

Perspektivenwechsel gefragt!?

Interkulturelle und interreligiöse Bildungsimpulse am Beispiel einer Fortbildungsveranstaltung in Luxemburg



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Katharina Ogris, Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, Leiterin der Koordinationsstelle für Diversität und inklusive Hochschulentwicklung; Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunktsetzung in Diversität, Mehrsprachigkeit, Reformpädagogik, Erziehungspartnerschaften



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Livia Neureiter, Lehrperson an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz; Theologin mit Schwerpunktsetzung in Geschlechterforschung, Interreligiosität, Religionswissenschaft; AHS-Lehrerin für Katholische Religion sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am Bundesgymnasium Rein

Abstract

Der Beitrag präsentiert Zugänge interkulturellen und interreligiösen Lernens, die im Rahmen einer Fortbildung für Pädagoginnen und Pädagogen anlässlich der Einführung des neuen Unterrichtsfaches ‚Vie et société‘ (‚Leben und Gesellschaft‘) in Luxemburg 2016 erprobt wurden. Fokussiert wird vor allem auf die hohe Relevanz, welche dem Perspektivenwechsel sowie der Reflexion der je persönlichen Positionierung in Bezug auf die Themenfelder von ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ im Rahmen interkultureller und interreligiöser Lernprozesse zukommen. Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung, welche sich auch im methodisch-didaktischen Setting der Fortbildung abbildet, wird begründet, präsentiert und diskutiert sowie mit konkreten Beispielen aus der Fortbildungsreihe veranschaulicht.

Schlagerworte: *Interkulturelles und interreligiöses Lernen, Luxemburg, Fortbildung, Perspektivenwechsel, Positionierung*

Dealing with other world views required?!

Learning about culture and religion exemplified by an in-service training course for teachers in Luxembourg

This article presents diverse approaches to interreligious and intercultural learning that have been explored at an in-service training workshop for teachers based on the implementation of the new subject ‚vie et societe‘ in Luxembourg in 2016. It focuses on the highly relevant change of perspectives and the personal viewing of one’s own position relating to culture and religion as important parts of interreligious and intercultural learning. These foci, both from the point of view of methodology as well as content are presented, discussed and illustrated with concrete examples.

Keywords: *interreligious and intercultural learning, Luxembourg, in-service training, changes of perspective / dealing with other world views, positioning*

Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag will, in drei thematische Abschnitte gegliedert, einen Einblick in die Konzeption und Durchführung einer Fortbildung geben, die von Lehrenden der KPH Graz in Luxemburg für PädagogInnen durchgeführt wurde. Damit soll die für die Veranstaltung gewählte Variante der Auseinandersetzung mit den komplexen und breit auslegbaren Themenfeldern ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ präsentiert werden. Im ersten Kapitel werden die Rahmenbedingungen der Fortbildung vorgestellt mit dem Ziel, die organisatorische und formale Ausgangslage zugänglich zu machen. Gleich-

zeitig wird das Spannungsfeld, in dem die handelnden Personen agierten, aufgezeigt und veranschaulicht. In einem weiteren Schritt sollen die zentralen Vorüberlegungen zur Konzeption der Workshops ebenso wie der Ablauf und die inhaltliche Ausrichtung präsentiert werden. Dabei werden die beiden Themenfelder des interkulturellen und interreligiösen Lernens in Abrissen beschrieben. Im darauffolgenden Abschnitt werden die praktische Umsetzung dieser theoretischen Zugänge dargelegt und die im Rahmen der Fortbildung durchgeführten Übungen in Auswahl vorgestellt. In einem Schlussresümee werden Ergebnisse und Erkenntnisse,

die sich aus der Durchführung der Veranstaltung ergeben haben, festgehalten.

1. Ausgangspunkte und Bedingungen der Begegnung

1.1. *Vie et société / Leben und Gesellschaft – Zur Implementierung eines neuen Unterrichtsfaches*

Im Frühjahr 2016 wurde an die Leiterin des Lehrgangs ‚Interkulturelles und Interreligiöses Lernen‘¹ der KPH Graz eine Einladung des ‚L’Institut de formation de l’Education nationale (kurz: IFEN)‘² aus Luxemburg, welches dem ‚Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend‘ (Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse) zugeordnet ist, ausgesprochen. Artikuliert wurde die Frage, ob Interesse und die Möglichkeit bestehen, im darauffolgenden Studien- bzw. Schuljahr 2016/17 Workshops zu den Themenfeldern ‚Interkulturelles und interreligiöses Lernen‘ für im Dienst stehende PädagogInnen abzuhalten. Im Hintergrund dieser Anfrage stand die Implementierung eines neuen, verpflichtenden Schulfaches, nämlich ‚Leben und Gesellschaft‘ bzw. ‚Vie et société‘ (kurz VieSo), welches für Luxemburgs Sekundarstufe (7. bis 13. Schulstufe aller Schultypen) konzipiert und ebendort eingeführt wurde. Gleichzeitig wurde der konfessionelle Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in der Sekundarstufe abgeschafft,³ welcher seit dem Schuljahr 2016/17 ausschließlich an Schulen in privater Trägerschaft durchgeführt werden darf. Dem hinzuzufügen ist, dass auch an diesen zumindest eine Wochenstunde dem neuen Fach gewidmet sein muss, während in einer weiteren Stunde konfessioneller Religionsunterricht angeboten werden kann. Berechtig – und verpflichtet – dieses Schulfach zu unterrichten sind ReligionslehrerInnen verschiedener Konfessionen und Religionen sowie LehrerInnen aus den Fächern der im Lehrplan ausgewiesenen Bezugswissenschaften Philosophie, Soziologie, Politologie, Geschichte, Ethnologie [...], Kunst- und Literaturwissenschaften sowie der (nicht konfessionsgebundene[n]) Theologie. Um die von der Abschaffung des Religionsunterrichtes Betroffenen sowie auch andere, das neue Fach unterrichtende Lehrpersonen auf den Gegenstand vorzubereiten, wurde ab Herbst 2016 am IFEN eine eigene Fort- und Weiterbildungsreihe angeboten und in der letzten Ferienwoche des Sommers 2016 sowie in weiterer Folge im Herbst 2016 zum verpflichtenden Besuch ausgeschrieben. Im Blickpunkt des neuen Faches steht laut Curriculum „das Zusammenleben in sozialen Gemeinschaften bzw. die Vorbereitung darauf“⁴, wobei als Hauptziel „das Zusammenleben und [der] Zusammenhalt in einer multikulturellen Gesellschaft“⁵ gestärkt werden sollen. Die Basis der inhaltlichen Ausrichtung bezieht sich auf das Argument, dass die Gesellschaft

Luxemburgs „durch eine zunehmende sprachliche, kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralisierung geprägt ist“⁶ und somit von ihren Mitgliedern eine offene, kritikfähige und engagierte Grundhaltung erwartet. Das neue Fach ist „wie die Luxemburger Schule insgesamt, der weltanschaulichen und religiösen Neutralität und den universalen Menschenrechten verpflichtet“.⁷ Als Kompetenzfelder werden „toleranter Umgang mit Diversität, [eine] kritische Auseinandersetzung mit moralisch-ethischen Fragestellungen und engagierte Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lebens- und Gesellschaftsfragen“⁸ gelistet, welche wiederum in konkreten Kompetenzbeschreibungen ausgedeutet und in Inhaltsbeschreibungen verdichtet sind. Als Richtziele sind im Curriculum folgende Angaben zu finden, auf welche sich auch die Workshopplanungen bezogen:

- Kulturelle, weltanschauliche und religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und sich in der Gesellschaft orientieren: Die SchülerInnen gehen offen und tolerant mit gesellschaftlicher Diversität um.
- Ethische Herausforderungen wahrnehmen und sich mit moralischen Fragen auseinandersetzen: Die SchülerInnen sind in der Lage, sich mit Lebensfragen und moralisch-ethischen Problemstellungen kritisch auseinanderzusetzen.
- Menschen mit verschiedenen Traditionen und Überzeugungen respektvoll begegnen und sich mit ihnen verständigen: Die SchülerInnen sind fähig, sich mit unterschiedlichen Lebensformen fragend und erkundend auseinanderzusetzen und verschiedene Auffassungen transparent und fair wiederzugeben.⁹

Der Workshop wurde im Vorfeld dem Themenfeld ‚Lebensform, Welt und Gesellschaft‘ zugeordnet.¹⁰ Das besagte Themenfeld wurde für die Verortung des Workshops gewählt, da es in der Beschreibung möglicher Inhalte und Zugänge dezidiert die Auseinandersetzung mit Kultur und Religion aufgreift. Die Rolle der Pädagogin bzw. des Pädagogen in der schulischen Praxis als Moderatorin bzw. Moderator und Begleiterin bzw. Begleiter ist im Curriculum klar definiert. Diese sollten SchülerInnen „bei der Gewinnung eines selbstständigen Urteils begleiten (‚Überwältigungsverbot‘)“ und einen „respektvollen Umgang mit Meinungen und Wertvorstellungen“¹¹ pflegen.

1.2. *‚Interkulturelles und interreligiöses Lernen‘: Struktur und Setting*

Angefragt wurden zwei Workshops zu jeweils neun Präsenzstunden, welche zweiteilig für zwei Gruppen durchgeführt werden sollten. In der Zeit zwischen den beiden Workshop-Tagen mussten die TeilnehmerInnen einen vom IFEN in dieser Form vorgegebenen Arbeitsauftrag (Planung einer Unterrichtseinheit zu einem Thema aus dem im Curriculum

beschriebenen Themenfeld) durchführen, welcher von den Workshopleiterinnen mit Rückmeldungen zu inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen retourniert werden sollte. Die Verantwortlichen der Organisation signalisierten methodisch-didaktische sowie inhaltliche Gestaltungsfreiheit und wünschten neben dem gewissenhaften Umgang mit den Arbeitsaufträgen und der Anwesenheit im Konkreten lediglich auch schulpraktische Zugänge.

Die Zusammenstellung der teilnehmenden Personengruppe an der angebotenen Fortbildungsveranstaltung ‚Interkulturelles und interreligiöses Lernen‘ kann als heterogen beschrieben werden: PädagogInnen unterschiedlicher Fachrichtungen und Schultypen, an Privatschulen und staatlichen Schulen arbeitend, mitunter unter herausfordernden Bedingungen an so genannten ‚Brennpunktschulen‘ oder an eher als ‚elitär‘ betitelten Privatschulen. Ein weiteres bedeutendes Differenzkriterium waren die Erfahrungen bzw. die Anzahl der Dienstjahre sowie selbstredend individuell ausgeprägtes theoretisches Wissen über und praktische Vorkenntnisse in kulturell und religiös heterogenen Lebens- und Lernsituationen. Die einzige auf den ersten Blick ersichtliche Gemeinsamkeit der TeilnehmerInnen war die Tatsache eines vorgegebenen, in den meisten Fällen unfreiwilligen Wechsels von der Ausübung des in der Ausbildung gewählten Faches (hier zumeist Religion) hin zum neu zu unterrichtenden Gegenstand sowie die damit verbundene verpflichtende Teilnahme an der angebotenen Fortbildungsveranstaltung.¹² Mit dem Erhalt der konkreten TeilnehmerInnenliste und der dadurch erlangten Erkenntnis, dass die primäre Ansprechadresse konfessionell gebundene ReligionslehrerInnen ‚in Umschulung‘ waren und somit mehr als drei Viertel der Gruppe eine theologische Ausbildung absolviert hatten, sollte auch die Konzeption des Workshops darauf abgestimmt sein – und auch darauf, dass ein weiteres Viertel mit wenig oder keinen offensichtlichen Bezugspunkten zu Religion und religiösen Inhalten diesen Kurs gewählt hatte.

2. Konzeptionelle und inhaltliche Grundlegungen

Im folgenden Abschnitt werden in einem ersten Schritt grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption der Fortbildungsveranstaltung angesichts der oben dargestellten Bedingungen präsentiert. Anschließend wird die aus den Vorüberlegungen getroffene Gesamtkonzeption des Workshops vorgestellt. Danach werden die im Workshop selbst ausgeführten und ihm auch zugrunde gelegten theoretischen Ausführungen zu den Themenbereichen ‚Interkulturelles und interreligiöses Lernen‘ präsentiert.

2.1. Konzeption und Ablauf des Workshops

Aufgrund der Bezugswissenschaften/Fächer der TeilnehmerInnen war das Bemühen des Workshops in einem ersten

Schritt dahingehend ausgerichtet, die persönlichen Zugänge und Haltungen zu den Themenfeldern ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ offenzulegen. Somit wurde der Forderung von Willems nachgegangen, Phasen einzubauen, „in denen eigene religiöse oder weltanschauliche Positionen expliziert und reflektiert werden.“¹³ Über die Selbstreflexion sollten außerdem persönliche „kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen“¹⁴ aufgedeckt werden. Weiters sollten theoretische Grundlagen interkulturellen und interreligiösen Lernens zur Diskussion gestellt und praktische Übungen sowie Materialien für den konkreten Einsatz im Unterricht bzw. der schulpraktischen Umsetzung präsentiert werden. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Position, eine differenzierte Selbstwahrnehmung¹⁵, Metakommunikation sowie Ambiguitätstoleranz und eine „Haltung aktiver starker Toleranz und Empathiefähigkeit“¹⁶ sollten als wesentliche Faktoren gelungener interkultureller und interreligiöser Bildungsprozesse im Workshop thematisiert und auch erprobt werden.

Den Workshop überspannend war der Fokus auf Wege zur Perspektivenübernahme und (Selbst-)Reflexion gerichtet, um über biografische Auseinandersetzungen – mit der eigenen Lebensgeschichte und über Fremdbiografien – den Blick auf kulturelle und religiöse ‚Innenperspektiven‘ zu eröffnen. Dieser Zugang wurde in Anlehnung an Hans Mendls Ansatz der Identitätsbildung durch ein Lernen an Biografien gewählt, da durch die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien „auf mehrfache Weise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und empathischen Identifikation gestärkt“¹⁷ werden kann.

Durch die Bearbeitung von Biografien von in Österreich lebenden Jugendlichen, die eine extremistische-weltanschauliche Position angenommen und vertreten hatten¹⁸, durch das ‚Einklinken‘ in fremde Biografien sollten auch im Sinne Mendls „Perspektiven, Denkmöglichkeiten und Lebenswege“¹⁹ nachvollzogen werden. Damit wurden Deutungsangebote aus dem Leben anderer Personen zugänglich und gleichzeitig sollte mit dem Rückgriff auf diese Fremdbiografien die Eröffnung eines Blickes auf Deutungsperspektiven, die von Zuordnungen zum Interkulturellen und Interreligiösen absehen und diese durch Bereiche des Sozialen, des Politischen, des Rechtlichen oder des Ökonomischen ergänzen oder ersetzen, angestrebt werden: „Der interreligiöse Blick ist [...] ein Blick, der in bestimmten Situationen neben anderen möglichen Blickwinkeln eingenommen werden kann, um die ‚Welt‘ bzw. einen Ausschnitt daraus quasi ‚interreligiös‘ zu ‚modellieren.‘“²⁰ Wenn mit dem für den Workshop ausgewählten grundlegenden Zugang davon ausgegangen werden kann, „dass Individuen an verschiedenen Wirklichkeitsmodellen bzw. Wirklich-

keitsmodell-Diskursen partizipieren, weil (Sub-)Kulturen und (Sub-)Religionskulturen mehrdimensionale Netze bilden, dann folgt daraus, dass es in interreligiösen oder interkulturellen Begegnungen zu Überlagerungen kommt und jeweils unzählige (Sub-)Kulturen und (Sub-)Religionskulturen aufeinandertreffen.²¹ Durch die Arbeit an den Porträts sollten methodisch sowohl die Vielfalt an Überlagerungen als auch der Variantenreichtum an Deutungsperspektiven und Zuordnungen aufbereitet werden.²²

Was in der Vorbereitung bewusst in nur geringem Ausmaß eingeplant wurde – auch in Hinblick auf die Ausbildung der TeilnehmerInnen sowie deren unterschiedliche religiös-weltanschauliche Prägungen – waren Inputs zu Geschichte und Gegenwart von Religionen und Konfessionen. Sensibilität für Inhalte und Materialien, welche die Gefahr typisierender und stereotypisierender Erklärungen zu Kultur oder Religion in sich bergen könnten, sollte im Workshop durchgehend vermittelt werden. Mit Hilfe der Übung ‚Luxemburg durch die Kulturbrille‘ (vgl. unter 3.2 Infragestellung von Stereotypisierungen, Positionierung und Selbstreflexion: ‚Luxemburg durch die Kulturbrille‘) wurde Stereotypisierung als Aufhänger zur Selbstreflexion bewusst gewählt. Ein Anliegen der Konzeption war es, religionskulturelle Differenzen zu erschließen, ohne der Reproduktion von Gemeinplätzen Vorschub leisten zu wollen. Intendiert war somit, Präsentationen von als geschlossen gedachten und konzipierten kulturellen und religiösen Systemen zu vermeiden, da gerade in diesen Bereichen die Gefahr vorhanden ist, über die Beschäftigung mit Kultur(en) und Religion(en) aus der Außenperspektive mit deskriptiven und vergleichenden Methoden die Gegensätze und Unterschiede einzuzementieren und somit einen Dialog, der notwendigerweise auf Gemeinsamkeiten fokussiert, zu untergraben. Mit dieser Herangehensweise sollte mit allen TeilnehmerInnen ein umfassendes Verständnis von ‚Kultur‘ erprobt werden, das möglichst abseits von zuschreibenden und kulturalisierenden Auseinandersetzungen mit Kultur und Religion, welche das ‚inter‘ als Kennzeichnung von Wechselbeziehungen übersehen, zu seiner Wirkung gelangt.

Die hier dargelegten Vorüberlegungen führten zu folgender Ablaufplanung für die Fortbildung zu ‚Interkulturellem und interreligiösem Lernen‘:

Ablauf Workshop
Ablauf 1. Teil
Vorstellung der WS Leiterinnen und deren Expertise
Übung 1: Mein Lebensbaum
Theoretischer Input: Begriffsdefinition Kultur und interkulturelles Lernen
Übung 2: Luxemburg durch die Kulturbrille

Theoretischer Input: Interreligiöses Lernen
Übung 3: Arbeit mit Biografien von Jugendlichen
Kriterien für Stundenplanungen mit Berücksichtigung interkulturellen und interreligiösen Lernens
Stationenbetrieb: Materialien und Methoden für die Schulpraxis des interkulturellen und interreligiösen Lernens
Feedback / Abschluss
Ablauf 2. Teil
Einstieg: Religiosität in der Spätmoderne
Präsentation der Arbeitsaufträge
Lehrplanbezug zu interkulturellem und interreligiösem Lernen
Feedback / Abschluss

2.2. Inhaltliche Verortungen im Rahmen der Veranstaltung

Die im Ablauf unter ‚Theoretischer Input: Begriffsdefinition Kultur und interkulturelles Lernen‘ sowie ‚Theoretischer Input: Interreligiöses Lernen‘ aufscheinenden Teile wurden im Workshop präsentiert. Im folgenden Abschnitt werden sie schriftlich dargelegt. Im Workshop wurde von einer konstruktivistischen Konzeption von Interkulturellem und Interreligiösem ausgegangen²³ und einer kulturwissenschaftlichen Definition²⁴ von Religion gefolgt.

2.2.1. Interkulturelles Lernen abseits kulturalisierender Beschreibungen und Übernahmen

Interkulturelles und interreligiöses Lernen stellen in der pädagogischen Praxis eine Herausforderung dar. PädagogInnen stehen den teilweise hochkomplexen Situationen interkultureller Begegnungen im Kontext Schule gelegentlich mit dem Bedürfnis gegenüber, direkt einsetzbare und lösungsorientierte Instrumente und Werkzeuge zur Verfügung zu haben, um (scheinbar) kulturell begründete Konfliktsituationen oder Missverständnisse aufzulösen bzw. diese überhaupt vermeiden zu können und die schulischen Begegnungsräume möglichst harmonisch nach dem Leitsatz ‚Vielfalt als Chance‘ zu gestalten. Doch dazu raten Brunner und Ivanova, keinen „Perfektionsanspruch“ zu haben, denn „jegliche Versuche, ein objektives Deutungsschema für alle ‚interkulturellen‘ Interaktionssituationen zu entwickeln, [sind] u.E. von vornherein zum Scheitern verurteilt, denn solche Situationen sind nie austauschbar.“²⁵

Interkulturelle Kompetenzen zu beschreiben fällt angesichts der multiperspektivischen Herangehensweisen und der Vielzahl unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten schwer, vor allem auch deshalb, weil interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen zumeist „als Sonderkompetenz im Rahmen professionellen Handelns angefragt [wird], wenn sich dieses irgendwie auf Migrant/innen bezieht“ und die Auffassung impliziert, dass „die Anwesenheit von Migrant/

innen spezifische kulturelle Fertigkeiten und spezifisches kulturelles Wissen [...] erforderlich mache.“²⁶ Dieser Zugang zementiert jedoch den Dualismus von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ ein und steht der Idee interkulturellen Lernens als nicht vereinbar entgegen. Wenn Hamburger²⁷ angibt, dass „das Besondere“ in der interkulturellen Arbeit vor allem darin bestünde, „das Allgemeine gut zu können“, meint er nicht das von Differenz bereinigte Allgemeine, sondern vielmehr die Frage nach dem Umgang mit den Differenzen. Daher empfiehlt auch Mecherilden Wechsel von „spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven“.²⁸

Vor der Beschäftigung mit dem Feld des Interkulturellen Lernens ist es jedoch notwendig, die Definition des Begriffes ‚Kultur‘ und das Heranführen an den theoretischen Diskurs in den Fokus zu stellen, wie auch Mecheril die Auseinandersetzung mit Begriffen als eine der „zentralen Aufgaben“²⁹ in der Beschäftigung mit interkulturellem Lernen bezeichnet. Gogolin und Krüger-Potratz weisen bestätigend kritisch auf das „alltagssprachliche Verständnis“ des Kulturbegriffes hin und auch auf die Tatsache, dass die Vermeidung von Kulturalisierung auch in der „Theoriereflexion und im Forschungsprozess“ der interkulturellen Pädagogik immer wieder nachgeprüft werden sollte: „Unter ‚Kulturalisierung‘ wird eine Essentialisierung von Differenz verstanden, also die Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften eines jeden Individuums der entsprechenden Herkunft.“³⁰ Daher stellte die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Bildern zu ‚Kultur‘ den Ausgang der Beschäftigung mit dieser Materie dar. Im Konzept des Workshops wurden unterschiedliche Definitionen von Kultur vorgestellt,³¹ wobei sich auch über das Eisbergmodell von Edward T. Hall³² folgende Kernaussagen herausgebildet haben: „Kultur ist ein Orientierungssystem, das aus speziellen expliziten und impliziten Mustern, Symbolen, gemeinsamen Denk-, Gefühls- und Reaktionsmustern besteht, Menschen gemeinsame Eigenschaften verleiht, erlernt und über Generationen auf Basis historischer Einflüsse weitergegeben wird. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken und Handeln und unterliegt einem Regelkreis: Kultur beeinflusst Werte (und Normen), diese beeinflussen Einstellungen, diese das Verhalten und das wiederum die Kultur.“ Weiters wurde über die „sieben Irrtümer hinsichtlich der Kultur“³³ informiert, welche beschreiben, dass Kultur nicht das Gegenteil von Natur ist oder dass Kulturen grundsätzlich voneinander unterscheidbar sind bis zu dem Punkt, dass Kulturen nicht statisch, sondern dynamisch und damit stets in einem Prozess der Veränderung stehen. Damit konnte auch Einwänden und Sorgen zum medial stark positionierten Begriff des ‚Kulturverfalls‘ begegnet werden.

2.2.2. Interreligiöses Lernen abseits von Essentialisierungen des Religiösen

Beim theoretischen Input zu interreligiösem Lernen wurde in einem ersten Schritt mit Schweitzer „von einem dialektischen Verhältnis zwischen Kultur und Religion“³⁴ ausgegangen und darauf hingewiesen, dass unter dieser Prämisse interkulturelles Lernen ohne Berücksichtigung der interreligiösen Dimension unzureichend bliebe.³⁵ Mit Rückgriff auf Schambeck wurde die existenzielle Dimension von Religion angesprochen³⁶, aus der die Forderung nach einer TeilnehmerInnenperspektive und nach authentischen Sprechersituationen resultiert.³⁷ Dieser Ansatz, der Religion nicht nur als Diskurssystem referiert, sondern auch auf die ihr zugeschriebene existentielle Geltung fokussiert und diese analysiert, wurde auch in der Umsetzung der Workshopthemen berücksichtigt.³⁸

Ein weiteres Eingangsstatement, das auch die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Workshops charakterisieren sollte, wurde dem Schweizer Interreligiösen Think-Tank entnommen: „Religionen sprechen nicht. Es sind Menschen, die sich im interreligiösen Dialog begegnen, nicht religiöse Systeme. Diese Menschen leben in bestimmten sozio-politischen Kontexten, sind von verschiedenen Faktoren wie Kultur, Religion, ökonomischen Verhältnissen, Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit, Mehrheits- oder Minderheitenposition geprägt und haben ihre je eigene Biografie. Religion ist also nicht das einzige Identität stiftende Merkmal einer Person.“³⁹ Abschließend wurde das Argument, dass die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Religionen vor allem auch in ihrer existentiellen Dimension von Jugendlichen nicht privat bleiben sollte und dies zukunftsweisend ist mit Bezugnahme auf Schambeck vorgebracht, „wie Religion in den Lebenswelten der Menschen zur Geltung kommt“⁴⁰, „wie die jungen Menschen (Religionen) Pluralität einschätzen und wie sie sie gestalten, das wird in hohem Maße darüber entscheiden, wie eine Gesellschaft mit diesen Themen in Zukunft umgeht.“⁴¹

Auf Zugangsweisen zu interreligiösem Lernen, wie narrative Ansätze (z.B. Zimmermann⁴²), Begegnungslernen (z.B. Leimgruber⁴³), biografisch ansetzende Verfahren (z.B. Schambeck⁴⁴) und Elementarisierung (z.B. Schweitzer⁴⁵) wurde verwiesen. Auf eine Tendenz nach dem Motto ‚Von den Inhalten zu den Subjekten‘ wurde hingewiesen.

3. Impulse zu interkulturellem und interreligiösem Lernen durch Perspektivenwechsel und Selbstreflexion

Im Folgenden sollen drei Teile des Workshopablaufes (Ablauf siehe unter 2.1), in denen schwerpunktmäßig Selbstreflexion und Perspektivenwechsel erprobt wurden,

beschrieben und die jeweilige Intention der Übungen sichtbar gemacht werden.

3.1. Thematisierung der eigenen religiös-weltanschaulichen Position: Mein Lebensbaum

Nach einer kurzen Vorstellung der Workshop-Leiterinnen mit Bezug zu Herkunft, Kontext und ihrer Expertise folgte unmittelbar die erste Aufgabe an die TeilnehmerInnen. Diese sollten auf einem leeren Blatt Papier einen Baum skizzieren, wobei dieser aus den Baumteilen ‚Wurzeln, Stamm, Äste und Früchte‘ bestehen musste.⁴⁶ Die anwesenden Personen wurden angehalten mit Hilfe von Leitfragen, welche auf einem weiteren Blatt aufgelistet waren, biografische Angaben in die Baumteile bzw. zu den Baumteilen dazu zu schreiben. Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

Die Wurzeln stehen für:

Woher komme ich?

Was sind meine Wurzeln?

Der Stamm steht für:

Welches sind meine Prägungen?

Für welche Überzeugungen, Normen und Werte stehe ich?

Die Äste stehen für:

Mit welchen gesellschaftlichen Gruppen fühle ich mich derzeit verbunden?

Wo spüre ich Übereinstimmung – wo spüre ich Widerstand?

Was ist positiv bzw. negativ daran, zu diesen Gruppen zu gehören?

Die Äpfel stehen für:

Was sind meine besten Errungenschaften?

Was sind die Highlights meines Lebens?

In die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte sollten weitere Zugänge zu ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ in die biografische Skizze mit eingebunden werden. Nach einer individuellen Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe wurden die TeilnehmerInnen gebeten sich mit Bezugnahme zu den Begriffen ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ vorzustellen sowie bedeutsame, für die Gesamtgruppe bestimmte Lebenspunkte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zu benennen. Von Bewandnis war vor allem der biografische Zugang zu den beiden Hauptbegriffen, der in der Vorstellungsrunde enthalten sein sollte. Für den Aufbau des Workshops war es von großer Relevanz, dass sich die anwesenden Personen von Beginn an aktiv und vor allem selbstreflexiv in den Prozess der Auseinandersetzung einbringen, ihre eigene Position für sich klären und diese dann kommunizieren sollten. Diese Übung wurde als Einstieg gewählt, um die eigene weltanschaulich-religiöse Position explizit zu machen und zu reflektieren, da der „Rekurs auf eigene Erfahrungen [...] für

die Beurteilung von *interkulturellen [und] interreligiösen Überschneidungssituationen* bedeutsam⁴⁷ ist.

Die sehr persönlichen Darstellungen und Statements wurden in einer offenen und wertschätzenden Atmosphäre präsentiert. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der Begriff Kultur in der Vorstellungsrunde sehr positiv konnotiert war und vor allem mit Reisen und Sprachen in Verbindung gebracht wurde bzw. in Beziehung zur Gesellschaft Luxemburgs gesetzt wurde. Einige TeilnehmerInnen stellten sich als kulturelle ‚Mischung‘ vor, deren Eltern und/oder Großeltern entweder unterschiedlicher kultureller Herkunft oder nach Luxemburg migriert waren. Nicht selten bildete sich die Sprachenvielfalt Luxemburgs auch bei den teilnehmenden Personen ab. Die unterschiedlichen Bezüge zu Religion und religiösen Traditionen erschienen noch vielfältiger: So betonten TeilnehmerInnen sehr dezidiert, ‚nicht religiös‘ zu sein bzw. im Laufe des Lebens den Bezug zu Religion verloren zu haben. Religion spiele in ihrem Alltag keine oder kaum eine bzw. eine untergeordnete Rolle, so wurde zum Beispiel lediglich bestimmten Festen und Traditionen Bedeutung zugeschrieben. Andere PädagogInnen wiederum betitelten Religion und religiöse Traditionen als wichtigen Bestandteil ihres Lebens. Die existentielle Bedeutsamkeit der und eine hochemotionale Reaktion auf die Thematik – vor allem angesichts der Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts – war in der Vorstellungsrunde spürbar.

3.2. Infragestellung von Stereotypisierungen, Positionierung und Selbstreflexion: ‚Luxemburg durch die Kulturbrille‘

Im Workshopteil ‚Luxemburg durch die Kulturbrille‘ sollten die TeilnehmerInnen mit möglichst vielen Stereotypen konfrontiert und dadurch zu Positionierung und Selbstreflexion angeregt werden. In der Vorbereitung wurden Informationen über Luxemburg sowie Zuschreibungen zum Land und dessen EinwohnerInnen gesammelt. Durch das Recherchieren über Suchmaschinen und in Reiseführern wurde bewusst auf eine differenzierte Auseinandersetzung verzichtet, um möglichst viele Klischees und die Ergebnisse einer oberflächlichen Betrachtung der ‚Kultur Luxemburgs‘ aus der Außenperspektive zu sammeln. Im Zuge der theoretischen Diskussion des Kulturbegriffes wurde den TeilnehmerInnen alles, was in recherchierten Quellen als ‚typisch‘ zu Luxemburg gehörig benannt wurde, präsentiert. Nach der Präsentation mit Hilfe von Zuordnungen (z.B. Alle LuxemburgerInnen lieben Austern. Fast alle LuxemburgerInnen arbeiten in einer Bank.) und Bildern wurde über eine Stand-up-Übung der Grad der persönlichen Betroffenheit abgefragt. Es zeigte sich rasch, dass sich mit den als Kulturgüter Luxemburgs betitelten Zuschreibungen meist ein eher kleiner Teil der Gruppe identifizierte und diese partiell gar nicht benannt werden konnten bzw. eher für Unverständnis sorg-

ten. An diesem einfachen Beispiel konnte sehr anschaulich gezeigt werden, dass es keine allgemeingültigen Beschreibungen einer Kultur geben kann, da die darin verorteten Personen in allen Bereichen individuelle und unterschiedliche Lebenszugänge aufweisen. Dies hat natürlich nicht nur für die eigene Herkunftskultur Gültigkeit und sollte durch die Selbsterfahrung noch besser verstanden und vor allem internalisiert werden, wie auch Mecheril betont: „Eine der zentralen Aufgaben professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft besteht darin, die verwendeten Kategorien und Begriffe samt ihren Wirkungen zu beobachten. [...] (Selbst-) Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist damit als professionelles Vermögen gefragt.“⁴⁸ Weiters muss darauf hingewiesen werden, dass Kultur und Kulturdimensionen „immer in Verbindung mit Wissen und Reflexion der eigenen und anderen Kulturen erfolgen“ sollen. „Ansonsten kommen die Lernenden nicht zu dem Punkt, sich bewusst zu machen, dass man immer auf Basis der eigenen kulturellen Prägungen urteilt.“⁴⁹

3.3. Perspektiven wechseln, Kategorisierungen aufbrechen: Arbeiten mit Biografien von Jugendlichen

In einem weiteren Teil der Fortbildung (vgl. Ablauf 2.1) wurden die TeilnehmerInnen – nach der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie zu Beginn – mit Biografien von Jugendlichen konfrontiert⁵⁰, die sich in Österreich lebend religiösem Fanatismus zugewandt hatten. Aus diesen Biografien, welche sehr heterogenen Herkunftsmilieus entspringen und nicht einer bestimmten Religion, Kultur oder gesellschaftlichen Schicht entstammen, wurde ersichtlich, dass die Zugänge zu religiösem Fanatismus durchwegs unterschiedlich und nicht in einer bestimmten Herkunftskultur oder -religion begründet sind. Durch die Beschäftigung mit den Lebensgeschichten der Jugendlichen sollten die Ziele, „interreligiöse Überschneidungssituation(en) unter anderen Gesichtspunkten als religiösen zu betrachten und passende Zuordnungen zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen zu reflektieren“⁵¹ sowie „die Vermeidung von Essentialisierungen und auf einfachen Kausalitätsketten durch den Einbezug rechtlicher, sozioökonomischer, struktureller und gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen“⁵² erreicht werden, um Zuschreibungen und deren Zustandekommen zu reflektieren. Der österreichische Politologe Thomas Schmidinger, der die Biografien der Jugendlichen zusammengestellt hat, diagnostiziert, dass alle Jugendlichen durch ‚Entfremdungserfahrungen‘ geprägt waren, die sie empfänglich gemacht haben für das Identitätsangebot jihadistischer Gruppen. Neben allgemeinen Gründen wie familiären Problemen, Problemen in der Schule oder am Arbeitsplatz oder Diskriminierungserfahrungen spielten bei den Burschen die eigenen Männlich-

keitsbilder oft eine wichtige Rolle ebenso wie die Suche nach ‚Ersatzvätern‘ und bei beiden Geschlechtern auch die Behinderung einer positiven Entwicklung von Sexualität.⁵³ Schmidinger zeigt die Vielfalt an Hintergründen und Ursachen für die Fanatisierung Jugendlicher auf und liefert Vorschläge zur Prävention, die darauf abzielen durch gesellschaftliche, ökonomische und politische Rahmenbedingungen zu verhindern, dass Menschen solche schweren Entfremdungserfahrungen durchmachen müssen.⁵⁴ Er schließt seine Ausführungen mit dem folgenden Hinweis ab: „Eine ernst gemeinte Debatte über Jihadismus in Europa muss deshalb immer auch eine Debatte über Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik sein und darf letztlich einer Diskussion über unser Wirtschafts- und Gesellschaftssystem nicht ausweichen.“⁵⁵

Der Hintergrund der Übung war, von klischeehaften Zuordnungen betreffend Kulturen und Religionen Abstand zu nehmen und diese anhand realer Situationen noch anschaulicher zu machen. Auch im Curriculum des Faches ‚Leben und Gesellschaft‘ wird als Sachkompetenz die Reflexionskompetenz genannt mit dem Hinweis, Haltungen und Verhaltensmuster kritisch zu hinterfragen. Zusammengefasst ging es um das Aufzeigen der Komplexität gesellschaftlicher Phänomene und ihrer Kontextualisierung sowie der Relevanz eines mehrperspektivischen Blickes.⁵⁶

Die TeilnehmerInnen wurden in Gruppen aufgeteilt, wobei die Aufgabe aus drei aufeinanderfolgenden Schritten bestand:

1. Die Gruppe wurde aus fünf Personen gebildet. Jeder Person wurde die Kopie einer Biografie⁵⁷ ausgeteilt mit der Bitte, diese sorgfältig zu lesen. Folgende Leitfragen sollten nach der Lektüre mit Hilfe des Textes beantwortet werden:
 - Beschreiben Sie die Lebensbedingungen dieser Person!
 - Beschreiben Sie die Rolle dieser Person in ihrem sozialen Umfeld!
 - Welche Momente im Leben dieser Person würden Sie als prägend bezeichnen? Mit welcher Situation nimmt das Leben dieser Person einen anderen Lauf?
 - An welchen Merkmalen lässt sich ein Wandel der Persönlichkeit erkennen? Welche drei Charaktereigenschaften würden Sie dieser Person zuordnen (eventuell vorher-nachher)?
 - Welche Rolle spielen die Eltern?
 - Welche Rolle spielt die Schule bzw. spielen Lehrpersonen?
 - An welchem Punkt hätte man wie eingreifen können?
 - Welche Chance hat diese Person nun noch?
 - Welche Schlüsse ziehen Sie aus dieser Geschichte für Ihre Arbeit als Pädagogin bzw. Pädagoge?
2. Nach der Lesezeit kam die Gruppe in einem Raum zusammen und stellte sich gegenseitig, auch mit Hilfe

der Leitfragen, die Lebensverläufe der beschriebenen Jugendlichen vor.

3. In einem letzten Schritt sollten folgende Fragen diskutiert und deren Antwort mit Hilfe eines Flipcharts der Gesamtgruppe vorgestellt werden:

- Was trennt diese Biografien? Worin unterscheiden sie sich?
- Was eint diese Biografien? Was haben sie gemeinsam?
- Welchen Schluss ziehen wir als Gruppe aus dem Arbeiten mit den Texten?

Mit diesem Auftrag, nämlich für alle Beteiligten herausfordernde Biografien extremistischer Jugendlicher strukturiert zu analysieren und über die darüberliegenden Prozesse zu reflektieren, konnte nach der Durchführung der Schluss gezogen werden, dass es „keine eindeutigen bzw. ‚richtigen‘ Handlungsanweisungen“ für interkulturelle und interreligiöse oder als solche gedeutete „Situationen geben kann. Es können lediglich – und das ist eines der Ziele dieser Übung – Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen begreifbar gemacht werden, die den Teilnehmenden die Lösungsfindung erleichtern können.“⁵⁸ Diese Art der Auseinandersetzung mit den Biografien, um Perspektivenwechsel zu eröffnen und Zuordenbarkeiten in Frage zu stellen, scheint durchwegs angenommen und verstanden worden zu sein. Als Gruppenergebnisse wurde die Heterogenität der Biografieverläufe betont, die die Gemeinsamkeit von ‚wenig Halt‘ und die Annahme extremistischer Gesinnung zeigten.

Ebenso bestätigten sich die in den Vorüberlegungen (vgl. 2.1) skizzierten Ideen Mendels zum Lernen an Fremdbiografien durch die Rückmeldung einer Teilnehmerin, die im Plenum anmerkte, dass sie durch die Beschäftigung mit den Lebensverläufen der extremistisch gewordenen Jugendlichen künftig mit einem deutlich veränderten Blick auf ihre SchülerInnen zugehen werde.

6. Reflektierendes Resümee

Bereits nach dem Ende des ersten Teils der Veranstaltungen erbaten wir von den TeilnehmerInnen kurze, spontane, anonymisierte, schriftliche Rückmeldungen. In drei vorbereitete Boxen – für Positives mit Smiley-Symbol, für Negatives mit einem traurigen Emoticon und mit ?-Symbol für alles, was offen geblieben ist oder sonst noch angemerkt werden sollte – wurden Kärtchen mit den individuell formulierten Feedbacks eingeworfen. Die Fortbildungsveranstaltung wurde – so das Feedback der TeilnehmerInnen – als gut vorbereitet und strukturiert, vielfältig und abwechslungsreich wahrgenommen. Die Anregungen zur Unterrichtsgestaltung und die Literaturhinweise haben ebenso Anklang gefunden wie das Erproben der ausgewählten Methoden. Auch das Arbeitsklima wurde als sehr respektvoller Umgang aller Beteiligten miteinander gekennzeichnet. Zugleich zeigte sich

bei der Durchführung des Workshops aber auch, dass sich die Vorannahmen und Erwartungen mancher TeilnehmerInnen, aber auch einzelner zuständiger Personen der Organisation, nicht mit der Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildung deckten. Von einigen teilnehmenden PädagogInnen wurde artikuliert, dass sie sich unter dem Titel ‚Interkulturelles und Interreligiöses Lernen‘ vor allem religionskundliche Inputs und damit Faktenwissen über ausgewählte Religionen erwartet hatten. Wir sind in der Konzeption der Veranstaltung nicht zuletzt auch auf Grund der Ausbildung und beruflichen Erfahrung der meisten TeilnehmerInnen der Empfehlung von Biotllehner und Jabornegg-Altenfels gefolgt: „Bei der Vermittlung interkultureller (und interreligiöser; d. Verf.) Kompetenz geht es aber um mehr als nur ‚Beschreiben‘ – es geht um Wissen, Wahrnehmung, um Selbstreflexion, um das Vermitteln von Erfahrungen durch gezielten Einsatz von Interventionen und Anleitung zum Verstehen. Das Beschreiben einer anderen Kultur (und Religion; d. Verf.) alleine reicht nicht.“⁵⁹ Interkulturelles Lernen und interreligiöses Lernen sind eng verwoben worden, denn „Religiöse Rationalität, ein gleichermaßen emotionales wie kognitives menschliches Potenzial, ist als Bestandteil von kultureller Kompetenz ein Thema für alle.“⁶⁰ In der Fortbildung galt es für uns sowohl für interreligiöses als auch interkulturelles Lernen einen Abstand von einer „Kultur des Rechthabens“, die Dichotomien fortschreibt, die ‚die Wahrheit‘ im Besitz von jeweiligen Religionsgemeinschaft betrachtet und darüber hinaus auch „von der Anmaßung, alle religiös Gläubigen als ‚irrational‘ zu belächeln“,⁶¹ zu gewinnen. Für den gewählten Weg des Hinterfragens und Aufbrechens traditioneller Zuschreibungen wäre eine intensivere und kritische Auseinandersetzung mit soziologischen und religionspsychologischen Zugängen wünschenswert gewesen, um das notwendige „Bewusstsein von der Basiertheit aller menschlichen Wertbindungen und identitätskonstitutiven Überzeugungen in historisch situierteren Erfahrungen“⁶² noch deutlicher in den Blick zu bekommen.

Was uns in der Durchführung der Veranstaltung ebenso bewusst geworden ist, war, dass auch wir uns in einem kulturell und religiös-weltanschaulich weitgehend unvertrauten Terrain/Kontext bewegten, das/der durch die strukturellen Rahmenbedingungen sowohl seitens der Organisation im Kontakt mit uns, allerdings vor allem seitens der TeilnehmerInnen hoch emotional, existentiell und politisch aufgeladen war. Somit waren auch wir herausgefordert, die in der Theorie des interkulturellen und interreligiösen Lernens geforderte eigene Positionierung zu verdeutlichen und Frustrations- und Ambiguitätstoleranz unter Beweis zu stellen. Auch wir mussten bei der Durchführung des Workshops zur Kenntnis nehmen, dass an bestimmten Punkten weltan-

schaulicher, politischer und religiöser Differenzen keine Aushandlung und Annäherung möglich ist, sondern sie in der Akzeptanz ihrer Unterschiedlichkeit angenommen und ausgehalten werden müssen. Was also für das interkulturelle und interreligiöse Lernen per se gilt, gilt auch für dessen Vermittlung.

Anmerkungen

- 1 Der letzte Durchgang dieses Lehrgangs endete im Sommersemester 2016; daraus entwickelten sich die drei Hochschullehrgänge ‚Deutsch als Zweitsprache im interkulturellen und interreligiösen Kontext‘ (derzeit laufend), ‚Interkulturelles Leben und Lernen‘ sowie ‚Interreligiöses Lernen im globalen Kontext‘.
- 2 Das IFEN ist eine Dienststelle des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend und bezeichnet sich selbst als „bevorzugter Partner der luxemburgischen Lehrer/-innen und Schulinrichtungen im Bereich Berufseinstieg und Weiterbildung.“ (IFEN, Wir über uns. in: https://ssl.education.lu/ifen/de/mh_l-institut [abgerufen am 24.01.2018]).
- 3 Seit dem Schuljahr 2017/18 gibt es auch an öffentlichen Primarschulen Luxemburgs keinen konfessionell gebundenen Religionsunterricht mehr.
- 4 LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG: Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft / Vie et société, in: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/education-citoyennete/vieso-rahmenlehrplan/de.pdf> [abgerufen am 31.01.2018].
- 5 EBD.
- 6 EBD.
- 7 EBD.
- 8 EBD.
- 9 EBD.
- 10 Ein Themenfeld wird im Curriculum als Zusammenfassung der stufenweisen, für das Lernen relevanten Inhalte verstanden. Siehe dazu: LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG: Das Projekt Rahmenlehrplan für das Fach ‚Leben und Gesellschaft‘, ‚Vie et société‘ in: <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/actualites/communiqués/2015/11-novembre/12-cours-vieetsociete/rahmenlehrplan.pdf> [abgerufen am 31.01.2018], 5.
- 11 LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG: Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft / Vie et société in: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/education-citoyennete/vieso-rahmenlehrplan/de.pdf> [abgerufen am 31.01.2018].
- 12 Im Vorfeld der Abschaffung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen kam es in Luxemburg vielfach zu Protesten der ReligionslehrerInnen, vor allem wegen der unklaren und ungewissen Anstellungssituation bei Einführung des neuen Schulfaches.
- 13 WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 255.
- 14 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, in: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [abgerufen am 03.01.2018].
- 15 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 13], 114.
- 16 EBD., 115.
- 17 MENDEL, Hans: „Identitäts-Arbeit“ als Aufgabe des Religionsunterrichts? Über biografisches Lernen zur religiösen Identität, in: RELI PLUS 9–10 (2016) 4–7, 6.
- 18 Vgl. SCHMIDINGER, Thomas: Jihadismus. Ideologie, Prävention und Deradikalisierung, Wien: Mandelbaum. 2015.
- 19 MENDEL 2016 [Anm. 17], 6.
- 20 WILLEMS 2011 [Anm. 13], 112.
- 21 EBD., 259.
- 22 Daraus resultierend war die Möglichkeit gegeben, in einem ‚dritten Raum‘ alternative Betrachtungen und Interpretationen zu entwerfen. Vgl. SEJDINI, Zekirija / KRAML, Martina / SCHARER, Matthias: Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik), 123.
- 23 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 13], 258.
- 24 „Eine Religion ist (1) ein Symbolsystem, das darauf abzielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“ Clifford Geertz zitiert nach BÜHLER, Willi / BÜHLMANN, Benno / KESSLER, Andreas (Hg.): Sachbuch Religionen. Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam, Luzern: dbv Verlag 2009, 39.
- 25 BRUNNER, Myriam / IVANOVA Alina: Praxishandbuch interkulturelle Lehrerinnenbildung. Impulse-Methoden-Übungen, Schwalbach: Debus 2015, 25.
- 26 MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010 (= BACHELOR | MASTER), 78.
- 27 Hamburger zitiert nach MECHERIL 2010 [Anm. 26], 78.
- 28 EBD., 77.
- 29 EBD., 93.
- 30 GOGOLIN, Ingrid / KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Köln / Weimar / Wien: UTB2 2010 (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft), 117.
- 31 Vgl. BOITLLEHNER, Isabella / JABORNEGG-ALTENFELS, Markus (Hg.): Interkulturelle Kompetenz an Schulen. Wissen, Ideen und Methoden zur Förderung interkultureller Kompetenz an österreichischen BHS, Linz: Trauner 2012, 11.
- 32 Edward T. Hall war ein amerikanischer Anthropologe und Ethnologe und gilt als der Begründer der interkulturellen Kommunikation. Die ‚Eisberg-Theorie‘ sagt aus, dass nur ein kleiner Teil einer Kultur sichtbar (zum Beispiel die Art der Kleidung, die Sprache, die Künste etc.) ist und der umso größere Teil (wie zum Beispiel Werte, Einstellungen, Rollenbilder) nicht auf den ersten Blick erkennbar ist (analog zu einem Eisberg). Siehe dazu: HALL, Edward T.: Beyond culture, New York: Anchor books 1976.
- 33 STEINDL, Mari u.a.: Interkultureller Dialog: Interkulturelles Lernen. Texte – Unterrichtsbeispiele – Projekte, in: http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf [abgerufen am 24.01.2018], 3–4.
- 34 SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 110.
- 35 EBD., 110–111.
- 36 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 162.
- 37 EBD., 164.

- 38 Zu ‚individueller Perspektive‘ vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 13], 216–218.
- 39 INTERRELIGIÖSER THINK TANK (Hg.): Leitfaden für den interreligiösen Dialog, Basel⁵2015, 24.
- 40 SCHAMBECK 2013 [Anm. 36], 166.
- 41 EBD., 48.
- 42 Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam: Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.
- 43 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München: Kösel 2007.
- 44 Vgl. SCHAMBECK 2013 [Anm. 36].
- 45 Vgl. SCHWEITZER 2015 [Anm. 34].
- 46 Die Übung wurde modifiziert und übernommen aus: IJAB/ TRANSFER E.V. (Hg): Toolbox Religion – Interreligiöse Kompetenz für internationale Jugendbegegnungen und Jugendreisen, Köln: Laserline 2009, 158, in: <https://www.dija.de/toolbox-religion/> [abgerufen am 01.03.2018].
- 47 WILLEMS 2011 [Anm. 13], 159.
- 48 MECHERIL 2010 [Anm. 26], 93.
- 49 BOITLLEHNER 2012 [Anm. 31], 29.
- 50 Entnommen aus SCHMIDINGER 2015 [Anm. 18].
- 51 WILLEMS 2011 [Anm. 13], 168.
- 52 BRUNNER 2015 [Anm. 25], 45.
- 53 Vgl. SCHMIDINGER 2015 [Anm. 18], 80–81.
- 54 Vgl. EBD., 111–123.
- 55 EBD., 123.
- 56 Vgl. BRUNNER 2015 [Anm. 25], 156.
- 57 Porträts der folgenden Jugendlichen wurden aus SCHMIDINGER 2015 [Anm. 18] ausgewählt: Petimat, 91–94; Peter, 94–96; Frank, 98–100; Sinan, 105–107; Maria, 108–110.
- 58 BRUNNER 2015 [Anm. 25], 353.
- 59 BOITLLEHNER 2012 [Anm. 31], 36.
- 60 DOMMEL, Christa: Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?, in: WAGNER, Petra (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg: Herder 2013, 186–197, 194.
- 61 EBD.
- 62 JOAS, Hans: Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung, Berlin: Suhrkamp 2017, 21.

Autorinneninformation

Dr.ⁱⁿ Katharina Ogris
 KPH Graz
 Lange Gasse 2
 A-8010 Graz
 e-mail: katharina.ogris@kphgraz.at

Dr.ⁱⁿ Livia Neureiter
 KPH Graz
 Lange Gasse 2
 A-8010 Graz
 e-mail: livia.neureiter@kphgraz.at