaubens- und Religionsfreiheit zu stärken. (OSCE/ODIHR, 2007) ²

In jüngeren Bestrebungen, etwa im OECD Learning Compass 2030, wird die Notwendigkeit der Reflexion der wechselseitigen Verknüpfung von Wissen, Haltungen, (wesentlich auch kulturell bedingten) Werten und Kompetenzen betont. (OECD, Learning Compass 2030)

Sämtliche dieser Dokumente entstanden vor der Einsicht, dass religiöse und säkulare Weltanschauungen in einer multikulturell geprägten Schule zum Alltag von Lehrpersonen und Schüler:innen gehören: Nicht nur im konkreten Fach religionsbezogener Bildung – unter welcher Bezeichnung auch immer geführt –, sondern auch in jenen Fachbereichen, in welchen Religionen im historischen, literarischen, ästhetischen, politischen oder sozialen Kontext als Einflussfaktor zu werten sind.

² Im Rahmen des vergleichenden europäischen Forschungsprojekts REDCo, das sich als Beitrag zur Erforschung interreligiösen Dialogs und interreligiöser Bildung versteht, werden die TGP als Förderer eines Dialogs im Rahmen interkulturellen und interreligiösen Lehrens und Lernens in Anspruch genommen. Vgl. exemplarisch Weisse, 2009a+b.

2.2 Praxisfragen im Blick auf interreligiöses Lernen im Rahmen des Fachbereichs „Ethik-Religionen-Gemeinschaft“ (ERG) im Lehrplan 21

Im Blick auf diese Anforderungen und Rahmenbedingungen hält der Deutsch-Schweizer Lehrplan 21 fest, dass die staatlich verantwortete Bildung differierende Weltanschauungen und Lebensweisen bewusst und sensibel thematisieren muss, sowie über die religiöse beziehungsweise weltanschauliche Dimension verschiedener Lebens- und Lernbereiche, ethischer oder politischer Diskurse aufklären soll. In der Einleitung zum Fachbereich „Natur-Mensch-Gesellschaft“ (NMG), dem der Fachbereich „Ethik-Religionen-Gemeinschaft“ (ERG) zugeordnet ist, wird formuliert: „In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei.“ (Lehrplan 21, 2016, 5) Ein solcher Unterricht darf und soll dann auch erfahrungsbezogen interreligiöse Themen aus der eigenen Schule aufnehmen:

Wie soll in der Schule Weihnachten gefeiert werden, wenn nicht alle Schüler:innen dem Christentum angehören? Kann oder muss es an der Schule eine gemeinsame Feier zum Ramadan geben? Soll in der Schulmensa nur noch schweinefleischfreies oder vegetarisches Essen angeboten werden? Gibt es auch an der eigenen Schule Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit? Solche Fragen müssen von der Schule insgesamt beantwortet werden.

Als schulbezogener Reflexionsort religiöser und weltanschaulicher Pluralität übernimmt der Fachbereich ERG hier bewusst Mitverantwortung für die (inter-)religiös sensible Konzeption der Schule und der in ihr gelebten Beziehungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit. Die im Fachbereich ERG eingeführte Verknüpfung der Inhaltsbereiche Ethik, Religionen und Gemeinschaft strebt dabei ein für interreligiöse Bildungsziele sinnvolles integratives Inhaltsverständnis an: Ethik, Religionen und Gemeinschaft sollen nicht im Sinn getrennter Domänen behandelt werden, sondern so miteinander verbunden sein, dass ausgehend von Fragen der Weltdeutung und Lebensgestaltung Aspekte religionsbezogenen und ethischen Urteilens sowie friedensorientierten Handelns thematisiert werden. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass religiöse Sachverhalte kaum je „mono-religiös“, und stets mit nicht-religiösen Kontexten und Begrifflichkeiten verknüpft sind.

Drei spezifische Aspekte erwähnen wir im Zusammenhang mit dem Verständnis interreligiösen Lernens im Fachbereich ERG an dieser Stelle, da sie für die Arbeit im Rahmen des KIAL orientierend sind:

1.

Für den ERG-bezogenen Kenntnis- und Verständniserwerb ist es gemäss Lehrplan 21, wie beschrieben, essentiell, dass Kulturen und Religionen im (all-)täglichen Umgang erfahrbar werden: Die individuellen Lebenswelten der Lernenden – ihre religiöse Umwelt, religionsbezogenen Interessen, Erfahrungen, Fragen – bilden einen wesentlichen Ausgangspunkt für das Lernen im Fachbereich ERG (vgl. auch Bietenhard, 2015). Diese selbstverständliche Forderung der Adressatenorientierung wird insofern zu einer thematischen Forderung ausgeweitet: die (Um-)Welten, Vorstellungen, Meinungen der Lernenden werden auch zum Arbeitsmaterial. Von hier aus strebt im Fachbereich ERG stattfindendes interreligiöses Lernen bewusst an, zusätzlich zur darstellenden Vermittlung von Sachinhalten auch die Sichtweise der Lernenden und die Frage nach der (pädagogischen, biographischen, usw.) Bedeutsamkeit des Inhalts für die Lernenden aufzugreifen. Dieser Perspektive der Lernenden und derer Lernprozesse gibt das KIAL deshalb ein besonderes Gewicht.

2.

Das Anliegen interreligiösen Lernens zielt darauf, verschiedene Religionen und Weltanschauungen als gleichberechtigte Partner im Dialog ernst zu nehmen. Eine zentrale Herausforderung im genannten Blick auf die Lebenswelt der Heranwachsenden erweist sich in der pluralen Religiosität der Lernenden in einem umfassenden Sinn: Pluralität wird fassbar in interreligiöser, weltanschaulicher und intrareligiöser Hinsicht. Lediglich eine Unterscheidung von eigener und fremder Religion wäre hier also zu undifferenziert: Weder ist die jeweilige Selbstverortung der Schüler:innen deckungsgleich mit einem jeweiligen Religionssystem oder einer bestimmten Weltanschauung, noch lässt sich in der Folge eine Religion unbedingt aus einer konkret fassbaren „eigenen“ religiöse Selbstverortung betrachten. Vielmehr folgt aus der umfassenden weltanschaulichen Pluralität, dass die Wahrnehmung der je eigenen Perspektive mit Traditionen und Perspektiven jeglicher Art bereits Konfrontation mit Fremdem darstellen kann. Grundsätzlich kann in multikultureller Gesellschaft jegliche Religion und Kultur – auch die christliche Tradition – als fremd wahrgenommen werden.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die problematische Terminologie der Fremdzuschreibung „christliche Lernende“, „muslimische Lernende“ usw. hinzuweisen: Mit solchen Zuschreibungen würde die didaktische Wahrnehmung der Schüler:innen nicht zuerst auf deren individuelle Besonderheit gelenkt, sondern auf die ihnen zugeordneten religiös-kulturellen Systeme. Auf diese Weise würden aber die Lernenden gleichsam als Trägerexemplare einer abstrakten Allgemeinheit betrachtet. Als Ausgangspunkt interreligiösen Lernens halten wir fest, dass sich der/die Einzelne nicht mehr zwingend einer bestimmten Religion oder überhaupt einer fassbaren Weltanschauung verbunden fühlen muss. Religion als möglicher Weltzugang stellt nur *eine* mögliche Perspektive dar.

3.

In der vielfältigen Literatur zu interreligiösem Lernen finden sich zahlreiche unterschiedliche Konzeptionen interreligiösen Lernens. Folglich existiert eine grosse Vielfalt an Verständnismöglichkeiten, die eine klare Definition „interreligiösen Lernens“ verunmöglicht. Wir verstehen den Ausdruck des „Interreligiösen“ im Rahmen der Arbeit des KIAL so, dass er auch säkulare Verortungen und Weltzugänge miteinschliesst. Sachlich adäquat wäre die Neukreation einer entsprechenden Begrifflichkeit zum „Interreligiösen“, die das „Zwischen“, „Miteinander“ oder „Übereinander“ religiöser sowie säkularer Weltzugänge im Blick hat. Nicht mangels sprachlicher Kreativität, sondern um an entsprechende Verwendungen in fachlichen Debatten anzuschliessen, halten wir hier am Begriff des „Interreligiösen“ und damit einer interreligiösen Lerndimension und der entsprechenden fachdidaktischen Perspektive fest. Damit verorten wir uns nicht zuletzt in der nach wie vor verwendeten Begrifflichkeit, wie sie in oben genannten Resolutionen und Forschungsprojekten verwendet wird.

Um nun interreligiöses Lernen im Unterricht zu fördern, sind zuallererst die Lehrpersonen entsprechend auszubilden. Ausgehend von diesen Herausforderungen stellte sich die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG), unter Federführung von Prof. Monika Winter, die Frage, wie interreligiöses Lernen im Rahmen von ERG zielgerichtet weiterentwickelt werden kann.

2.3 Interreligiöses Lernen: Forschungsdesiderata in Theorie und Praxis

Interreligiöses Lernen hat sich im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren aus einer primär informativen, vergleichenden „Didaktik der Weltreligionen“ hin zu einer allgemeinen Didaktik interreligiösen Lernens entwickelt. Aktuelle Forschung im Feld zielgerichteten interreligiösen Lernens kann also auf einer rund 30jährigen Forschungsgeschichte und -grundlage aufbauen. Bis vor wenigen Jahren stand dabei die Ausarbeitung konzeptioneller Grundlagen im Vordergrund: die wissenschaftlich fundierte Entwicklung einer Konzeption für interreligiöses Lernen wurde in erster Linie als eine theoretische Aufgabe verstanden.

Für den deutschsprachigen Bereich ist dabei besonders auf die Arbeiten von Johannes Lähnemann (1998), Karl-Ernst Nipkow (1998) und Stefan Leimgruber (2007) zu verweisen, gleichsam als erste Meilensteine in der Entwicklung von Ansätzen interreligiösen Lernens (Gärtner, 2015). Auf Grundlage dieser Entwürfe steht das Gros der Diskussion, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Feld herausgebildet hat.³ Seit den Nullerjahren fragen Studien im Feld interreligiösen Lernens vermehrt nach dem Erwerb interreligiöser Kompetenzen, seit 2010 ist von einer Konjunktur der Frage nach interreligiösen Kompetenzen zu sprechen, etwa:

Welche Fähigkeiten müssen Heranwachsende besitzen, um interreligiös kompetent urteilen und handeln zu können? Wie und wann werden entsprechende Kompetenzen erworben? In welchem Verhältnis stehen religiöse und interreligiöse Kompetenzen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Organisation (inter-)religiöser Lernprozesse?

Im letzten Jahrhundert wurden so verschiedene theoretische Kompetenzmodelle zur differenzierten Erforschung interreligiöser Lernprozesse entwickelt (Willems, 2011; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). Keines dieser interreligiösen Kompetenzmodelle – geschweige denn ein Evaluations- oder „Messinstrument“ – konnte sich bisher etablieren. Dies begründet sich nicht nur damit, dass es keine einheitliche Definition interreligiösen Lernens gibt, sondern auch darin, dass interreligiöses Lernen multidimensional und stets kontextuell ist – und dies auch sein muss. Die mit Kompetenzmodellen konstitutiv verbundene Forderung nach empirischer Validierung wird erst allmählich erfüllt (vgl. etwa Engebretson et al., 2010). Ein grösseres empirisch ausgerichtetes Forschungsprojekt in dieser Hinsicht wurde von der Berliner Forschergruppe um Dietrich Benner durchgeführt (Benner et al., 2011). Im Schweizer Kontext finden sich in dieser Hinsicht kaum vergleichbare Arbeiten. Hier stellen deshalb sowohl hermeneutische als auch empirische Forschung ein Desiderat dar.

Für die religionsbezogene, pädagogische Praxis nun sind Einsichten in die *Art der Wirksamkeit* unterschiedlicher Möglichkeiten und Ansätze interreligiöser pädagogischer Arbeit besonders wichtig zu gewinnen, insofern gilt: Je mehr alternative Ansätze für interreligiöses Lernen verfügbar werden, desto differenzierter sind mögliche Antworten auf verschiedene fachdidaktische Herausforderungen, und desto vielfältiger werden auch praxisbezogene Fragen. Die Relevanz solcher Forschungsergebnisse ist schliesslich umso höher, als die Frage nach einer evidenzbasierten Abschätzung von Wirkungen im Bildungsbereich inzwischen zumindest im Blick auf die Schule durchweg gestellt wird, nicht zuletzt im Anschluss an die PISA-Studien. Auch ist der Transfer von Erkenntnissen zwischen unterschiedlichen interreligiösen Lernkontexten erst dann wirklich möglich, wenn kontextübergreifende Kriterien und Kompetenzen hierfür, theorie- und praxisgestützt, entwickelt werden. Von hier aus legt sich die Notwendigkeit von theoretisch fundierten und zugleich praxisnahen Studien im Blick auf interreligiöse Unterrichtsforschung nahe.

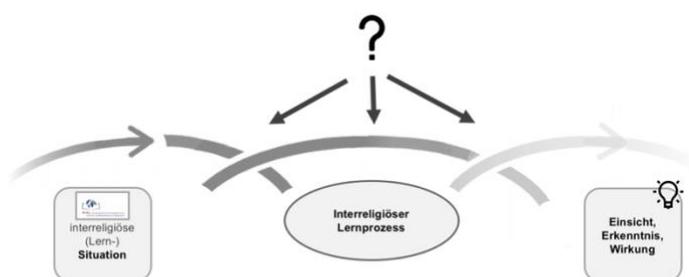
³ In der vorliegenden Kurzfassung des Schlussberichts lassen wir die entsprechenden Entwicklungen im weiteren Raum Europas und darüber hinaus beiseite. Hierfür verweisen wir exemplarisch auf: Jackson, 2018; Jäggle et al., 2013ff.

Wie kommen wir „vom Blick auf den Wald zum differenzierteren Blick auf die Bäume“?

Eine Redewendung besagt, dass zuweilen „vor lauter Bäumen der Wald nicht mehr gesehen werde“. Im Blick auf interreligiöse Lernprozesse stellen Theorie und Praxis umgekehrt fest: Der Blick auf interreligiöses Lernen gleicht häufig einem ungefähren Blick auf den Wald – also auf den gesamten Lernprozess – während der differenzierte Blick auf die Bäume – auf die verschiedenen einzelnen Schritte und auf die Art der Wirksamkeit der Lernprozesse – verloren geht.

Konkret formuliert: Die verschiedenen existierenden didaktischen Ansätze und Methoden im Feld interreligiösen Lernens führen vielerorts zu als gut befundenen Ergebnissen. Allerdings mangelt es bisher an Möglichkeiten, differenziert zu erfassen, weshalb welche Ansätze und Methoden erfolgreich sind, welche Lernprozesse von den Lernenden wie wahr- und aufgenommen werden und welche Fragen offenbleiben oder neu entstehen. Es fehlt grundsätzlich an generalisierten Kategorien, die die vergleichende Forschung in und an unterschiedlichen interreligiösen Lernsituationen ermöglichen. Die Relevanz solcher Forschungsergebnisse ist umso höher, als die Frage nach einer evidenzbasierten Abschätzung von Wirkungen im Bildungsbereich inzwischen durchweg gestellt wird, nicht zuletzt im Anschluss an die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21. Empirische Einsichten hierzu sind eine notwendige Voraussetzung für entsprechend effektives pädagogisches Handeln – in all jenen Fächern und Fachbereichen, die interreligiöse Kommunikation und Konvivenz zum Inhalt und Ziel haben.

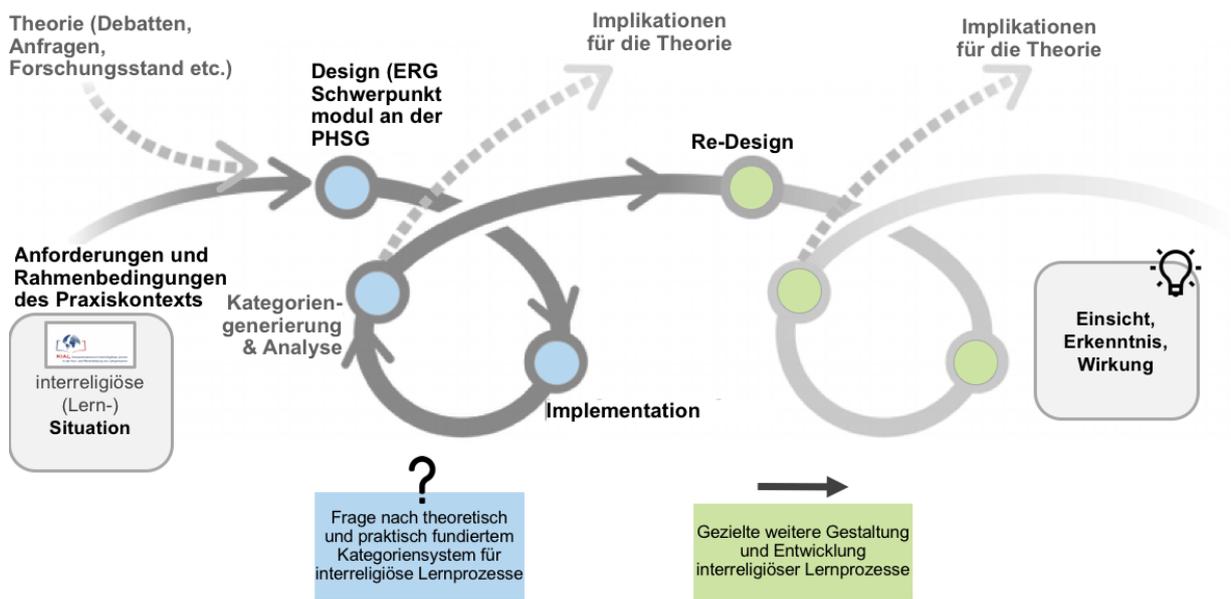
Für interreligiöse Lernprozesse gilt grundsätzlich: Sie können implizit oder explizit stattfinden, sie finden im schulischen wie im außerschulischen Kontext statt. Teilweise ergeben sie sich ungeplant, nicht aktiv eröffnet: Eine interreligiös geprägte (Lern-)Situation kann sich etwa aus dem Zusammenspiel verschiedener Kontexte ergeben, ein interreligiöser Lernprozess erfolgt, daraus folgen unterschiedliche Einsichten (vgl. Grafik 1). Ein solcher unspezifischer oder unbewusster Ablauf genügt an Orten nicht-geplanten Unterrichts.



Grafik 1: Visualisierung eines simplen interreligiösen Lernprozesses

Wo interreligiöse Lernprozesse aber explizit und *zielgerichtet* initiiert werden, besteht – gesellschaftspolitisch, bildungspolitisch, pädagogisch – ein Bedarf daran, diese differenziert wahrzunehmen und bewusst und effektiv weiter zu entwickeln. Grundlage für dieses Ziel sind theoretisch fundierte und praxiserprobte generalisierte Kategorien, die eine vergleichende Forschung in und an unterschiedlichen interreligiösen Lernsituationen ermöglichen. Anhand solcher können verschiedene Wirkweisen interreligiöser Lernprozesse differenziert wahrgenommen und gezielt weiterentwickelt werden. Kurz: Die Frage nach dem für Wahrnehmung und Kategorisierung sinnvollen System muss gestellt werden. Ein solches Kriteriensystem muss den Blick auf die Lernenden richten, ebenso muss es erfassen, welche Bildungsinhalte wie aufgenommen und verarbeitet werden. Nicht zuletzt interessiert aufgrund der Frage nach dem didaktischen Ansatz auch das Potential der verschiedenen möglichen Bildungsakteur:innen im Feld interreligiösen Lernens (Dozent:innen, Vertreter:innen der Religionsgemeinschaften etc.).

Für eine Annäherung an diese Fragen ist der Forschungsansatz „Design Based Research“ (DBR) prädestiniert. DBR bietet einen offenen Rahmen, in dem nicht nur die empirische Evaluation einer Lernumgebung Teil des Forschungsvorhabens ist, sondern auch die theoriebasierte Entwicklung der Lernumgebung (Design), die evaluiert werden soll, sowie deren konkrete praxisbezogene Ausgestaltung. Ein nach DBR iterativ arrangierter Prozess ist geeignet, sowohl Erkenntnisse für die Praxis zu generieren, als auch die Theoriebildung im Bereich interreligiösen Lernens weiterzuentwickeln. Befunde der Begleitforschung werden demnach fortlaufend interpretiert und unmittelbar in die Weiterentwicklung Designs einbezogen (vgl. Grafik 2).

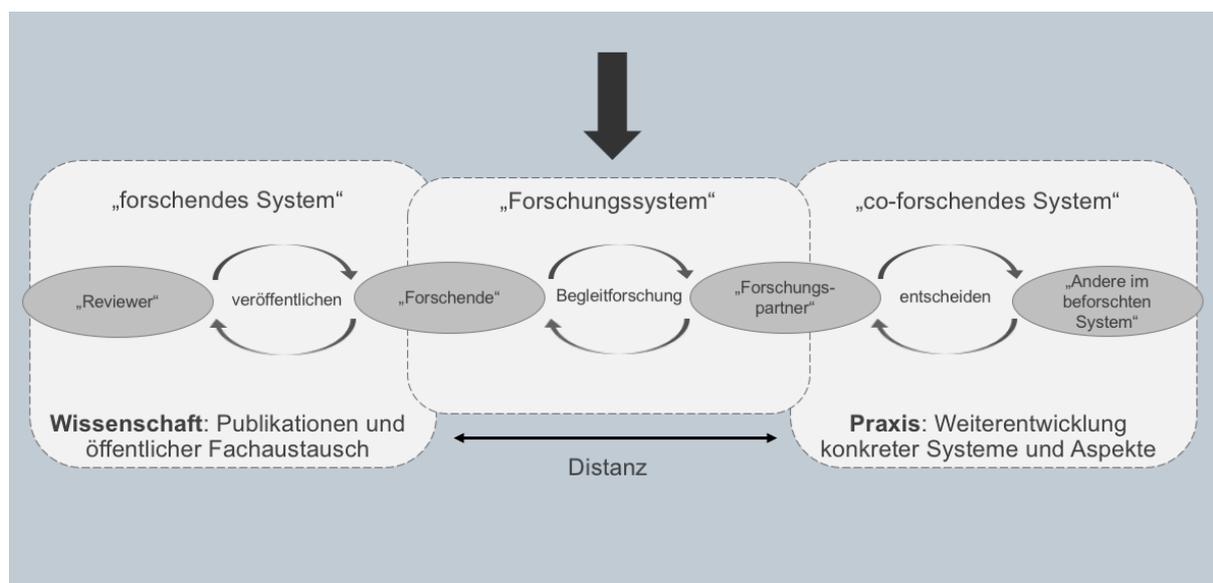


Grafik 2: Der interreligiöse Lernprozess im design-based research Kreislauf. Darstellung der Pfeilstruktur in Anlehnung an Maurer/Ingold/Feurle (2020)

3 Gründung des Kompetenzzentrums für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL)

Vor dem Hintergrund dieser Desiderata wurde im Jahr 2017 an der PHSG in Kooperation mit der Theologischen Fakultät der Universität Zürich das Kompetenzzentrum für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL) gegründet. Das KIAL hat sich für seine Entstehungsphase von 2017-2020 als zentrales Ziel gesetzt, Möglichkeiten der Evaluation interreligiöser Lernprozesse theoretisch zu erforschen (Forschungsziele Etappe 1)⁴, und diese anschliessend im Dialog mit der Praxis zu konzeptualisieren, zu prüfen und weiter zu entwickeln (Forschungsziele Etappe 2). Damit strebt das KIAL an, eine Lücke zwischen Praxis („experts by experience“) und theoretischer Forschung seitens verschiedener Disziplinen – Pädagogik, Theologie, Religionswissenschaft und weitere Bezugsdisziplinen interreligiösen Lernens – zu schliessen.

Konkrete Einzelziele des KIAL lauten: Grundlagenforschung mit dem expliziten Ziel des differenzierten Erfassens eines interreligiösen Lernverständnisses; Entwicklung und Diskussion von Möglichkeiten differenzierter Wahrnehmung und Kategorisierungen zum Zweck empirischer Erhebungen; Weiterentwicklung der an der PHSG angebotenen interreligiös ausgerichteten Ausbildungsmodule (design-based research), schliesslich grundsätzlich die Konsolidierung der theoretischen und praktischen Erkenntnisse. Das Forschungssystem des KIAL liegt damit im dynamischen kommunikativen Zusammenhang zwischen den Forschenden aus Theorie und Praxis. Daraus ergeben sich spezifische Herausforderungen an Kommunikation und Kooperation, und eine Vielfalt an Erkenntnismöglichkeiten in Theorie wie Praxis. Entsprechend den unterschiedlichen Kontexten und derer je eigenen Dynamiken und Rahmenbedingungen arbeitet das KIAL am einen Ort eher praxisnah kommunizierend und publizierend; am anderen Ort stärker sich in der Theoriedebatte aktiv verortend (Grafik 3). Die je unterschiedlichen Rahmenbedingungen und (Sprach-)Systeme des gesamten Forschungssystems führen deshalb sinnvollerweise auch zu verschiedenen Publikationsversionen der Ergebnisse, mit je unterschiedlichem Fokus.



Grafik 3: Das Forschungssystem auf einen Blick. Wording und Darstellung angepasst, in Anlehnung an eine Visualisierung der RSF-Heuristik nach Tuckermann (2013)

⁴ Vgl. Schlag/Suhner, 2018.

Die Einsichten des KIAL dienen der Forschung im Feld interreligiösen Lernens; den Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen; weiteren zentralen Akteur:innen im interreligiösen Bildungsbereich – hierbei wesentlich zu denken ist an die Vertreter:innen verschiedener Religionsgemeinschaften; im weiteren Sinn Lehrpersonen im Volksschulbereich.

Bei der Konzeptualisierung des Forschungsblicks im Rahmen des KIAL haben wir dem spezifischen Kontext des KIAL Rechnung getragen: also dem Kontext interreligiöser Lernprozesse, wie sie beim im Fokus stehenden ERG-Modul für angehende Lehrpersonen im Rahmen der PHSG stattfinden. Konkret benennen wir hier:

- die Rahmenbedingungen des interreligiös ausgerichteten Ausbildungsmoduls im Zusammenhang desjenigen Fachbereichs, in dem und für den primär ausgebildet ist, also den Fachbereich „ERG“ im Rahmen des Lehrplans 21 (vgl. Lehrplan 21, Natur – Mensch – Gesellschaft);
- die Tatsache einer durch den Charakter des Fachbereichs ERG sich ergebenden religionsbezogenen/weltanschaulichen Heterogenität der angehenden Lehrpersonen;
- die weiteren schulischen Rahmenbedingungen (historisch entstandene Zusammenhänge, Kooperationen, weiteren Kontextfaktoren).

Im Sinne eines Kontextbewusstseins ist schliesslich der Fokus einer differenziert interreligiöse Lernprozesse zu erfassen suchenden Studie auch kritisch zu betrachten: „Die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen im interreligiösen Bereich lässt sich [...] niemals allein am gelungenen Kompetenzerwerb im Sinne einer Produktqualität bemessen. Auch die ganz allgemein religionsdidaktisch zu beurteilende Qualität der Lernwege (Prozessqualität) bleibt konstitutiv bedeutsam.“ (Schweitzer, 2014, 147)

4 Einblicke in eine qualitativ-explorative Studie zu interreligiösem Lernen im Fachbereich ERG

An dieser Stelle präsentieren wir in Form einer konzentrierten Kurzfassung einen Einblick in die qualitativ-explorative Studie zu interreligiösem Lernen, die im Rahmen des KIAL durchgeführt worden ist. Das oben genannte wesentliche Ziel des KIAL lautet, interreligiöse Lernprozesse zielgerichtet(er) zu initiieren, gestalten und bewusst weiterzuentwickeln. Weil hierzu erst einmal ein Bedarf daran besteht, diese differenziert wahrnehmen zu können, muss also die Frage nach einem für solche Wahrnehmung und Kategorisierung sinnvollen System gestellt werden.

In Vorgesprächen zwischen den Forschenden und den Co-Forschenden aus der Praxis wurde klar: Ein entsprechendes Kriteriensystem muss den Blick auf die Lernenden richten – hier liegt gewissermassen die *blackbox* –, ebenso muss dieses Kriteriensystem erfassen, welche Bildungsinhalte wie aufgenommen und verarbeitet werden. Schliesslich interessiert das Potenzial der verschiedenen möglichen Bildungsakteur:innen im Feld interreligiösen Lernens. Für diese Zielsetzung ist es zielführend, diese zukünftigen Lehrpersonen selbst zu Wort kommen zu lassen. Konkrete Fragestellungen der Studie lauteten von hier aus:



Wie denken zukünftige Lehrpersonen

- über die eigene (persönliche und berufliche) Selbstverortung in Bezug auf interreligiöses Lernen?
- über interreligiöses Lernen – Notwendigkeit, Möglichkeit... – im schulischen Kontext?
- über materiale Inhalte, die Dimensionen und verschiedene Modi der (inter-)religiösen Welterschliessung?

Wie erleben zukünftige Lehrpersonen

- die Ausbildung im Bereich interreligiösen Lernens?
- Begegnungen mit verschiedenen Religionsvertretern in entsprechenden Räumen?

Ausgehend von diesen Fragen wurden im Weiteren die Forschungsfragen ausdifferenziert:

- Welche Herausforderungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der ERG-Ausbildungsmodule ergeben sich aus den Aussagen zukünftiger Lehrpersonen über interreligiöses Lernen – persönlicher Natur wie bezüglich der Ausbildung zu interreligiös ausgerichtetem ERG-Unterricht?
- Welche Herausforderungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ergeben sich für einen Ansatz zum Erfassen des Potenzials und der Wirksamkeit von Ausbildungsgängen zu interreligiösem Lernen?

4.1 Zur Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz in der vorliegenden Studie

Vorwort zur Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz

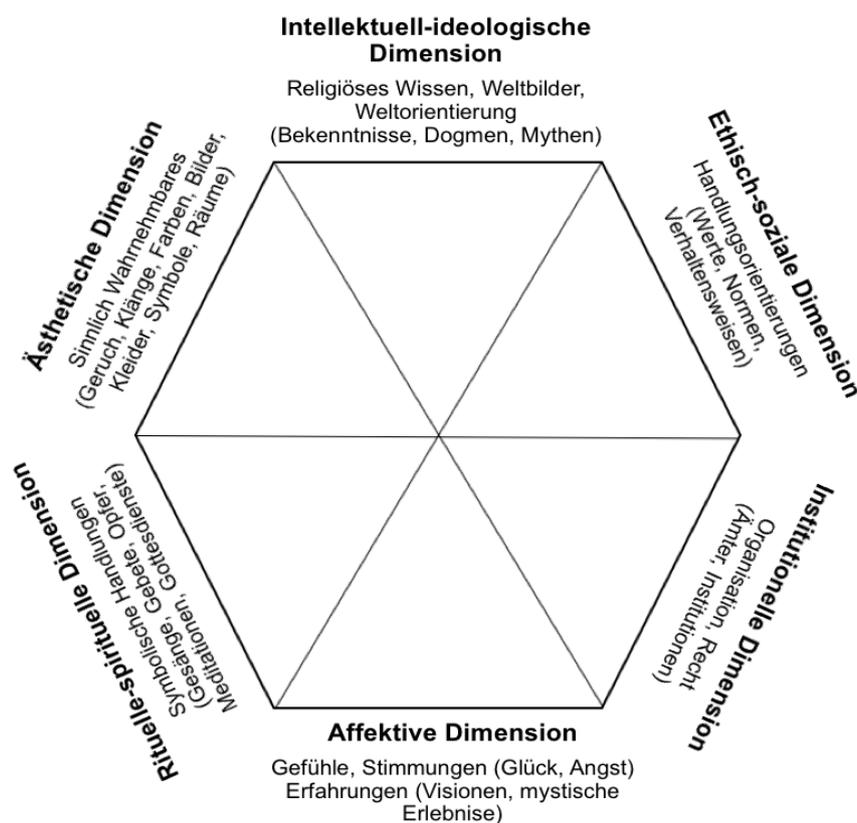
Anders als bei der Sprach-, Lese- oder Mathematikkompetenz haben sich bisher keine interreligiösen Kompetenzen definieren lassen, die in der Fachdebatte anerkannt und mit Tests abfragbar wären. Der Grund hierfür liegt auch im Charakter von Religion(en): Unbestritten ist, dass in religionsbezogener Bildung vieles vermittelt wird und werden soll, das nicht in der Form von fachspezifischen Kompetenzen evaluierbar ist. Nichtsdestotrotz ist der Blick auf Kompetenzen, Transfers und Anforderungssituationen für die religionsbezogene Fachdebatte weiterführend: Er kann nicht nur mit dem Ziel eines Evaluationstools angestrebt werden, sondern auch grundsätzlich helfen, die Linien einer Unterrichtseinheit so zu entwickeln, dass konkrete Erfordernisse aus der Lebenswelt mit ins Auge gefasst, für die Schüler:innen im Unterricht transparent und bewusst über die Schule hinaus anwendbar werden.

Religionsbezogenes Lernen ist mehrschichtig, kann in verschiedenen Modi erfolgen: mit religionskundlichem Fokus, aber auch existentiell berührend, individuell-orientierend, sozial prägend usw. Dies gilt es, zusätzlich zu den Bildungsinhalten, in den Blick zu nehmen: dahingehend, inwiefern, auf welcher Ebene die Lernenden durch die Bildungsinhalte angesprochen werden bzw. sich angesprochen fühlen. Zur Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz wurden deshalb zunächst zwei Komponenten festgelegt: nicht als statische, festgelegte und den Blick festlegende Raster, sondern im Sinne von *sensitizing concepts* (Kluge/Kelle, 2010). Dies vor dem Hintergrund der folgenden forschungsmethodisch relevanten Einsicht: Auch wenn die Entwicklung von Kategorien und Konzepten nicht vor der Datenerhebung erfolgt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials, benötigt der/die Forscher:in Vorwissen. Empirische Verallgemeinerungen und theoretische Aussagen „emergieren“ nicht einfach aus dem Datenmaterial. Forschende sehen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die „Linsen“ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien, sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um thematisch relevante Daten zu erkennen. Nur durch ein theoriegeleitetes qualitatives Vorgehen kann gewährleistet werden, dass die Merkmale und Kategorien, die die empirische Analyse strukturieren, für die Forschungsfrage einsichtsreich sind. Hierzu müssen die verwendeten theoretischen Konzepte „heuristisch nützlich“ sein. In dieser Hinsicht dienen *sensitizing concepts* als heuristisch-analytische Konzepte.

Die Bildungsinhalte

Die erste Komponente interreligiöser Kompetenz legt den Fokus auf die Bildungsinhalte. Das hier leitende *sensitizing concept* folgt einem pragmatischen Entscheid: Im Grundmodul ERG arbeitet die PHSG mit dem „Sachbuch Religionen“ und den dort genannten Dimensionen von Religion (Bühler et al., 2015, 22 und 26): intellektuell-ideologische, ethisch-soziale, rituelle, institutionelle, ästhetische, psychisch-emotional-leib-seelische Dimension. Diese religiösen Dimensionen überschneiden sich in vieler Hinsicht mit den interreligiösen Lerndimensionen, wie sie etwa beim Religionspädagogen Stefan Leimgruber dargestellt werden. In Bezug auf seine Definition interreligiöser Bildung, gemäss derer Bildung im Kopf beginnt und die ganze Person mit Leib, Geist, Seele, Gefühlen und Handlungen involviert, unterscheidet er zwischen ästhetischen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen, spirituellen

und handlungsbezogenen Formen interkulturellen wie interreligiösen Lernens. (Leimgruber, 2007)⁵ Für diese Dimensionen kann in der interreligiös-fachdidaktischen Debatte ein breiter Konsens vorausgesetzt werden. Aus Gründen des Anschlusses an die Fachdebatte sowie aus Gründen der Querverbindungen zwischen den verschiedenen ERG-Modulen bot sich deshalb an, das *sensitizing concept* für die Bildungsinhalte an den Dimensionen nach Bühler et al., in leicht variiertes Version für den interreligiösen Fokus, auszurichten (Grafik 4).



Grafik 4: Die 6 Dimensionen von religionsbezogenen Bildungsinhalten, angelehnt an: Bühler et al., 2015, 22 und 26.

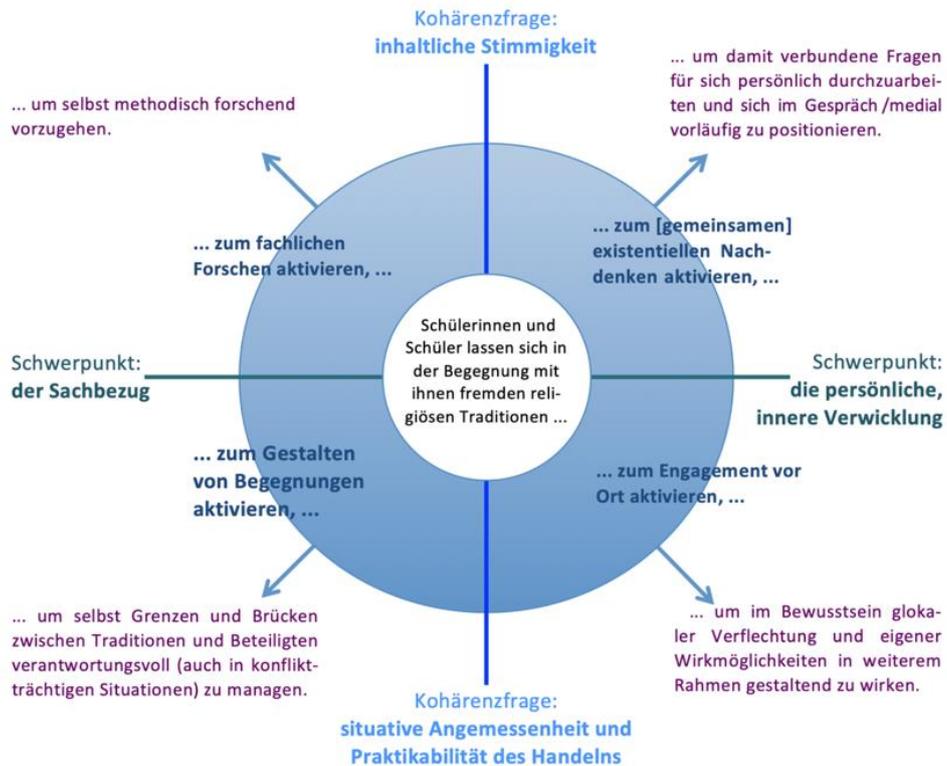
⁵ Einen der ersten und einflussreichsten Vorschläge für eine Dimensionierung von Religion legte Glock Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre vor, um damit empirische Befragungen zur Religiosität zu gliedern. Er variierte seinen ersten Vorschlag anschliessend mehrfach. Zahlreiche Modelle religiöser und interreligiöser Dimensionen sind seither entwickelt worden, die Unterschiede meist begründet darin, für welchen Kontext ein Modell gebraucht wird. Die Dimensionierungen helfen – und hier liegt die religionspädagogische Pointe –, eine Überbetonung einzelner Elemente zu vermeiden. Bewusst sollte dabei bleiben, dass der Blick auch durch solche breiten Dimensionierungen kaum die westlich geprägte Perspektive verlässt.

Die Lernenden

Für die zweite Komponente interreligiöser Kompetenzen richtet sich der Blick auf die Lernenden selbst: auf deren Art, wie sie die Bildungsinhalte wahr- und aufnehmen, verarbeiten und, gegebenenfalls selbst weiterdenken. Hier dient die Systematik des Religionspädagogen Karlo Meyer als Grundlage. 2018 hat er in einer aufwändigen Metaanalyse eine Vielzahl aktuell gängiger didaktischen Ansätze interreligiösen Lernens analysiert. Seine differenzierte Analyse gelangt zu einem viergliedrigen Schema, in das er den Grossteil der in der Fachdebatte gängigen Modelle interreligiösen Lernens schlüssig einordnen kann (Meyer, 2019, 178). Dabei orientiert er sich an der Frage nach grundlegenden Situationen aus der *Lebenswelt* – die auch für die Ausgestaltung des Fachbereichs ERG zentral ist. Leitend für Meyer ist: Welche exemplarischen Situationen bilden (ansatzweise) die Vielfalt dessen ab, was Schüler:innen bezüglich religiöser Traditionen erlebt haben oder erleben können, wofür interreligiöse Kompetenzen gesellschaftlich und persönlich weiterführend sind? Von den Lebenswelten aus fragt er weiter, wie verschiedene interreligiöse Lernansätze an diese jeweiligen Situationen herangehen: Die Frage nach der übergeordneten Zugangsart. Hier führt er den Begriff des „Modus der Religionenerschliessung“ ein. Jeder der „Religionenerschliessungsmodi“ betont also einen wesentlichen Aspekt dessen, in welcher Zugangsart der interreligiöse Bildungsinhalt von Lehrpersonen gestaltet und/oder von Lernenden wahrgenommen wird.

Dass Meyer hiervon die Frage der Materialien, der konkreten Bildungsinhalte, unterscheidet, passt zum Forschungszugang des KIAL, der Religionenerschliessungsmodi und Bildungsinhalte voneinander getrennt erhebt – wenn auch miteinander verflochten.

Das Modell der Religionenerschliessungsmodi stellt sich visualisiert folgendermassen dar (Grafik 5):



Grafik 5: Die 4 Religionenerschliessungsmodi als graphisches Modell, nach: K. Meyer (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 178

Zur Erläuterung der vier Religionenerschliessungsmodi:

- a) Beim forschenden Modus steht das Idealprofil des/der religionswissenschaftlichen Forscher:in vor Augen, dem/der es zunächst um ein sachgemässes Wahrnehmen und Deuten von Phänomenen, Aussagen und allgemein Quellen geht. Der besondere hermeneutische Akzent liegt auf der Sachlichkeit. Zielpunkt besteht im verstehenden Erlernen von Strukturen, Methoden, Deutungsoptionen und Hintergründen des Wissenserwerbs. Ein Schlüsselwort hier: Wissenschaftlich-sachliche Distanz.
- b) Beim existenziellen Modus interreligiösen Lernens ist das Idealprofil des/der existenziellen Denker:in im Blick. Der besondere hermeneutische Akzent besteht in der persönlichen Auseinandersetzung, die zum Überdenken oder erst Entstehen eigener Positionen führt und gegenüber anderen verbal oder anderweitig gestaltend zur Darstellung gebracht wird. Zielpunkt ist neben der Einübung in theologische und philosophische Deutungsmuster die eigene dialogische Fähigkeit in existenziellen Belangen. Dies kann in schriftlichen und diskursiven Auseinandersetzungen Raum finden, aber auch weitere gestalterische (künstlerische, körperliche etc.) Formen annehmen.
- c) Ein weiterer Modus bezieht sich auf den situationssensiblen, sozial und ethisch begründbaren Umgang mit religionsspezifischen Situationen. Es geht hier sowohl um sozial-praktische als auch hermeneutische Fähigkeiten, die ausgebildet werden sollen. Zu diesem Modus gehören neben Begegnungen in Alltagssituationen, in denen religiöse Belange eine Rolle spielen, auch das Verhalten bei der „indirekten“ Begegnung mit Religionsvertreter:innen sowie mit religiösen Artefakten im Unterricht (von Bibel- oder Koranversen über ein jüdisches Lied bis zu Glaubensaussagen, religiösen Symbolen etc.). Meyer spricht hier vom Idealprofil des Brückenmanagers. Er verweist damit auf die Notwendigkeit des angemessenen Verstehens, Handelns und Sprechens beim Umgang mit Situationen, Personen, Gegenständen und Inhalten unterschiedlicher Kulturen – wobei zum angemessenen Umgang zuallererst ein kontextsensibles Wahrnehmen gehört, eine Fähigkeit „Brücken“ zu nutzen, oder im Fall von konflikträchtigen Situationen Lösungen zu erarbeiten.
- d) Der vierte Modus hat den/die globalen Akteur:in im Blick. Dieser Modus ist im schweizerischen öffentlichen Bildungsraum zu ändern hin zum/zur global-engagiert *Denkenden*. Der besondere hermeneutische Fokus liegt auf dem Verstehen sozialer Wechselwirkungen zwischen eigener Lebenswelt – Schule, Region, gesamte Umwelt – und interreligiösen Herausforderungen. Engagement bzw. engagiertes Denken meint hier ein regionales oder auch geographisch weiteres Interesse, das sich auch mit gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft. Das Ziel dieses Modus' besteht also in der Einsicht in (lokale oder globale) gesellschaftliche religionsbezogene Verflechtungen sowie im Bewusstsein der eigenen Wirkmöglichkeiten innerhalb dieser.

Die vier Religionenerschliessungsmodi werden grafisch mit Hilfe von zwei Achsen dargestellt. Auf der vertikalen Achse wandelt sich von oben nach unten der Akzent in Bezug auf die Frage der Kohärenz. Auf der horizontalen Achse kann unterschieden werden, ob links eher die Sache oder rechts der persönliche Bezug im Vordergrund steht (Meyer, 2019, 178). Mit diesen Achsen lassen sich der Fokus und die Wahrnehmung von interreligiösen Lernprozessen unterscheiden: Die Spanne existierender interreligiöser Ansätze reicht von einem rein religionskundlich-sachorientierten Unterricht über Forschungsfragen und inhaltlich stimmig-konsistentem Aufbau von Ergebnissen unter Einklammerung jeglicher persönlicher Positionen bis zum engagierten Einsatz für ein interreligiöses Projekt in der Region, Schule, Firma. Auch lässt sich in diesem Schema die konkrete Frage einordnen, worauf ein interreligiöser Unterrichtsprozess hinauslaufen soll: „worauf der Besuch beispielsweise eines buddhistischen Zentrums neben dem schlichten Kennenlernen hinauslaufen soll: darauf, sich in einer

fremden religiösen Stätte den Vertreterinnen und Vertretern des Ortes gegenüber angemessen zu verhalten und die Begegnung mitzugestalten (unten links), oder – nicht gegensätzlich, aber ganz anders akzentuiert – darauf, in einem kontroversen Gespräch zwischen Schülerinnen und einem buddhistischem Vertreter Fragen nach Karma und Schuldfortschreibungen über viele Leben in jugendlicher Nonchalance leidenschaftlich und streitbar anzugehen (oben rechts).“ (Meyer, 2019, 179)

Die genannten Beispiele verdeutlichen, dass sich die verschiedenen Modi durchaus miteinander verbinden, oder auch bewusst voneinander trennen lassen. Das Schema ist also nicht nur, oder gar weniger zur eindeutigen Zuordnung – wie dies Meyer selbst vornimmt – verwendbar, sondern stellt auch und besonders in Form eines Netz-/Spinnendiagramms ein orientierendes Muster bereit.

Diese durch Meyers metaanalytischen Zugang eruierten Situationen und Klärungsprozesse dienen im Rahmen der Forschungsarbeit des KIAL auch als Anhaltspunkte für die verschiedenen diesbezüglichen Items im Fragebogen.

Stakeholder interreligiöser Bildungsprozesse

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

Diese drei genannten Komponenten interreligiöser Kompetenz – Bildungsinhalte, Religionenerschliessungsmodi, Stakeholder – sind wechselseitig miteinander verflochten.

4.2 Forschungsbeschreibung

Einleitung: Zur „Produktion“ des Phänomens interreligiösen Lernens

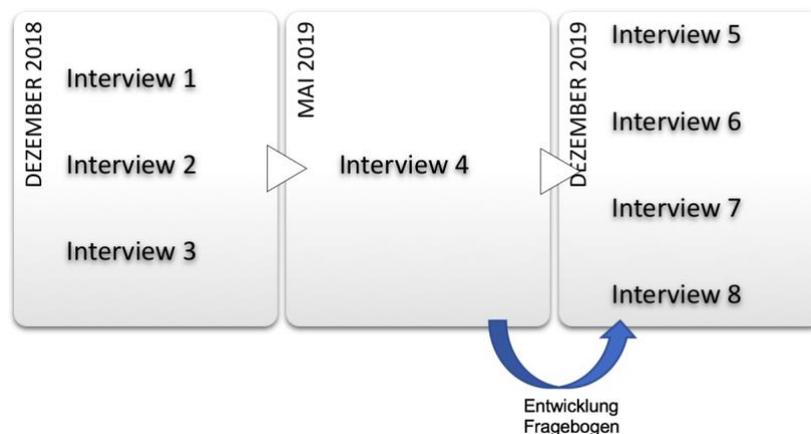
„Als Forscher[:innen] wissen wir immer recht gut, woher wir kommen, [...],
aber wir wissen im Voraus nicht genau, wohin wir uns wenden,
welchen Weg wir nehmen und wo wir uns zu einem bestimmten Augenblick befinden werden,
denn um diese Positionen zu kennen und auf der Karte des Projekts einzutragen,
müssten wir gefunden haben, wonach wir suchen,
noch bevor wir es entdeckt hätten.“
(Serres, 2005, 258, Ergänzung in Klammer: J.S./M.W.)

Das im Rahmen des Kompetenzzentrums KIAL zu untersuchende Phänomen interreligiösen Lernens ist, wie jedes andere Phänomen auch, der Untersuchung desselben nicht vorgängig. Es ist zwar möglich, zu sagen, dass es interreligiöses Lernen gibt. Aber diese Aussage bedeutet nicht, dass die Untersuchung interreligiöser Lernprozesse ebendiese Lernprozesse „wie sie wirklich sind“ in Erscheinung treten lässt. Vielmehr führen theoretische wie auch empirische Forschungen stets dazu, dass ein Phänomen in einer spezifischen Weise überhaupt erst wahrgenommen wird. Diese Positionierung basiert auf dem von Karen Barad ausgearbeiteten Ansatz des agentuellen Realismus, der den Feminist Science & Technology Studies und dem sogenannten „New Materialism“ zugeordnet wird. (Barad, 2012)

In den vorhergehenden Kapiteln haben wir dargelegt, weshalb das KIAL sich mit dem Phänomen interreligiösen Lernens beschäftigt. Was für empirische Forschung an sich gilt, liegt beim Forschungssystem, das Praxis und Theorie eng miteinander verknüpft, noch deutlicher auf der Hand: Zielformulierungen, Blickrichtung und Schwerpunkte des Forschungsprozesses sind dynamisch und waren insofern im Rahmen der Forschungsarbeit des KIAL fortwährend zu überprüfen und neu zu klären.

Durchführung der Datenerhebung und Forschungsverlauf

Die Suche nach Interviewteilnehmer/-innen war für diese Studie zum vornherein geklärt, insofern durch die PHSG bereits von Beginn an die Teilnehmenden eines ERG-Moduls der PHSG als zu Interviewende eingeplant worden sind. Die Gespräche dauerten für die Interviews 1-4 jeweils zwischen 50–60 Minuten und für die Interviews 5–8 zwischen 25–35 Minuten. Für die Interviews 5–8 wurden zusätzlich mittels eines Fragebogens Daten erhoben (Grafik 6). Der Fragebogen wurde im Anschluss an die Gruppeninterviews ausgefüllt, um eine Beeinflussung des Gesprächsverlaufs durch den Fragebogen zu vermeiden.



Grafik 6: Visualisierung des Forschungsverlaufs

Design-based Research als Forschungsansatz



Design-based Research (DBR) ist ein Forschungsansatz, der anwendungs- und theoriebasierte, erkenntnisorientierte Forschung verknüpft. Dieser Ansatz erweist sich als geeignet, um die Innovationsleistungen der Lehr-Lernforschung zu erhöhen und Erkenntnisse zum Lehr-Lernprozess im konkreten Praxisbezug zu gewinnen.

Das Forschungsdesign beinhaltet hauptsächlich qualitative Erhebungs- und Analysemethoden: Ein hypothesenüberprüfendes Forschungsdesign mit standardisierten Wirkungsmessungen etwa durch Prä-Post-Vergleich zweier Mittelwerte nach erfolgter Implementation der jeweiligen Designmassnahme kam nicht infrage, nicht nur aus Ressourcengründen, sondern auch weil individuelle Konstruktionsprozesse beim interreligiösen Lernen so komplex sind, dass sie kaum prospektiv durch taugliche Variablen-Sets repräsentiert werden können. Stattdessen wurden auf der Basis der qualitativen Daten des ersten Zyklus Wirkungsannahmen gebildet, indem Lehr-Lernprozesse in ihrem Kontext analysiert und mögliche Zusammenhänge offengelegt und rekonstruiert wurden.

Die Daten wurden mit der Methode von halbstrukturierten Leitfadeninterviews erhoben, die mit angehenden Lehrpersonen in kleinen Gruppen durchgeführt wurden. Die Audio-Aufnahmen der Gruppeninterviews wurden transkribiert und in einem mehrstufigen computergestützten Analyseprozess mit Hilfe des Programms MAXQDA Analytics codiert. (Im Anhang finden sich zur Illustration verschiedene Screenshots aus dem Analyseprozess mit MAXQDA, darunter auch Darstellungen des Codebaumes.) Für die Erarbeitung des Codeschemas wurde auf die Gesprächstranskripte zurückgegriffen.

Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse des Pretests wurde ein Fragebogen entwickelt, der im Folgenden die Leitfadeninterviews ergänzte. Der Fragebogen wurde dabei so konzipiert, dass er die interreligiösen Lern- und Wahrnehmungsprozesse der angehenden ERG-Lehrpersonen im Blick auf die genannten drei Komponenten interreligiöser Kompetenz in zusätzlicher Weise erfasst.

Das erhobene Datenmaterial wurde sowohl im Blick auf diese beiden genannten Blickwinkel vor dem Hintergrund der genannten *sensitizing concepts* differenziert analysiert. Anschliessend wurden die Interviews quer hierzu noch einmal offen und induktiv codiert mit Blick auf Codes, die die Stakeholder betreffen. Es fanden also drei Durchgänge statt (jeder für sich noch einmal mehrschichtig, insofern die Codierung zwischendurch diskutiert, geprüft oder verglichen worden ist mit anderen, die probeweise einige Abschnitte mit-codierten. Dieses Vorgehen minimiert das bei jeder Codierung bestehende Risiko subjektiver Codierung.) Bei der Analyse wurde der religionspädagogische Reflexionshorizont (vgl. Forschungsziele Etappe 1) bewusst gewählt, weil neben den empirischen Erhebungen und der Analyse im Blick auf die ERG-Ausbildungsmodule auch eine Grundlage für ein Evaluationstool für interreligiöse Lernprozesse in anderen Kontexten angestrebt wird. Der bei der Analyse der Gruppeninterviews entstandene Codebaum wurde auch als Grundlage für die die Analyse der Fragebogen verwendet. Diese vielfältigen Zusammenstellungen wiederum wurden in Hinblick auf die religionspädagogischen Kategorien der Theoriebasis reflektiert. Die Gesamtanalyse mündet letztlich in eine Handreichung mit Empfehlungsansätzen.

Zeitliche Planung



Die zeitliche Planung wurde so gestaltet, dass bis November 2018 die theoretische Grundlagenarbeit, hermeneutische Verortung und das Kategorienraster erarbeitet wurde.

Diese wurden mit dem Kernteam des KIAL sowie im Austausch mit weiteren Fachexperten fortwährend diskutiert und angepasst.

Die Durchführung des Pretests fand im Dezember 2018 und Mai 2019 statt, die Durchführung der Hauptinterviews im Dezember 2019. Der Fragebogen wurde ab Sommer 2019 erstellt und durch eine

wissenschaftliche Beratung zur Diskussion gestellt. Er wurde ab Dezember 2019 als Print vor Ort, an der PHSG, ausgefüllt. Dabei wurde der Fragebogen ergänzend zu den Gruppeninterviews durchgeführt wurde. Aus diesem Grund konnten die Gruppeninterviews ab Dezember 2019 durch den Fragebogen entlastet werden, indem Einschätzungen zu gewissen Items statt im Gespräch im Fragebogen erfasst werden konnten. Der Fokus wurde auf die qualitative Analyse gelegt, also auf die vor Ort durchgeführten Interviews und deren Analyse. Der Fragebogen erfragte zu einem Teil ebenfalls qualitativ, indem zu gewissen Fragen mit kurzen Texten geantwortet werden konnte. Zusätzlich wurden mit dem Instrument des Fragebogens quantitativ erfassbare Einschätzungen abgefragt. Alle Stimmen der Teilnehmenden an den Gruppeninterviews wurden in anonymisierter Form verschriftlicht.

Aufgrund der kleinen Teilnehmer:innen-Zahl ermöglicht der Fragebogen keine quantitative Erhebung, die statistisch signifikant ist. Er erlaubt aber einen exemplarischen und insofern durchaus aussagekräftigen Blick in die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Blick auf die eigene Religiosität. Diese vielfältigen Zusammenstellungen wiederum wurden in Hinblick auf die religionspädagogischen Kategorien der Theoriebasis reflektiert. Die Gesamtanalyse mündet letztlich in eine Handreichung mit Empfehlungsansätzen.

Methodenkritische Hinweise



An dieser Stelle halten wir Kritikpunkte und Limitationen der gewählten Methoden fest, die teilweise bereits im Vorhinein klar waren, teilweise sich während des Forschungsprozesses ergeben haben.

Die qualitativ generierten Ergebnisse sind nicht repräsentativ. Dennoch erlauben sie eine hohe Validität, indem systematisch und verifizierbar analysiert wurden. Als qualitative Datenanalyse strebt die vorliegende Studie nicht berechenbare Ergebnisse an, sondern den Einblick und das Verständnis in spezifische Prozesse, Herausforderungen und Wahrnehmungen. Umso wichtiger ist es allerdings, die so generierten Daten in ihrer Komplexität und Kontextualität zu belassen.

Für die erste Phase wurde der Einsatz von halb-strukturierten Gruppeninterviews als Erhebungsinstrument ausgewählt. Diesem Erhebungsinstrument wohnen verschiedene Vorteile inne: Gruppeninterviews liefern vielperspektivische, umfassende, auch detaillierte Informationen, ebenso individuelle Eindrücke und kontextuelle Argumentationen. Zur Sammlung von detaillierten Verbesserungsvorschlägen, zur Erkundung von Ursachen und zur Erstellung, Überprüfung oder Erweiterung von Typologisierungen eignet sich diese Erhebungsmethode.

Der Einsatz von Gruppeninterviews erwies sich insofern als ergiebig, als die Studierenden darüber ihre Wahrnehmungen in Bezug auf interreligiöses Lernen abgleichen konnten und die Gruppendynamik sowohl einhellige als auch sich widersprechende Meinungen provozieren konnte. Durch die wechselseitige Inspiration der Teilnehmenden stand ausserdem das halb-strukturierte Gruppeninterview weniger stark unter der – per se stets subjektiven – Prägung der Interviewenden.

Umgekehrt liegt ein methodischer Kritikpunkt eben hierin, dass bei Gruppeninterviews das Problem der sozialen Erwünschtheit besonders gross sein kann: In Gruppen bestehen meist offene oder unterschwellige Meinungsführerschaften; dies kann qualitative Messfehlern provozieren, die bei der Datenanalyse und -interpretation mit einzuberechnen sind.

Durch den Einbezug verschiedener Forschenden bei der Codierung wurde die Gefahr subjektiver Auslegung seitens der Forschenden minimiert und in diesem Zusammenhang sowohl die Interviewführung als auch Gruppendynamiken kritisch betrachtet und in die Auswertung miteinbezogen. Eine gänzlich objektive Datenerhebung kann aber auch hierdurch nicht erfolgen.

Eine weitere Begrenzung der durchgeführten Interviews ist darin zu sehen, dass Gruppeninterviews auf mündlicher, verbaler Kommunikation basieren und die Gruppeninterviews nur auditiv erfasst wurden. Auch die zusätzlich eingeführten Fragebogen beruhen auf verbaler Kommunikation. Nonverbale Dimensionen wurde nicht mit erhoben. Gerade in religionsbezogenen, kognitive *und* affektive Dimensionen umfassenden didaktischen Settings, wäre ein multimodales Erhebungsinstrument wünschenswert.

Als weitere methodisch-methodologische Limitationen nennen wir folgende Punkte:

- a) die beiden *sensitizing concepts* wurden aufgrund ausführlicher Grundlagen- und Literaturrecherche gewählt. Sie sind dabei geprägt vom Diskurs, wie er im deutschsprachigen Raum (DACH) geführt wird – um der Sprachlichkeit der PHSG Rechnung zu tragen. Es finden sich im englischsprachigen Raum allerdings verschiedene weitere Konzepte aus theoretischer und/oder praxisbezogener Forschung. Die beiden gewählten *sensitizing concepts* würden durch den Abgleich mit solchen weiteren Ansätzen aus anderen geographischen Breitengraden erheblich profitieren.
- b) Dasselbe ist zu konstatieren im Hinblick auf einen ebenfalls in den letzten Jahren zu Recht immer relevanter werdenden Abgleich mit interreligiös-pädagogischen Ansinnen seitens jüdischer, muslimischer und weiterer Perspektiven.
- c) Im Sinne idealer partizipativ angelegter Forschung wäre schliesslich wünschenswert, dass zumindest für einen Teil der Daten die Analyse gemeinsam durch die Forschenden und Co-Forschenden erfolgt, um eine to-down-Analyse zu vermeiden. Auch dies ist letztlich eine Ressourcenfrage.

Leseguide zur Zitationsweise



Im Sinne eines Leseguides sei hier darauf hingewiesen, wie zitiert wird: Den Interviews wurde entsprechend dem Forschungsverlauf eine Zahl zugeteilt (1-8). In den Zitaten wird jeweils zunächst die Nummer des Interviews genannt, anschliessend der Zeitpunkt der Aufnahme. In Anführungszeichen gesetzte Aussagen sind direkte Zitate. Die Quelle wurde in Klammer zugewiesen. Aussagen, die in indirekter Form im Text vorkommen, wurden ohne Anführungszeichen gekennzeichnet. Wenn mehrere Aussagen der gleichen Person aufeinander folgen, wurde die Quellenzuteilung erst nach dem letzten Satz gesetzt. Es wurde auf eine möglichst wortgetreue Wiedergabe geachtet, um die Klangfarben möglichst differenziert sichtbar zu machen. Gewisse Mundartbegriffe oder Mundartbedeutungen von Wörtern wurden in kurzen Erklärungen in Klammern angefügt.

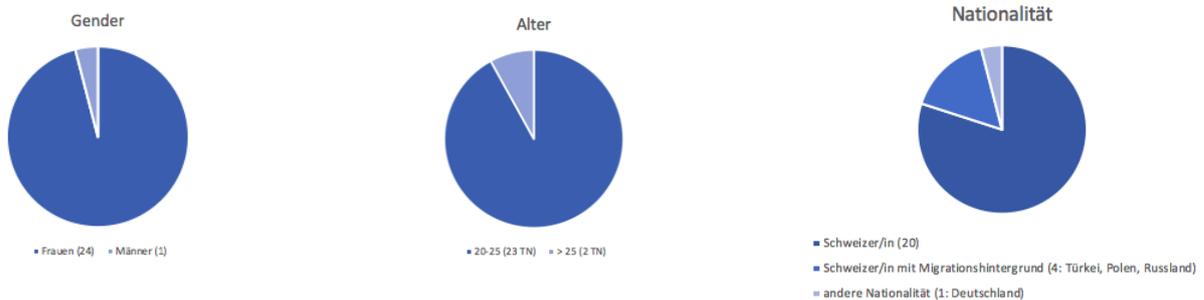
4.3 Praxisrelevante Ergebnisse und Dateninterpretation

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in die Ergebnisse und Dateninterpretationen der Studie präsentiert.⁶



Soziodemografische Angaben zu den Teilnehmenden

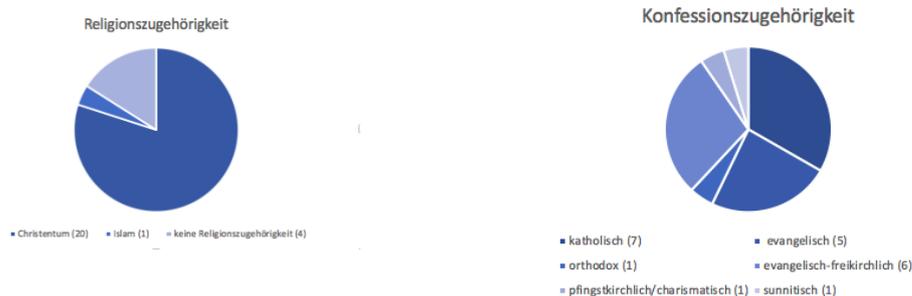
An den Interviews 5-8 haben insgesamt 25 Studierende teilgenommen: 24 Frauen und ein Mann. 23 der Teilnehmenden sind zwischen 20-25 Jahren alt, zwei der Teilnehmenden ein wenig älter, zwischen 25-30 Jahren. 4/5 der Teilnehmenden sind ihrer Nationalität nach Schweizer:innen; fünf weitere geben zum nationalen Hintergrund Deutschland, Türkei, Polen oder Russland an.



Bezüglich institutioneller Religionszugehörigkeit liegt der Anteil Katholischer bei rund 28% der Teilnehmenden, der Anteil Evangelischer bei 20%, der Anteil Evangelisch-Freikirchlicher bei 24%, der Anteil Orthodoxer, Pfingstkirchlich/Charismatischer und Sunnitischer bei je 4%. Damit lässt sich im Blick auf die schweizweite Religionszugehörigkeit festhalten, dass die Anteile der Katholischen und Evangelischen leicht unter dem Durchschnitt liegen, auch Islam knapp unterdurchschnittlich vertreten ist, der Anteil der Evangelisch-Freikirchlichen und Pfingstkirchliche/Charismatischen eher überdurchschnittlich vertreten ist.⁷

Angaben zur Religions- und Konfessionszugehörigkeit

Welcher der folgenden Religionsgemeinschaften gehören Sie an bzw. fühlen Sie sich zugehörig? Welcher Konfession innerhalb Ihrer Religion gehören Sie an?



⁶ Aufgrund der angestrebten Kürze dieses Schlussberichts werden Datenpräsentation und erste einordnende Interpretation verknüpft. Bei Interesse an der Gesamtstudie (Juli 2021) wende man sich an die Forschungsverantwortliche Jasmine Suhner, oder an die Leiterin KIAL, Monika Winter.

⁷ Quelle zum Vergleich: Bundesamt für Statistik, 2018: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.assetdetail.11607242.html>

Erhellend sind in diesem Zusammenhang die weiteren Ergebnisse des Fragebogens – aus dem Frageteil B „Fragen zu religionsbezogenen Einstellungen“. Hier ergänzen besonders die folgenden zwei Fragen die obenstehenden Fragen: *Wie stark glauben Sie daran, dass Gott, Gottheiten oder etwas Göttliches existiert?*

Hier verorteten sich 16 der Teilnehmenden im hohen Bereich (14: sehr; 2: ziemlich), 6 der Teilnehmenden – immerhin rund $\frac{1}{4}$ – verorteten sich bei „wenig“ oder „gar nicht“.

Ähnlich sieht die Verteilung bei der folgenden Frage aus: *Wie stark glauben Sie daran, dass es ein Leben nach dem Tod gibt – z.B. Unsterblichkeit der Seele, Auferstehung der Toten, Reinkarnation?*

15 der Teilnehmenden verorteten sich auch hier im hohen Bereich, 7 im niedrigen Bereich. Die Verteilung zeigt sich auch hier regelmässig mit Ausnahme der 11 Personen, die sich im Feld „sehr“ verorteten.

Hinsichtlich der religionsbezogenen Einstellungen ist ergänzend der Blick auf die weiteren Fragen aus Teil B einsichtsreich. Die Fragen und deren Beantwortungen werden im Folgenden im Blick auf die 6 Bildungsinhalts-Dimensionen dargestellt:

Dimensionen interreligiöser Bildungsinhalte im Blick

Hinsichtlich der sechs Dimensionen (inter-)religiöser Bildungsinhalte wurden im Fragebogen zwei Fragekomplexe erstellt: Der eine im Blick darauf, welche Dimensionen von Religion(en) im Leben der Studierenden eine Rolle spielen. Der andere wurde mit diesen sechs Dimensionen daraufhin konkretisiert, welche jeweiligen Dimensionen die Studierenden bei den interreligiösen ausgerichteten Unterrichtssequenzen wahrnehmen oder wahrgenommen haben. Diese beiden Fragekomplexe lassen sich aufeinander bezogen interpretieren und Erkenntnisse dahingehend gewinnen, wo sich zwischen alltäglicher Wahrnehmung und Reflexion interreligiösen Lernens Parallelen und Unterschiede zeigen.



Die *intellektuell-ideologische Dimension* von Religionen wird mit $\frac{2}{3}$ der Studierenden am höchsten bewertet – sachorientiert-religionsbezogene Gedanken und Fragen spielen im alltäglichen Leben (zumindest während des Zeitraums des ERG-Moduls) eine überdurchschnittliche, als gross bezeichnete Rolle. Hierbei ist daran zu erinnern, dass diese Feststellung kein Durchschnittswert sämtlicher Studierender dieses Jahrgangs der PHSG darstellt, sondern eben bereits jene Studierenden dieses Schwerpunktstudium wählen, die ein Interesse an religiösen Fragen haben. Insofern darf dieser Wert nicht sehr erstaunen.

Ebenfalls deutlich steht an nächster Stelle die *rituell-spirituelle Dimension*, die sich anhand der Frage nach Gebeten hoch verortet. Die Frage nach Meditation wird hier hingegen tendenziell ablehnend beantwortet, ebenso die Frage nach Gottesdienstbesuch (die zwar der institutionellen Dimension zugeordnet wird, aber auch in diese Dimension hineinspielt). Insofern beim Beten mehrere Studierende „tägliches Beten“ angeben – 14 von 25 Teilnehmenden beten regelmässig (4 täglich, 10 mehrmals wöchentlich), rund $\frac{1}{4}$ nie (6) – und gemäss Fragebogenauswertung 7 von 25 der Studierenden einer christlich-freikirchlichen Ausrichtung angehören, lässt sich hier zumindest ein entsprechender Zusammenhang vermuten. Die *ethisch-soziale*, die *affektive* und die *ästhetische Dimension* von Religionen weisen insgesamt eine breite Streuung der Antworten auf.

Bei der *affektiven* Dimension zeigen sich innerhalb der Fragen noch einmal Unterschiede: die beiden Fragen mit den Begriffen des Gefühls oder der Erfahrung des „Göttlichen“ oder „Gott“ werden deutlich zurückhaltender positiv beantwortet als die allgemeiner formulierte Frage, wie stark das Thema Religion emotional beschäftige – letztere Frage wird von fast allen Studierenden zwischen „mittel“ bis „sehr“ beantwortet.

Die *ethisch-soziale Dimension* ist in weiterer Hinsicht auffällig: Sie wird besonders auch in den Interviews häufig gestreift. Sie findet in den Fragebogen und in den Interviews eine insgesamt auffällig hohe Bewertung. Wirft man einen differenzierten Blick auf sie, wird Folgendes deutlich: 1. Die individuell-ethische Dimension wird wenig beachtet. Heisst: Religion als etwas, das eigene Handlungen aktiv prägt oder aber historisch religiöse geprägte verinnerlichte Werte etc. sind wenig bewusst. 2. Sobald aber der sozial-ethische Charakter betont wird, wird diese Dimension sehr stark wahrgenommen sowohl als Lerninhalt als auch als Ziel im eigenen Verhalten (allerdings ohne Links zu politischen Aspekten, zu Schwierigkeiten von Grenzen – zumindest in den Interviews nicht).

Auffällig ist schliesslich, dass die *institutionelle* Dimension deutlich abfällt, diese spielt für rund 4/5 der Studierenden eine nur geringe Rolle. Diese Erkenntnis deckt sich mit den zahlreichen religionssoziologischen Befunden der vergangenen Jahre. (Stolz, 2021)

Diesen Wahrnehmungen gilt es nun die entsprechenden Antworten der Studierenden im Blick auf die interreligiösen Bildungsinhalts-Dimensionen gegenüberzustellen. Dabei werden an dieser Stelle aus Gründen der hier angestrebten Darstellungskürze auch die Auswertungen der Gruppeninterviews mit einbezogen.

Hier lässt sich zunächst feststellen, dass die Frage nach Befähigung zu interreligiösem Dialog und interreligiös sensiblem Sprechen als zentraler Bildungsinhalt der Lernprozesse bezeichnet wird. Insgesamt wird interreligiöses Lernen faktisch (oder der theoretischen Vorstellung gemäss?) stark in seinen *intellektuell-ideologischen Dimensionen* wahrgenommen. Dies entspricht den religionskundlichen Fragen und Interessen der Studierenden. Sobald das Moment des „Wissenschaftlichen“ hinzukommt, werden die Antworten zurückhaltender.

Die *ethisch-soziale Dimension*, die in der alltäglichen Wahrnehmung der Studierenden kaum eine Rolle spielt, erfährt bezeichnenderweise im Hinblick auf interreligiöses Lernen sehr grosse Zustimmung, sichtbar sowohl im Fragebogen als auch in den Gruppeninterviews. Der Grund für diese Differenz lässt sich anhand der verschiedenen Fragen zur ethisch-sozialen Dimension interreligiösen Lernens erhellen: die Frage mit dem Begriff des „respektvollen Handelns gegenüber jeder Religion“ erfährt die grösste Zustimmung dieses Fragekomplexes. Jene Fragen, die das Verhältnis von Ethik und Religion oder auch soziale Probleme fokussieren, werden weniger deutlich bejahend beantwortet. Der Begriff des Respekts scheint hier als Schlüsselwort zu fungieren. Hierauf deuten auch die Interviewergebnisse, in denen der Begriff des gegenseitigen „Verständnisses“ eine grosse positiv konnotierte Rolle spielt. Die ethisch-soziale Religionsdimension als eine privat handlungsleitende wird also weniger hoch bewertet als jene der sozial handlungsleitenden. Die daraus entstehende Problematik zeigt sich aber vor allem in den Interviews und in den Fragen des Fragebogens, die religiöse Toleranz zum Thema haben: an beiden Orten wird deutlich, dass die Zustimmung zu Respekt und Verständnis vor allem jenen leichter fällt, die sich als weniger religiös beschreiben. Hier wird weiter zu fragen sein, wie starker Pluralismus zum Diskussionsthema und Lernfeld werden kann.

Die *institutionelle Dimension*, in der persönlichen Lebenswelt eine geringe Rolle spielend, wird als Bildungsinhalt begrüsst und als viel Raum einnehmend wahrgenommen. Dies lässt sich aufgrund der Blockwoche und der Besuche konkreter Räumlichkeiten gut erklären. Aus religionskundlicher Sicht wichtig und richtig, ist ergänzend zu fragen, ob beim interreligiösen Lernen auch ausser-institutionelle Begegnungen mit Religionsvertretern sinnvoll wären. Explizit geäussert wurde in Interviews der Wunsch nach Einbezug „kleinerer Religionsgemeinschaften“, zu denken wäre aber auch an den Einbezug von

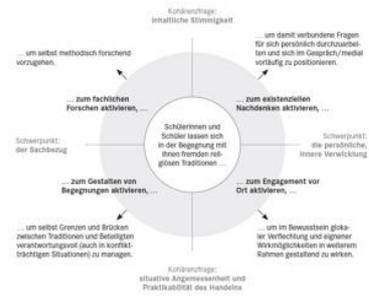
ein, zwei Menschen, die autobiographisch von Einstellung und Erfahrung mit Religion(en) berichten, ohne damit direkt institutionellen Bezug zu verknüpfen. Auf diese Weise liesse sich möglicherweise auch dem mehrfachen Wunsch nach Diskussion und Dialog exemplarisch entsprechen, ohne dass die Dozent:innen oder Student:innen selbst persönlicher als erwünscht zu sprechen gezwungen werden.

Die *affektive Dimension*, die ebenfalls sehr unterschiedlich erlebt wird in der Lebenswelt der Studierenden, erhält im Blick auf interreligiöses Lernen die zweithöchste Zustimmung, konkret die folgende Fragestellung: „Interreligiöses Lernen vermittelt den Schülern:innen ein Gespür dafür, dass Religion für das Leben eines Menschen bedeutsam sein kann.“ Dass diese Frage solch hohe Zustimmung erhält, scheint, so zeigen die Interviews, wesentlich durch die Blockwoche und einzelne Unterrichtseinheiten – besonders zu den Themen Jenseitsvorstellungen und Tod – ausgelöst zu werden.

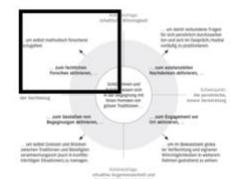
Am wenigsten Unterschiede zwischen der lebensweltlichen Wahrnehmung von Religionsdimensionen und interreligiösen Bildungsinhalts-Dimensionen zeigen sich bei der *rituell-spirituellen* und der *ästhetischen Dimension*: Beide werden hauptsächlich „im Mittelfeld“ beantwortet.

Religionenerschliessungsmodi im Blick

Der Blick auf die Daten aus Fragebogen und Gruppeninterview anhand des *sensitizing concept* der Religionenerschliessungsmodi verdeutlicht, dass vor allem die Religionenerschliessungsmodi des fachlich Forschenden, des Begegnungen-Gestaltenden und des existentiell Nachdenkenden vorherrschen. Der/die (glokal) engagiert Denkende geht daneben etwas unter – was angesichts der Rahmenbedingungen der PHSG im Blick auf ERG durchaus zu erwarten und angemessen ist. Im Einzelnen zeigt sich folgendes Bild für die drei wesentlichen Religionenerschliessungsmodi:



Als *fachlich Forschende* bemerken die Studierenden zunächst weltreligionsorientierte religionskundliche Einordnungen. Dies löst dann offenbar im Weiteren fachliches Verstehen auch der ethisch-sozialen Dimension des Interreligiösen und weiteres Interesse an der institutionellen Dimension aus. Auffällig zeigt sich hier ausserdem das in den Gruppeninterviews oft betonte Staunen über und Interesse an historisch-kritischen Zugängen zu Heiligen Schriften: Das exemplarische Kennenlernen des historisch-kritischen theologischen Arbeitens – in verschiedenen Theologien bzw. an verschiedenen Texten Heiliger Schriften –, eröffnete den Studierenden einen wichtigen Zugang zu einer Rationalität theologischen Denkens. Als wissenschaftlich Forschende sehen die Studierenden sich trotzdem nicht: Im Zentrum ihres wissenschaftlichen Recherche-Interesses steht primär das Bedürfnis, zuverlässige analoge und digitale Quellen kennen zu lernen, um sich anhand der Fülle des religionsbezogenen Fachwissens für den Unterricht gerüstet zu fühlen; dies nicht zuletzt angesichts des durch das ERG-Schwerpunktstudium offenbar gewachsenen Bewusstseins darum, wie umfangreich das notwendige Fachwissen um Religionen sei. Explizit wird dies dann auch in leicht ängstlichen Selbstfragen, wie man mit dem eigenen begrenzten Fachwissen über einzelne Religionen den vernetzten Fachbereich ERG sachgerecht unterrichten kann: „Der ganze Stoff. Also wie wa-[...] was sollte man den Kindern alles beibringen? Was sollte man alles reinpacken? Was ist vielleicht nicht so wichtig?“ (Interviews 8, #00:02:09-0#)



Der *Modus des existentiellen Nachdenkens* wird umfassend angesprochen – und vom grösseren Teil den Student:innen auch explizit erwünscht. Ausgelöst werden die persönlich-konnotierten Reflexionen und entsprechende Dialogbedürfnisse wesentlich durch die direkten Begegnungen in der Blockwoche. Das Gehörte und Erlebte wird wahrgenommen und auf die eigene Person bezogen: „Ja, ich finde das auch noch recht interessant, z.B. jetzt auf mich selber bezogen, ich bin orthodox, Christ, und unsere Normen und Werte ähneln-also sind recht ähnlich wie beim Islam, also obwohl wir die gleiche Religion wie die Christen haben, das würde eigentlich mega spannend solches Zeug zu diskutieren und (unv.) vertreten ja z.B. andere (Studenten) auch so eine Religion oder Ansicht, die man mit anderen Religionen eigentlich noch verknüpfen kann und am Anfang haben wir uns schon vorgestellt und gesagt, was-also welche Religion wir so quasi vertreten, aber sonst ist wirklich nicht auf das eingegangen, was wir-also was uns im Leben eigentlich geprägt hat oder sonst irgendwas. Also das hat mir auch noch recht gefehlt. (Interview7, #00:11:25-1#“). Der persönliche Austausch wird dabei nicht nur mit Religionsvertreter:innen gesucht, sondern durchaus auch innerhalb der Klasse: „Ja, vielleicht so ein bisschen der Austausch untereinander hätte ich mir vielleicht ein bisschen mehr gewünscht.“ (Interview8, #00:16:52-5#). Der



Modus des existentiellen Nachdenkens wird nicht nur als positiv erfahren, sondern auch als *zu* persönlich-herausfordernd erlebt.: „Also es ist mir auch geblieben, aber ich habe es fast ein bisschen zu emotional auch gefunden. Aber vielleicht ist das auch persönlich bedingt, glaub irgendwie, habe ich es auch mega intensiv gefunden, aber nicht nur auf eine positive Art.“ (Interview 8, #00:15:37-3#).

Es ist also zu überlegen, wo und auf welche Weise die bei 2/3 der Studierenden ausgelösten persönlichen Fragestellungen Raum finden, finden sollen und dürfen.

Dass die Lernprozesse hinsichtlich des *Modus* „*Begegnungen gestalten*“ das Reflektieren über das jeweils eigene Verhalten gegenüber Angehörigen fremder Religionen oder Weltanschauungen fördern, ist vor der Intention des Schwerpunktstudiums mit seiner „Begegnungs-Woche“ wenig erstaunlich. In sowohl Fragebogen als auch den Gruppeninterview wurde geltend gemacht, dass innerhalb der Räume von Religionsvertretern eigene existentielle Fragen plötzlich mehr Raum erhalten hätten, ausserdem auch ein Verstehen der Andersheit des Anderen deutlicher erlebt worden sei. Von hier aus wird diese Woche als weiteres Interesse weckend und auch eigenes Nicht-Wissen aufzeigend beschrieben: „Wenn eben man solche Begegnungen hat, macht, dass es nicht mehr so trocken ist, weil da habe ich zum ersten Mal begriffen, was jetzt wirklich Buddhismus bedeutet, also für diese Person, die uns das quasi vorgestellt hat, also es hat so Lebensnähe gewonnen und eine ganz andere Sicht über-auf die komplette Religion. Es ist nicht mehr einfach so, ja, diese fünf Merkmale gehören zu dieser Religion und sie haben, keine Ahnung, einen Tempel oder was weiss ich was, sondern es gewinnt an sehr viel (unv.), es wird lebendig (...).“ (Interview 8, #00:25:49-6#)



Dabei wird allerdings die Intensität der inhaltlichen und emotionalen Dichte auch kritisch erwähnt: „Nein, man ist jeden Tag mit komplett anderen Ansichten konfrontiert worden und manchmal auch-hat es auch ein bisschen ((lacht)) (aneinander) Reibungen gegeben, ja, also ist noch (sehr) spannend gewesen, aber ja ((lacht))“ (Interview 7, #00:06:17-1#); „Ich habe die interreligiöse Woche mega cool gefunden im interreligiösen Sinn, weil man eben ins Gespräch kommt oder weil man eben Einsichten hat, aber es ist einfach viel zu viel auf viel zu wenig Zeitraum, also es ist dann vom Morgen-vom Buddhismus, Nachmittag Islam und am nächsten Morgen °was haben wir noch gehabt? [Gruppe: Christentum] und dann wieder Hinduismus und dadurch ist es wie-es ist zwar ein Kontakt da, ja, man kommt ins Gespräch, man kann sich austauschen, man darf fragen stellen, aber nachher ist es wie abgehakt und fertig und es hat so kein-es festigt sich wie nicht. (Interview7, #00:09:51-7#)

Dass manche in den Interviews geschilderten Begegnungen in dieser Woche als schwierig empfunden worden sind, mag auch einer der zentralen Gründe sein dafür, dass die folgende Frage eine der höchsten Bejahungs-Quoten erhält: „Gründe, weshalb das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen/Weltanschauungen manchmal schwierig ist, sind mir jetzt viel verständlicher“. Von hier aus ist durchaus auch positiv, wenn manche der Religionsgemeinschafts-Vertreter:innen in ihrer Kommunikationsweise herausfordernd bis provokativ sind.

Schliesslich zeichnen sich beim Thema Begegnungslernen als einzigem Ort genderspezifische Aspekte ab. Grundsätzliche Aussagen diesbezüglich lassen sich aufgrund zu kleiner TN-Zahl weder bei Interviews 1-4 noch bei 5-8 machen. Allerdings wurde positiv wahrgenommen, dass Islam aus einer Frauensicht thematisiert worden ist. „Ich habe es mega gefunden, haben wir ähm beim Islam eine Frau gehabt und nicht ein Mann. Weil sie haben so ein wenig wie von anderen Sichtweisen erzählt und das ist, das fehlt mir vielleicht so in anderen Religionen, weil man hat es eigentlich von einem Mann, kriegt man es erklärt aber nie auch eine Frau.“ (Interview 1, #00:55:37-4#) Dass dies derart positiv aufgenommen worden ist, mag wohl auch daran liegen, dass der Grossteil der Studierenden der PHSG

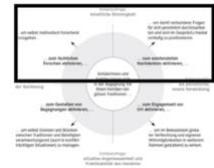
weiblich ist und nicht zuletzt eine stärkere Identifikation möglich ist, wenn die Lerninhalte von einer Dozentin thematisiert werden.

Der *Modus des/der engagiert Denkenden* findet, wie erwähnt, im Kontext der Ausbildung zu ERG-Fachunterricht aus freiheitsrechtlichen und bildungspolitischen Gründen bewusst wenig Raum. Dies zeigt sich dann auch deutlich in den Daten der Gruppeninterviews und Fragebogen. Als Erkenntnis ist hier festzuhalten, dass die Studierenden diesen Modus kaum wahrnehmen bzw. zumindest kaum entsprechende Aspekte benennen.

Dass die vier Quadranten nicht trennbar sind, wurde oben dargestellt. Folgende aus den Daten sich abzeichnende Cluster heben wir an dieser Stelle zusätzlich hervor:

Gründe für Motivation und Interesse an interreligiösen Belangen

Insgesamt zeigt sich, dass die interreligiös ausgerichteten Ausbildungsmodule eine Sensibilisierung im Blick auf interreligiöse Herausforderungen (grundsätzlicher und lehrberufs-spezifischer Art) bewirken. Der Blick auf den (zukünftigen) Unterrichtsbezug war dabei offensichtlich prägend für die Art der Lernprozesse und Motivation der Lernenden. Neben diesem Berufsbezug wird als Hauptaspekt für Motivation an interreligiösen Themen wesentlich ein existentielles und ein religionskundliches Interesse genannt. Auch das Begegnungslernen im Rahmen der Blockwoche wird deutlich als Mittel für religionskundliches und existentielles Lernen wahrgenommen und geschätzt. Im Zusammenhang mit der Motivation für interreligiöse Belange wird der Aspekt des umfassenden religionskundlichen Lernens besonders im vergleichenden Blick auf die je eigenen Biographien positiv konnotiert, etwa mit folgenden Worten: „Ich hatte als Kind früher immer nur das Christentum und das war für mich das Einzige was es gab“ (Interview 1, Absatz 38). Jene Themenblöcke, die das existentielle Nachdenken ausdrücklich fördern – die Blockwoche, Themen wie Tod u.a. – werden am höchsten und positivsten bewertet.



Persönliche Verortung zu Religions-/Weltanschauungspluralität

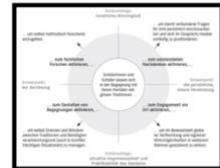
In den Interviews 1-4 wurden vor allem harmonie-orientierte Aussagen im Blick auf Religionspluralität festgestellt. So wird etwa konstatiert: „dass man den Kindern vermittelt, dass es nicht eine [Religion, J.S.] gibt, die die Beste ist, sondern alle sind gleich“ (Interview 1, Absatz 17); „dass jede persönliche Meinung Platz hat (unv.) Erfahrung, nicht dass es nur etwas Richtiges gibt“ (Interview 2, Absatz 20); „es gibt keine normale Religion in der Schweiz“ (Interview 3, Absatz 51); eine der angehenden Lehrpersonen betont ausdrücklich, dass die Kinder „quasi die Zukunft“ sind, was dann bedeutet, dass Toleranz gegenüber anderen Religionen als Erziehungsziel verstanden wird, um so nicht zuletzt auch Religionskriege zu vermeiden (vgl. Interview 1, Absatz 161). Ähnlich manche Aussagen in den Interviews 5-8: Der Zugang ist ein tendenziell relativistischer, teilweise universalistischer. „Ich glaube so das Thema Akzeptanz müsste man schon ein bisschen anschauen mit den Kindern, dass sie nicht einfach sich in ihre Religion versetzen und sagen, oh nein, das kann ich nicht vertreten, sondern dass man halt trotzdem auch versucht, sich in die anderen hineinzuversetzen und auch ein bisschen Verständnis dafür zu haben vielleicht so.“ (Interview7, #00:23:08-5#)



Trotzdem ist das Bild bei den Interview 5-8 insgesamt weniger harmonie-orientiert. Hier zeigen die Fragebogen insgesamt eine deutlichere Tendenz zu sowohl subjektiv-religiösen Verortungen einerseits als auch ein teilweises Abgrenzen von universalistischen oder relativistischen Aussagen andererseits. Diesbezüglich legt sich also die Frage nach der sozialen Erwünschtheit gewisser Aussagen nahe – ob also religionskritische oder pluralismuskritische Aussagen im Interview weniger geäußert werden als im anonymisierten Fragebogen. Dennoch haben in den Gruppen 5-8 auch die Interviews bzw. die Gruppendynamiken dazu geführt, dass Fragen der eigenen Selbstverortung im Blick auf die Religionspluralität hier expliziter geäußert worden sind. Manche der Befragten haben sich im Interview explizit als sich im Christentum verortend geäußert; von da ausgehend ergaben sich Gesprächsdynamiken, die den Fragen Raum gaben, ob es emotional anstrengender sei, sich als „Religiöse“ oder „Nicht-Religiöse“ mit Religionspluralität konfrontiert zu sehen. So wurden innerhalb der Interviews (selbst-)kritische Diskussionen der Studierenden untereinander laut im Blick auf Fragen, auf Vor- oder Nachteile eigener religiöser Selbstverortung. In Interview 6 etwa ergab sich folgende kurze Diskussion zwischen Teilnehmenden: „Ja, ich fand es auch sehr streng aber gerade auch weil ich halt selbst glaube und alles eingeordnet habe (...) oder verglichen habe mit meinen Vorstellungen, und darum habe ich es sehr streng gefunden. Ich habe das Gefühl, dass Leute die vielleicht weniger klare Meinungen haben, für die war es wie weniger streng, weil sie es nicht so einordnen haben müssen.“ (Interview 6, #00:04:44-9#) – (...) – „Wir haben jetzt viel darüber geredet, dass es anstrengend war und es war anstrengend, habe ich gefunden. Ich als Person, die (...) in keiner Religion ist, war es ebenfalls sehr streng, habe ich gefunden. weil man sich auf viele verschiedene Sachen einlassen musste.“ (Interview 6, #00:07:03-2#)

Interreligiöse Herausforderungen (Sprachfähigkeit, Konfliktfähigkeit)

Insgesamt zeigt sich, dass durch manche der Unterrichtseinheiten (hier besonders jene, die ergänzend im Team-Teaching mit einer muslimischen Religionspädagogin stattgefunden haben), mehr noch aber die Blockwoche eine Sensibilisierung im Blick auf interreligiöse Herausforderungen im schulischen Kontext bewirkt wurden. So äussern Studierende konkret:



- Anfragen oder Bedenken im Blick auf den Umgang mit Eltern und/oder Schulleiter:innen in religiösen Belangen (wenn diese Akteure sich gegen interreligiöse Bildung richten sollten);
- die Einsicht in die Fülle an Sachwissen zu Religionen und daraus hervorgehend die Angewiesenheit auf gutes Quellenmaterial, auf Unterrichtsmaterial inklusive Hintergrundinformationen für Lehrpersonen, sowie fachlich kundige Ansprechpersonen;
- das Feststellen des Ziels und der notwendigen Balance eines zugleich nicht-wertenden und doch der Sache des Religiösen angemessenen emotionalen Sprachfähigkeit. So ist hinsichtlich ihrer Sprache auffällig, dass einige zentrale Begriffe wie der des „neutralen/objektiven Unterrichtens“ in differenzierter Weise, auch in einer dem Begriff gegenüber kritischen Weise diskutiert werden: „Dass man nicht wertet sondern einfach neutral oder sachlich bespricht“ (Interview 1, Absatz 19) – „Aber es kann einen ja berühren lassen und man kann trotzdem neutral bleiben? Man wertet ja nicht, wenn es einen berührt.“ (Interview 1, #00:24:47-6#) – „ich denke es wird erst dann interessant, wenn es emotional anspricht, wenn man eben darüber reden kann, wie denn das ist, wenn man einander hilft oder eben so Sachen halt.“ (Interview 1, Absatz 127) Dies gilt dann auch für ihre spezifisch berufsbezogene Sprachfähigkeit: „was mir einfach so ein bisschen gefehlt hat oder was ich erwartet habe, ist, dass wenn man wir schon beim Thema Diskutieren sind, dass man nicht nur auf religiöser Ebene diskutiert, sondern auch mal (unv.), wie diskutiert man überhaupt mit den Kindern, weil das kommt-wir haben ja hier das Fach Kommunikation, ja, aber gerade wenn man Ethik noch drin hat und Gemeinschaft, wo das Kommunizieren miteinander mega wichtig ist, fände ich es cool, wenn man doch auch eine

Grundlage hätte, wo wir schauen könnten, was heisst denn (...) ein gutes Argument zu geben in einer Diskussion.“ (Interview7, #00:05:07-9#);

- die Schwierigkeit des Umgangs mit religionsbezogenen Wahrheitsansprüchen, exemplarisch sei hier folgendes Zitat angefügt: „ich glaube, dass das [Akzeptanz, J.S.] auch von den religiösen °wie sagt man° Oberhaupt wichtig ist, weil mir ist quasi gesagt worden, vor dem Jüngsten Gericht (unv.) ich nicht stehen, wenn ich dich wäre, weil ich eine Atheistin bin und das hat mir Eindruck gemacht und wenn dann das auch meinen Kindern Eindruck macht, oh das würde dann sicher noch schwierig-also dass da (...) ja, das ist mir recht eingefahren und ich glaube, wenn das ein Kind hört, ist das dann schon noch schwierig. Dann geht es auch nach Hause und denkt: Ohje! Wie gehe ich nun mit dem um?“ (Interview 7, #00:23:27-2# und #00:23:40-8#).

5 Ausblick: Interreligiöses Lernen weiterdenken.

Rückblick und Schlussfolgerungen für die interreligiös-fachdidaktische Forschung („theoretical findings“)



Insgesamt eröffnet sich mit dieser qualitativ-explorativen Studie ein Zugang, der die Stimmen von sich in der Ausbildung befindenden angehenden Lehrpersonen berücksichtigt, und zwar im Blick auf deren Selbstwahrnehmung, deren eigene Lernwahrnehmung, und auf deren Rezeption der verschiedenen Bildungsinhalte. Dieser spezifische Fokus auf die Wahrnehmung der Lernprozesse aus Sicht der Lernenden gründet im Bedürfnis der Co-Forschenden der PHSG, den Blick nicht primär auf die Dozierenden, sondern auf die *blackbox* der Lernprozesse Lernender zu richten, um anhand eben dieser die interreligiösen ERG-Ausbildungsmodule zu analysieren und weiterzuentwickeln. Forschungsmethodisch wären in diesem Sinne auch weitere Optionen denkbar gewesen – etwa teilnehmende Beobachtung, case studies, Videoaufnahmen, Fokusgruppen etc. Der Entscheid für Gruppeninterviews in Kombination mit Fragebogen war ein ressourcengeleiteter; auch war er sinnvoll für das Ziel eines im Laufe des Forschungsprozesses sich allmählich herauskristallisierenden Fragebogens und im Blick auf die Rahmenbedingungen des Praxiskontexts (seitens der PHSG begrenzt in Anspruch zu nehmen erlaubte Zeitressourcen der Teilnehmenden).

Die sechs Religionsdimensionen boten als heuristisch-analytisches Raster manch erhellende Einsichten. Als leitendes Raster für die Vorbereitung mancher der Ausbildungslektionen seitens der Dozierenden fungierend, zeigte es sich allerdings als *sensitizing concept* dann doch begrenzt weiterführend: dies insofern, als entsprechende Zuordnungen sich in den Aussagen der Lernenden, in deren meist eher *praxisnahen* Formulierungen, häufig überschneiden. Indem es in zweifacher Verwendung zum Zuge kam – also mit vergleichendem Blick auf Lebenswelt-Wahrnehmung und Bildungsinhalte-Wahrnehmung –, konnte hier trotzdem ein Erkenntniswert generiert werden. Insgesamt ermöglicht das *sensitizing concept* der Religionenerschliessungsmodi aber sehr viel nuanciertere Erkenntnisse hinsichtlich Charakter und Wahrnehmungen interreligiöser Lernprozesse: Hier zeichnen sich klarere Zuordnungsmöglichkeiten ab; entsprechende Einordnungen sowie, im Laufe des Codierungs-prozesses, Differenzierungen und Abstufungen. Diese liessen sich deutlicher und mit mehr Erkenntnisgewinn vornehmen; und entsprechend auch mit erheblichem Mehrwert zurück in die Theoriedebatte speisen.

Die beiden *sensitizing concepts* bestanden ursprünglich aus je 6 bzw. 4 Kategorien. Besonders letzteres wurde anhand der Datenerhebungen, -auswertungen und -interpretationen in für weitere Forschung im Feld interreligiöser Fachdidaktik vielversprechender Art ausdifferenziert. Dabei sind diese Ergebnisse umso interessanter, als diese vier Religionenerschliessungsmodi aus einer *Metaanalyse theoretischer Ansätze* interreligiösen Lernens entstanden sind. Sie haben sich bei der *praxisnahen Anwendung* nicht nur umfassend *bewährt* – im Sinne dessen, dass sich hier weder ein Modus zusätzlich noch einer weniger als passend herausgestellt hat. Im Rahmen der Arbeit des KIAL konnten diese vier Modi durch Sub-Modi in Form von Subcodes *weiterentwickelt* werden. Das so entstandene Kategorienraster besteht aus abstrakten – nicht kontextuell gefärbten – Kategorien.

Von hier aus liesse sich nun bei grösseren Lerngruppen für die Art der Lernprozesse ein vielversprechend genaueres Spinnendiagramm erstellen: im Blick auf die vier Modi, aber auch, nuancierter, mit Blick auf die Subkategorien, die sich im Laufe des Forschungsprozess herausgestellt haben. Anhand dieses theoretisch fundierten und an der Praxis weiterentwickelten Kategorienrasters lassen sich gänzlich verschiedene interreligiöse Lernprozesse sinnvoll miteinander in Bezug und Vergleich setzen, lässt sich eine umfassende „Landkarte“ interreligiöser Lernaktivitäten verschiedener Akteur:innen und Gegenden erstellen oder aber auch differenziert quantitativ vergleichend weiter forschen.

erster Grundbaustein gelegt. Eine Anwendung in anderen Lernkontexten wird nun sehr weiterführend sein: Sie könnte die entstandene Nuancierung untermauern, konkretisieren oder anpassen lassen. Diesbezüglich wird aktuell eine Diskussion geführt zur Verwendung im Sinne eines *copyleft* für zwei Einzelforschungsprojekte, die auf diesem Raster aufbauen werden.

Für weiterführende Forschungen, die von diesem Ergebnis des KIAL ausgehen, gilt: Sie können – und müssen, für einen umfassenden Blick auf die Unterrichtssequenzen – das Kategorienraster nicht nur für die Wahrnehmung seitens der Lernenden, sondern weiter auch für die Wahrnehmung der Dozent:innen und weiterer Stakeholder verwenden. Die Betrachtung der dann differenziert sich gegenüberstehenden Blickwinkel ist für weitere gezielte Unterrichtsweiterentwicklung relevant.

Die Option der weiterführenden Forschung an diesem KIAL-Kategorienraster ist angesichts der wachsenden Möglichkeiten durch die Digitalisierung besonders gross. Als ein digitalisiertes tool ist ein entsprechendes Anwenden niederschwellig für sämtliche Akteur:innen. Im digitalen Raum interessant wäre nicht zuletzt, in solchen Erhebungen zusätzlich mit Emojis oder weiteren bildlichen oder symbolischen Verdeutlichungen. Daraus gewonnene Daten und Erkenntnisse können wiederum nicht nur das Kategorienraster zu einem noch differenzierteren, weil an vielfältigen Praxiskontexten geprüften, tool hin weiter verfeinern; sie können überdies eine Art Mapping interreligiöser Bildungsanbieter:innen oder vergleichbare kontextspezifische Einsichten über interreligiöse Lernprozesse ermöglichen.

Konsequenzen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung interreligiös ausgerichteter Aus- und Weiterbildungs-Module im Fachbereich ERG ("findings related to the learning environment")



In dieser Studie ging es nicht nur darum, allgemeine Kategorisierungen als Mess-Möglichkeit durch theoretische Grundlagenarbeit und qualitativ-explorative Erhebungen zu erarbeiten. Ebenso Ziel war auch, die im Praxisfeld der PHSG gewonnenen kontextuellen Erkenntnisse auf die dort angebotenen interreligiös ausgerichteten ERG-Module hin auszuwerten. Auch hier gilt: Grundsätzlich sind die Ergebnisse dieser Studie aufgrund der geringen Anzahl Teilnehmer exemplarisch, nicht repräsentativ. Die erhobenen Daten erlauben aber einen durchaus aussagekräftigen Blick in die Wahrnehmung der Teilnehmenden auf die erfolgten interreligiösen Lernprozesse. Dies ist von grundsätzlichem Interesse seitens der PHSG. Mit solchem Blick nimmt diese Studie keine bildungspolitischen, didaktischen oder strukturellen Entscheidungen vorweg. Die Studie und die Kriterienlogik liefern eine theoriegestützte und praxiserprobte Basis, von welcher aus Entscheide in Richtung weiterer Gestaltung der interreligiösen ERG-Module gefällt werden können.

Um es gleich vorwegzunehmen: Das interreligiös ausgerichtete Schwerpunktstudium der PHSG erwies sich als inhaltlich herausforderndes und positiv erlebtes Ausbildungsmodul. Es hat deutliches Potenzial, individuell und öffentlich relevante Themen im Feld religiöser/weltanschaulicher Pluralität exemplarisch fundiert und zugleich existentiell bewegend zur Sprache zu bringen. Im Besonderen auffallend ist das in den Interviews ebenfalls deutlich werdende hohe Engagement der beteiligten Dozierenden. Ebendieses hat sich auch in der Bereitschaft gezeigt, nicht nur die Relevanz dieser Forschungsthematik aufzuzeigen, sondern sich zeitaufwändigen Neustrukturierungen zu stellen, die in den Studienjahren 2020/21 und 2021/22 stattgefunden haben. Es liegt in der Natur der Sache dieser Studie, dass im Blick auf erfolgte und noch anstehende Anpassungen vor allem die kritischen Punkte benannt werden.

- Wichtig für die weitere Gestaltung der interreligiösen Lernprozesse ist die Erkenntnis, dass die Einsicht in Zusammenhänge zwischen Politik und Religionen, die öffentlich wirkmächtige und politische Dimension von Religion, kaum als Teil interreligiösen Lernens wahrgenommen wird,

während Kunst, Medien, Architektur diesbezüglich deutlichere Beachtung erfahren. Kombiniert man diese Impression mit der in den Gruppeninterviews deutlich werdenden Tendenz zu relativistischen Einstellungen sowie den Unsicherheiten mancher Studierenden im Blick auf mögliche religionsbezogene Konflikte im Schulalltag, lässt sich festhalten, dass die politische Seite des Interreligiösen nicht nur wenig wahrgenommen, sondern als Bildungsinhalt auch gewünscht wird.

- In Sachen Bildungsinhalte liegt insofern Entwicklungspotenzial in Hinsicht auf *vernetztes* Denken, insbesondere zwischen Religion und Politik, konkret etwa: Religion und gesellschaftliche, geopolitische, migrations- und integrationsbezogene, auch ökonomische, usw. Herausforderungen.
- Der Blick auf interreligiöse Begegnungen in der umliegenden Region ermöglicht die greifbare Nähe verschiedener Religionsvertreter:innen. Er lässt dafür, in der Wahrnehmung der Lernenden, die gesamtgesellschaftliche und globale Dimension interreligiöser Bildungsinhalte in den Hintergrund treten. Diesbezügliche Themen lassen sich möglicherweise auch in das regional stattfindende Begegnungslernen stärker mit integrieren.
- Entsprechend dem Aufbau des ERG-Ausbildungsmoduls werden die in dieser Studie als *sensitizing concept* verwendeten Bildungsinhalts-Dimensionen den Studierenden auch als Bildungsinhalt präsentiert. Angesichts der fachdidaktisch einleuchtenden Bestrebungen, das Weltreligionen-Paradigma zu durchbrechen, ist die verstärkte Integration dieser Dimensionen eine Möglichkeit hierzu.
- Die interreligiöse Blockwoche, die wesentlich vom direkten Begegnungslernen lebt, wird als zentrales Element, als „best of“, wahrgenommen. Genannte Gründe dafür sind, dass durch diese Begegnungen „das Lebendige“ der Religionen erlebt werde; dass die Begegnung innerhalb authentischer Räume religionskundliches Wissen ergänzend (zuweilen auch: überhaupt erst) fassbar mache; dass die (auch innere) Pluralität der Religionen in dieser Woche ein Vielfaches deutlicher verständlich werde als im restlichen Modul.
 - Das Begegnungslernen wird von der Mehrheit als sehr, von mehreren Studierenden gar als emotional zu intensiv erlebt. Es ist zu überlegen, wo und wie die bei 2/3 der Studierenden ausgelösten persönlichen, existentiellen Fragestellungen Raum finden, finden sollen und dürfen. Der – persönlich konnotierte – Diskurs über das Gelernte wurde in den Gruppeninterviews wiederholt als etwas benannt, das im Ausbildungsmodul als Wunsch ausgelöst worden sei und noch zu wenig Raum fände. Im weitergehenden Sinne sind hier dann auch berufsbezogene Fragen im Spiel: in welcher Weise dann wiederum als Lehrperson auf entsprechende Fragen, Wünsche, Bedürfnisse seitens der Schüler:innen eingegangen werden darf und kann.
 - Ebenso zentral wie das räumlich-fassbare Erleben im Rahmen des direkten Begegnungslernen wird das Hören von „Geschichten“ als Lernweg als umfassend lehrreich eingeschätzt, konkret: persönlicher Zugänge, persönlicher Rituale, persönlicher Fragen der Religionsvertreter:innen, persönlicher Bekehrungsgeschichten etc. Dem im narrativen Zugang liegenden Potential kann noch mehr Rechnung getragen werden (z.B. im Briefing der Religionsvertreter:innen vorgängig zu den Begegnungen).
 - Die Thematik des Aushaltens von religionsbezogenen Konflikten, Wahrheitsansprüchen, Exkludierungen und mehr wird in der Begegnungswoche am klarsten fassbar. Hier in Zukunft nur jene Vertreter:innen als Referent:innen zu besuchen oder einzuladen, die keine entsprechend herausfordernde Haltung einnehmen, entspricht dem Vorgehen vieler interreligiöser Bildungsmodule. Mit Blick auf die Erfahrung der Studierenden lohnt es sich indes, diese Situationen nicht gänzlich zu umgehen, sondern als Anknüpfung für anschließende Debatten wahrzunehmen: zu

- interreligiös relevanten Themen wie Positionierung, Wahrheitsansprüche, Gemeinschaftsbildung, Aushalten von Konflikten, Brüchen, Grenzen des Verstehens etc.
- Die Verknüpfung der Blockwoche mit den anderen Modulteilern wird als nur am Rande erfolgend wahrgenommen. Hier ist weiter zu fragen: Wo liegen entsprechende weitere Optionen bzw. inwiefern geschieht dies möglicherweise bereits, wird aber seitens der Studierenden nicht so wahrgenommen?

Für die nachhaltige Implementierung der interreligiösen Lerndimension, die mindestens drei von vier Modi umfassend miteinbeziehen kann, ist insofern der Einbezug verschiedenster Akteur:innen – die umfassend hinter Projekt und Unterrichtsdesign stehen – in der Region unbedingt zentral. Für den Fachbereich ERG im Kanton St. Gallen sind hier unterschiedliche Akteur:innen im Feld, mit je verschiedenen Anliegen und historischen Pfadabhängigkeiten. Kommunikative Herausforderungen, die es hier seit vielen Jahren gibt, sind damit permanente Aufgabe: gleichsam Dialogaufgabe auf der unterrichts-ermöglichenden Ebene, die dem Unterrichtskontext stets vorausgehen muss. Entscheidend ist letztlich eine kommunikativ offene und dialogische Haltung aller Beteiligten, Toleranz gegenüber verschiedenen Perspektiven und die Einigkeit im Blick auf die Frage nach der Relevanz von Bildung im Feld religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In dieser Diktion sind Neuausrichtungen im pädagogischen Praxisfeld im umfassenden Dialog von Praxis und Theorie, von Theologien, Pädagogik, Religionswissenschaft und weiteren Bezugswissenschaften des Fachbereichs ERG möglich; die PHSG setzt durch das KIAL hierauf.

6 Literatur

Barad, K. (2012), Agentieller Realismus, Berlin.

Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. (Hg.) (2011), Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn.

Bietenhard, S./Helbling, D. u. Schmid, K. (Hg.) (2015), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern.

Bühler, W./Bühlmann, B./Kessler, A. (2015), Sachbuch Religionen, 4. Aufl., Horw/Luzern.

Council of Europe (2008), Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue, Strasbourg. Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/16805d37d8>.

Council of Europe (2009), Committee of Ministers, Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education. Recommendation CM/Rec (2008) 12 adopted by the Committee of Ministers on 10 December 2008 and explanatory memorandum, Strasbourg, 8 und 27.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016), Lehrplan 21, Natur, Mensch, Gesellschaft – Einleitende Kapitel. Abrufbar unter: https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6.

Engebretson, K. / de Souza, M. / Durka, G. / Gearon, L. (Hg.) (2010), International Handbook of Inter-religious Education. Volume 4: Religion, Citizenship and Human Rights, Dordrecht.

Gärtner, C. (2015), Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, in: PThI 35, 281–298.

Jackson, R. (2010), Religious Diversity and Education for Democratic Citizenship: The Contribution of the Council of Europe, in: K. Engebretson u. a. (Hg.), International Handbook of Inter-religious Education. Volume 4: Religion, Citizenship and Human Rights, Dordrecht.

Jackson, R. (2018). Religious education for plural societies: The selected works of Robert Jackson, Milton.

Jäggle, M./Rothgangel, M. u. Schlag, T. (Hg.) (2013), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Unter Mitarbeit von P. Klutz/M. Solymár. Göttingen.

Kelle U./Kluge, S. (2010), Forschungslogische Grundlagen II: Die Bedeutung heuristisch-analytischer Konzepte. In: Vom Einzelfall zum Typus, Wiesbaden.

Lähnemann, J. (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.

Leimgruber, S. (2007), Interreligiöses Lernen, München.

Mauer, B./Ingold, S./Feurle, M. (2020), Chance MakerSpace, Pilotprojekt in Thayngen von 2017 bis 2020. <https://makerspace-schule.ch/projekte/pilotprojekt-thayngen/begleitforschung/> (zuletzt abgerufen: 31.3.2022).

Meyer, K. (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.

Nipkow, K. E. (1998), Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.

Schambeck, M. (2013), Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen.

Schlag, T./ Suhner, J. (2018), Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule, Zürich.

Schreiner, P. (2015), Europäische Institutionen, Menschenrechte und interreligiöse Bildung, in: M. L. Pirner / J. Lähnemann / H. Bielefeldt (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin.

Schweitzer, F. (2014), Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh.

Serres, M. (2005), Atlas, Berlin.

Stolz, J. / Senn, J. (2021), Generationen abnehmenden Glaubens. Religion und Säkularisierung in der Schweiz 1930-2020. Social Change in Switzerland, N°27.

Tuckermann, H. (2013), Einführung in die systemische Organisationsforschung, Heidelberg.

OSCE/ODIHR (2007), Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools. Prepared by the ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief, Warsaw.

OECD (2019), Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030, Concept Note. Abrufbar unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

Weisse, W. (Ed.) (2009a), Religion in Education – a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict? Presentation and Discussion in the European Parliament, 3 December 2008, coedited by Robert Jackson, Christian Rudelt & Jean-Paul Willaime, Hamburg.

Weisse, W. (Ed.) (2009b) The relevance of interreligious dialogue for intercultural understanding. The White Paper “Living together as Equals in Dignity” of the Council of Europe and the principal findings of the European research project REDCo. Documentation of a public event in the Council of Europe, Strasbourg, March 2009, edited in cooperation with Ina ter Avest, Gabriella Battaini Dragoni, Julia Igrave, Christian Rudelt & Jean-Paul Willaime, Hamburg.

Willems, J. (2011), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden, Wiesbaden.

7 Anhang

7.1 Auszüge aus MAXQDA: Schlusscodierung

Beispielbild aus dem Analyseprozess mit MAXQDA. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde nur ein Teil der Transkripttexte abgedruckt.

The screenshot displays the MAXQDA software interface during the final coding phase. It is divided into several main sections:

- Liste der Dokumente (Document List):** Shows a hierarchy of data collection. Under 'Erhebung Dezember 2019', there are 'Interview 5' (92 lines) and 'Interview 6' (125 lines), totaling 752 lines.
- Liste der Codes (Code System):** A detailed tree structure of codes. The 'Praxisbezogenheit im Modul' code is highlighted, with a count of 17. Other codes include 'Herausforderung Sprachfähigkeit' (14), 'Engagement für interreligiöse Belange' (15), and 'Stakeholder' (0).
- Dokument-Browser: Interview 6:** The main text area showing a transcript snippet. The text includes:
 - B5: Bei mir ist es so gewesen, halt auch mehr so ein bisschen erweitern so über die Religionen, dass ich also auch über Hinduismus und so weiter halt Bräuche kennenlernen oder haben und so weiter.
 - I: Jawohl.
 - B5: Und vielleicht das Christliche noch ein bisschen vert...
 - 20: Ja, für mich ist es ähm eher auch wichtig gewesen wie er weiss, wenn ich nachher mit den Kindern das durchnehme meinem Religionsunterricht christlich-er ist sehr christlich machen möchte, weil in verschiedenen Schulen haben sie und wie man halt auch das so ein bisschen ein Unterricht dem Christentum lastet, sondern so über alle Religionen
 - I: Sagt Frau B6, jawohl. Jetzt haben Sie viele Erwartung worden?
 - B2: Ich denke, gerade im Bereich so mehr Wissen über Blockwoche oder Themenwoche gehabt und mir persönlich gebracht, also um so einen Einblick zu haben in diese Religionen schon sehr viel mitnehmen können.
 - I: Sagt Frau B2. ((lacht))
 - B3: Und ich stimme dem zu.
 - I: Jawohl! Da ist gut, weil dieses Nicken sieht man nicht Frau B3.
 - B1: Ja, also dem stimme ich auch zu, aber jetzt in Bezug allem auf die Kinder in Bezug, habe ich eigentlich-kann (...) von diesem Unterricht jetzt.
- Code Application:** On the left side of the transcript, various codes are applied to specific lines of text. For example, 'Fachliches Forsuchen' and 'Intellektuell-ideologische Dimension' are applied to lines 23 and 24. 'Praxisfragen' is applied to line 26. 'Engagement für interreligiöse Belange' and 'Haltung zu Religionen/Weltanschauung' are applied to lines 20 and 21. 'Intellektuell-ideologisch' and 'Fachliches Forsuchen' are applied to lines 28 and 29. 'Praxisfragen' is applied to line 32.

Forschungsbericht

Liste der Dokumente

- ▼ Dokumente 754
- > Erhebung Pretest 18/19 283
- > Erhebung Dezember 2019 471
- Sets 0

Liste der Codes

- ▼ Codesystem 754
- Herausforderung Sprachfähigkeit 14
- Verwendung theologischer Begrifflichkeiten 2
- gem. kommunizieren/sich unterhalten 3
- Haltung zu Religions/Weltanschauungsp pluralität 10
- (vermutete) Herausforderungen IRL in Praxis 24
- Engagement für interreligiöse Belange 15
- IRL als emotionales Geschehen 11
- Neutralität 10
- Verständnis/Akzeptanz 23
- kritisches Denken 1
- Identität und Selbstverständnis 3
- Gender 2
- Goldener Stern 2
- Weiteres zum Modul 67
- Blockwoche 26
- Leitfaden 8
- Medien(-verwendung) 8
- Allgemeines zu ERG 28
- Praxisfragen 21
- Praxisbezogenheit im Modul 17
- Stakeholder 0
- Vertreter Religionsgemeinschaften 29
- Christentum 4
- Hinduismus 3
- Buddhismus 6

Dokument-Browser: Interview_Pretest_1

keholder/Vertreter Religionsgemeinschaften/Islam

135 B5: Ja ich sehe es auch ein wenig gleich, weil eben jeder mit einer gewissen Erfahrung oder Einstellung und dann unmöglich das man (...) ja das man, sich nicht berühren l irgendetwas. #00:24:38-8#

136 I: hm (bejahend) hm (bejahend) #00:24:40-3#

137 B2: Aber es kann einem ja berühren lassen und man kann neutral bleiben? Man wertet ja nicht wenn es einem berü #00:24:47-6#

138 I: Ah okay, okay #00:24:48-5#

139 B1: Das ist noch eine gute Frage. #00:24:48-5#

140 B5: Also weil es berührt mich ja dann aber ich sage ja ni schlecht oder gut, es ist einfach, ich habe für mich etwas es hat mich berührt und ich mache mir meine Gedanken , ja immer noch der Religion neutral (...) oder der Geschic #00:25:03-3#

141 I: hm (bejahend) #00:25:04-0#

142 B5: Aber ich habe das Gefühl es gibt immer eine Richtur dich am meisten hingezogen fühlst. Weil du halt einfach Zuhause aus mitbekommst. #00:25:12-5#

143 B1: Ja da kommt mir nur spontan, das Opferfest vom Isl wo so ein bisschen - halt nich schwierig ist, dass sie dann Tier töten aber eben auf die andere Art - ich meine, es we kilowise Tiere getötet damit wird dürfen Fleisch essen a ist es wieder gleich aber ich - dort habe ich noch - weiss ! genau, wie ich damit jetzt soll, z.b jetzt wie bringe ich da jetzt bei, wie mache ich das so, dass es eigentlich positiv dass es jetzt umgebracht wird und tot und so. Das ist noc #00:25:41-1#

Forschungsbericht

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface, which is used for qualitative data analysis. It is divided into several main sections:

- Top Bar:** Contains various utility icons such as 'Neuer Code', 'Creative Coding', 'Statistik für Subcodes', 'Codefavoriten', 'Codesystem importieren', 'Codesystem exportieren', 'Codes und Memos aus Excel-Tabelle importieren', and 'Codewolke'.
- Liste der Dokumente (Document List):** Shows a hierarchy of documents. Under 'Dokumente', there are 'Erhebung Pretest 18/19' (283 items) and 'Erhebung Dezember 2019' (471 items). A 'Sets' folder is also present with 0 items.
- Liste der Codes (Code List):** A detailed list of codes used for analysis, organized into categories:
 - spezifische eth.-soz. Themen (2)
 - Verständnis / Respekt (13)
 - Intellektuell-Ideologische Dimension (53)
 - Rechtliches (1)
 - Texte (Heilige Texte) (9)
 - Vergleichendes / mehrperspektivisch (18)
 - Engagement denken (1)
 - Anfragen an interreligiöses Engagement (1)
 - politisches Engagement denkend (0)
 - persönliche Wirkmöglichkeiten (0)
 - Wirkmöglichkeiten als Lehrperson (2)
 - soziales Engagement denkend (0)
 - persönliche Wirkmöglichkeiten (0)
 - Wirkmöglichkeiten als Lehrperson (5)
 - Begegnungen Gestalten (24)
 - Herausforderung Sprachfähigkeit (4)
 - Motivation zu weiteren Begegnungen (als Lehrpers... (10)
 - Motivation zu weiteren Begegnungen (als Privatper... (2)
 - Gefühl von Befremdung (8)
 - Wahrnehmen von Konflikten/Konfliktträchtigkeit (10)
 - Dialogoffenheit, Dialogfreude (3)
 - Existentielles Nachdenken (34)
 - persönliche existentielle Erfahrungen ausserhalb M... (0)
 - persönliche existentielle Erfahrungen im Modul (0)
 - negativ behaftet (7)
 - positiv behaftet (4)
 - Wahrnehmung der eigenen Gefühle (6)
- Dokument-Browser: Interview 8:** Displays a transcript from 'keholder(Vertreter Religionsgemeinschaften/Islam)'. The text includes:
 - im ersten Jahr gefallen und ich habe ((lacht)) eigentli mal gedacht, es sei spannend um etwas über Religion erfahren, weil ich eigentlich relativ nichts gewusst ha das sind so ein bisschen meine Erwartungen gewesen nicht speziell, wie kann ich es nun mit den Kindern n
 - 22 I: Sagt Frau B4. ((Gruppe lacht))
 - 23 B5: Bei mir ist es so gewesen, halt auch mehr so ein l Allgemeinwissen zu erweitern so über die Religioner also auch über Religionen wie Buddhismus, Hinduist weiter halt Bräuche kennenlerne oder was die für Weltanschauungen haben und so weiter.
 - 24 I: Jawohl.
 - 25 B5: Und vielleicht das Christliche noch ein bisschen
 - 26 Ja, für mich ist es ähm eher auch wichtig gewesen wi gesagt hat, dass ich weiss, wenn ich nachher mit den durchführen will, ähm weil ich es selber in meinem Religionsunterricht christlich-er ist sehr christlich ge ich nicht mehr machen möchte, weil in verschiedener haben sie ja auch verschiedene Religionen und wie m das so ein bisschen ein Unterricht machen kann, der r dem Christentum lastet, sondern so über alle Religiojor bisschen drüber hinausgeht.
 - 27 I: Sagt Frau B6, jawohl. Jetzt haben Sie viele Erwartu formuliert. Sind die erfüllt worden?
 - 28 B2: Ich denke, gerade im Bereich so mehr Wissen üb Religionen haben wir in der Blockwoche oder Theme gehabt und mir persönlich hat jetzt das schon recht vi also um so einen Einblick zu haben in diese Religion glaube, da habe ich schon sehr viel mitnehmen könne