

Prof. dr. sc. Wolfgang Weirer
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Katholisch-Theologischen Fakultät, Universität Graz
wolfgang.weirer@uni-graz.at

UDK: 378.4(436)GRA:21/29
27-1/-9:28-1/-9]2-675
159.953:316.647.5]2-67
Izvorni znanstveni rad (Original scientific paper)

MITEINANDER STATT ÜBEREINANDER IM GESPRÄCH

Interreligiöse Bildung als Radikalisierungsprophylaxe

Zusammenfassung

Sowohl im Kontext der Pandemie als auch im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen wird eine mangelnde Ambiguitätstoleranz (Th. Bauer) und damit im Zusammenhang der Trend zur Vereindeutigung von komplexen Themenzusammenhängen sichtbar. Diese bringen die Gefahr von Radikalisierung und Fundamentalismen mit sich. Erfahrungen aus einem interreligiösen Unterrichtsforschungsprojekt an der Universität Graz, die in diesem Beitrag exemplarisch skizziert werden, zeigen, dass interreligiöse Bildung, die in der Form konkreter gestalteteter Begegnungen mit Menschen aus anderen Religionen geschieht, die Möglichkeit bietet, Schüler:innen auf dem Weg zur Pluralitätskompetenz und Ambiguitätstoleranz zu begleiten. Dafür notwendig ist u. a. das offene Gespräch zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen der beteiligten Religionen auf Augenhöhe, das auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Religionen auch Differenzen nicht ausblendet.

Keywords: Ambiguität, Interreligiöses Lernen, Unterrichtsforschung, Ambiguitätstoleranz, Pluralitätskompetenz

1. Migration und Pandemie – Gemeinsame Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse

Auf den ersten Blick handelt es sich bei der seit dem Spätwinter 2020 grassierenden Covid19-Pandemie und dem Thema Migration um höchst unterschiedliche Phänomene, die jeweils gesellschaftliche, gesundheitliche und politische Herausforderungen mit sich bringen und unsere Lebensgewohnheiten beeinflussen und verändern.

Worin bestehen nun aber Gemeinsamkeiten zwischen Migrationsphänomenen und der Pandemie? Und welche Herausforderungen evozieren diese für religiöse Bildungsprozesse?

Für die Thematik dieses Bandes lassen sich zumindest drei relevante Gemeinsamkeiten diagnostizieren:

Zum einen werden sowohl die Pandemie als auch die Migrationsbewegungen (vor allem seit 2015) als Krisenphänomene wahrgenommen. Krisen halten einer Gesellschaft immer einen Spiegel vor Augen, sie lassen Probleme, die auch unter "normalen" Bedingungen existieren, konturierter – wie unter einem Vergrößerungsglas – hervortreten. Auch wenn Krisen in der Regel als "negative Erfahrungen" konnotiert werden, wohnen gerade diesen Phänomenen auch "bildende Erfahrungen" inne, "ohne die Lernen in allen Bereichen [...] gar nicht möglich wäre"¹.

Zweitens führen sowohl Migration als auch die Pandemie dazu, dass wir es zunehmend – ausgehend von Rändern des gesellschaftlichen Spektrums – mit Radikalisierung, Extremismus und fundamentalistischen Tendenzen zu tun haben, sowohl auf politisch-weltanschaulicher als auch auf religiöser Ebene. Zu denken ist etwa an Coronaleugner:innen und Verschwörungstheoretiker:innen, an rechten und linken Fanatismus oder an religiös geprägte Fundamentalismen. Gerade politische und religiöse Extremismen gehen gerne auch verschiedene Koalitionen ein und führen zu Korrelationen, wie wir es gegenwärtig in Ungarn oder in Polen erleben².

Und drittens – das ist wohl die Kehrseite der letztgenannten Beobachtung – erleben wir momentan im Kontext der Corona-Pandemie augenscheinlich das Ende (natur-)wissenschaftlicher Eindeutigkeit. Bei allem ganz hohen Respekt vor den Leistungen der medizinischen und pharmazeutischen Forschung und Entwicklung, die uns helfen können und sollen, einen Weg aus der Pandemie – durch Maßnahmen, durch Impfungen und durch Medikamente – zu finden: Wie oft haben wir in den letzten Monaten erlebt, dass eine Vorhersage einer Medizinerin oder eines Statistikers doch *nicht* eingetroffen ist? Das irritiert uns. Gerade in Krisensituationen erwartet sich der Mensch eindeutige Antworten auf seine Fragen und klare Orientierung.

Der Münsteraner Arabistiker und Islamwissenschaftler Thomas Bauer³ weist jedoch darauf hin, dass es zum Menschen und zum Mensch-

¹ Dietrich Benner, Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung, Dietrich Benner (Hg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*, Weinheim u.a. : Beltz 2005 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49), p. 7-21, p. 7.

² Cf. z. B. jüngst Sonja Angelika Strube u. a. (Hg.), *Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation*, transcript, Bielefeld, 2021.

³ Cf. Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Reclam, Stuttgart, 2018; Thomas Bauer, *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere*

sein unzertrennlich dazugehört, mit Vieldeutigkeit – er verwendet den Begriff “Ambiguität” – zu leben, und nennt eine Fülle von Beispielen aus verschiedensten Lebensbereichen: Von der Vieldeutigkeit der Sprache – etwa dann, wenn sich ein Schützenverein das Motto “Schießen lernen – Freunde treffen”⁴ gibt über die Vieldeutigkeit in verschiedenen Kulturen – Stichwort Multikulturalität – bis hin zu der Tatsache, dass wir es in der katholischen Kirche gegenwärtig zugleich mit zwei Päpsten zu tun haben, die ihr Amt sehr unterschiedlich interpretieren bzw. interpretiert haben.

Zugleich sind Menschen tendenziell bestrebt, Ambiguität zu beseitigen und einen Zustand der Eindeutigkeit herzustellen.⁵ Unzulässig vereinfachende Antworten auf komplexe Fragen sind oft die Folge: Schuld am Virus sind die Chines:innen, die Globalisierung oder Bill Gates, Schuld an der Migrationskrise sind die Muslim:innen, bewältigt kann diese werden, indem die Grenzen oder bestimmte Fluchtrouten geschlossen werden.

Den Begriff “kultureller Ambiguität” präzisiert Bauer – in Abgrenzung zur Verwendung des Terminus’ etwa im Bereich der Psychologie – wie folgt: “Ein Phänomen kultureller Ambiguität liegt vor, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg einem Begriff, einer Handlungsweise oder einem Objekt gleichzeitig zwei gegensätzliche oder mindestens zwei konkurrierende, deutlich voneinander abweichende Bedeutungen zugeordnet sind, wenn eine soziale Gruppe Normen und Sinnzuweisungen für einzelne Lebensbereiche gleichzeitig aus gegensätzlichen oder stark voneinander abweichenden Diskursen bezieht oder wenn gleichzeitig innerhalb einer Gruppe unterschiedliche Deutungen eines Phänomens akzeptiert werden, wobei keine dieser Deutungen ausschließliche Geltung beanspruchen kann.

Wichtig ist das gleichzeitige Vorliegen der unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen beziehungsweise Deutungsmuster innerhalb der beschriebenen Gruppe.”⁶

Bauer weist eindringlich darauf hin, dass wir gegenwärtig in allen Lebensbereichen eine deutlich wahrnehmbare “Tendenz zur Vereindeutigung”⁷ erleben. Vielfalt und Ambiguität gehen durch diese Entwicklungen verloren. Das, was es braucht, um dieser Situation entgegenzuwirken, ist – so nennt es Bauer in Anlehnung an ein Konzept aus der Psychologie – “Ambiguitätstoleranz”. Thomas Bauers These von Ambiguität und Ambiguitätsverlust ist von hoher Relevanz für die eingangs skizzierten Herausforderungen: Alle Forschungen zum Thema “Radikalisierung” und “Fundamentalismus” – die ja oft als ein Produkt von Migrationsbewegungen diagnostiziert werden – zeigen uns, dass strikte Einwertigkeit, Verein-

Geschichte des Islams, Verlag der Weltreligionen, Berlin, ⁵2016.

⁴ Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt.*, p. 13.

⁵ Cf. *Ibid.*, p. 16.

⁶ Thomas Bauer, *Die Kultur der Ambiguität.*, p. 27.

⁷ Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt.*; Thomas Bauer, *Die Kultur der Ambiguität.*

deutigung, klare und vereinfachte Antworten und Botschaften angesichts komplexer Thematiken die Gefahr radikalierter und fundamentalistischer Strömungen mit sich bringen.⁸

2. Religiöse Bildung als Beitrag zur Pluralitätskompetenz von Schüler:innen

In der gegenwärtigen Gesellschaft, die von religiöser Vielfalt und Mehrdeutigkeit geprägt ist, ist es die Aufgabe religiöser Bildung, sich mit verschiedenen Überzeugungen und Lebenseinstellungen, mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen respektvoll und wertschätzend auseinanderzusetzen, und somit zur Pluralitätskompetenz von Schüler:innen beizutragen. Ziel muss es sein, in und an Vielfalt zu lernen, Jugendliche zu befähigen, mit kulturellen und religiösen Unterschieden umzugehen – ohne Abwertung von abweichenden Ansichten.

Vielfalt ist auch in Bezug auf die Gott-Rede im Kontext religiöser Bildung angesagt. Gott kann und darf nicht für politische oder religiöse Zwecke instrumentalisiert werden, weder in christlichen noch in islamischen Kontexten – und auch nicht in anderen Religionen. Eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt der biblischen Gottesbilder oder der mannigfachen Namen und Eigenschaften Allahs kann deutlich machen, dass sich von Gott nicht “eindeutig” reden lässt und in seinem/ihrem Namen keine ‘eindeutigen’ ethischen Handlungsweisen zu postulieren sind.⁹ Die Erfahrung, dass sich biblische und koranische Texte nicht einlinig und schon gar nicht wortwörtlich interpretieren lassen, sondern dass immer kontextgebundene Erfahrungen von Menschen eine Rolle spielen, ist ein wesentlicher Bestandteil reflexiver religiöser Bildung.

Thomas Bauer weist darauf hin, dass Religion ganz zentral mit Ambiguität verbunden ist: “Eine relativ hohe Ambiguitätstoleranz bildet [allerdings] eine unabdingbare Voraussetzung für das Gedeihen von Religion.”¹⁰ Dafür nennt Bauer zwei Gründe: Zum einen beruhe Religion auf dem Glauben an etwas Transzendentes, das also größer und anders ist als wir, und das somit nicht restlos ausdeutbar ist. Zum anderen konstitu-

⁸ Cf. Wolfgang Weirer, Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education, in: Ednan Aslan – Marcia Hermansen (Hg.): *Religious diversity at school. Educating for New Pluralistic Contexts*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2021, p. 151-163; Weirer, Harald – Milena Uhlmann, *Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung*, bpb, in: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praevention-spraxis> (27.08.2021).

⁹ Cf. Wolfgang Weirer, Gott ist nicht im Singular zu denken. Wachsende religiöse Fundamentalismen und wie sie die Gottrede im Religionsunterricht herausfordern, in: Mirjam Schambeck – Winfried Verburg (Hg.): *Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht*, Deutscher Katecheten-Verein, München, 2019, p. 249-266.

¹⁰ Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt.*, p. 33-34.

iere sich Religion in der Kommunikation zwischen Menschen. In Offenbarungsreligionen geht man davon aus, dass das Göttliche, das eigentlich ganz andere, mit den Menschen in Form von Offenbarung in konkreten historischen Kontexten kommuniziert.¹¹ „Alle diese Texte weisen eben jenes Merkmal auf, das allen komplexen Texten eigen ist: Ambiguität. [...] Auch bei diesen Texten wird der Umgang mit ihnen also sehr stark davon abhängen, wie ambiguitätstolerant die Leser und Hörer dieser Texte sind.“¹²

Zusammenfassend: Weder unser Alltag noch dessen religiöse Deutungen, etwa in Form von biblischen oder koranischen Schriften, in Form von kirchlicher Tradition usw. funktionieren nach einem Schwarz-Weiß-Schema. Ein solches Schema in religiösen Bildungsprozessen aufzubrechen und zu irritieren heißt, die Pluralitätskompetenz und Ambiguitätstoleranz von Schüler:innen zu stärken und stellt zugleich auch einen wesentlichen Beitrag von Bildung zur Fundamentalismusprävention dar.

3. Interreligiöse Bildung als Radikalisierungsprophylaxe

2017 wurde an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz ein Projekt mit dem Titel „Integration durch interreligiöse Bildung“ ins Leben gerufen. Im Kontext dieses Forschungsvorhabens entstand ein weiteres Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“, das seit 2021 vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert wird.¹³ Dieses Forschungsvorhaben wurde bzw. wird in enger Kooperation von islamischen und christlichen Religionspädagog:innen konzipiert und durchgeführt. An bis dato fünf Projektschulen wurde für einen Zeitraum von drei bis fünf Wochen der konfessionelle Religionsunterricht durch Phasen interreligiösen Unterrichts erweitert, in dem christliche und muslimische Schüler:innen gemeinsam von christlichen und islamischen Lehrpersonen unterrichtet wurden (Christlich-Islamisches Teamteaching).¹⁴

¹¹ Cf. *Ibid.*, 2018, p. 34-35.

¹² *Ibid.*, p. 35.

¹³ Austrian Science Fund (FWF): P 34282-G.

¹⁴ Cf. dazu Wolfgang Weirer – Eva Wenig – Şenol Yağdı u. a., Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting, in: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (Hg.): *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Kohlhammer, Stuttgart, 2021, p. 35-52; Bettina Brandstetter u. a., Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik, *Pädagogische Horizonte*, 4 (2021) 1; Bettina Brandstetter u. a., Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lerngemeinschaften, *Pädagogische Horizonte*, 4 (2021) 1; Wolfgang Weirer – Şenol Yağdı – Eva Wenig, „... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“. Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27 (2019) 2, p. 129-151.

Grundannahme des Projektes ist es, dass konfessioneller Religionsunterricht (in seiner aktuellen inhaltlichen Ausrichtung und Organisationsform), der temporär auf Settings gemeinsamen interreligiösen Lehrens und Lernens erweitert wird, zur Pluralitätskompetenz von Schüler:innen beiträgt. In einem dialogisch ausgerichteten – im konkreten Fall christlich-islamischen – Religionsunterricht haben Schüler:innen in der wechselseitigen Begegnung einerseits die Möglichkeit, von ihren individuellen religiösen Biografien und Praxiserfahrungen zu berichten, andererseits können sie durch die Anwesenheit der Lehrpersonen beider Religionen authentische Native Speaker der jeweiligen Religion wahrnehmen. Ein wesentliches Anliegen ist es, durch die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Religionen Vorurteile zu hinterfragen und gegebenenfalls vorhandene Ängste abzubauen sowie Diskriminierungen entgegenzuwirken. Eine offene, von Respekt und Interesse geprägte Haltung zu anderen Religionen soll das Verständnis und die Anerkennung der Perspektiven und Sichtweisen anderer Konfessionen und Religionen fördern. Die paradigmatische Thematisierung von Konflikten, das begleitete Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Reflexion dieser Differenz – gegebenenfalls auch im Aushalten von Ambiguitäten – können kritisch-konstruktive Begegnung ermöglichen und Schule als einen Ort des friedlichen und konstruktiven Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft erfahrbar machen.

Die Lehrpersonen bekleiden im Teamteaching die Funktion von *Role Models*¹⁵ im Umgang mit religiöser Vielfalt.

Ein klares *Nicht-Ziel* des skizzierten Projektes ist es, auf der Grundlage einiger weniger Unterrichtsversuche in ausgewählten Projektschulen eine neue Organisationsform zu entwickeln, die den konfessionellen Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Struktur ablösen könnte. Vielmehr wird diese Form interreligiösen Unterrichts als temporäre Ergänzung zum konfessionellen Religionsunterricht verstanden, der die organisatorische und inhaltliche Basis und Voraussetzung für interreligiöse Unterrichtseinheiten darstellt.

4. Erste Wahrnehmungen und Analysen: Chancen und Herausforderungen interreligiöser Bildung im Schulischen Kontext

Im Folgenden werden einige exemplarische und vorläufige Erkenntnisse aus dem oben skizzierten Projekt vorgestellt, die deutlich machen, welche Voraussetzungen für ein Lernen im Kontext (religiöser) Ambiguität als Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Pluralitätskompetenz und Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen notwendig sind. Diese

¹⁵ Cf. Katja Boehme, Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, *Religionspädagogische Beiträge*, (2018) 79, p. 15-23, p. 19.

Voraussetzungen betreffen zunächst, wie es der Projekttitel “Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching” insinuiert, die Ebene der Lehrpersonen. Darüber hinaus sind in der Folge auch die entsprechenden Lernvoraussetzungen von christlichen und muslimischen Schüler:innen eingehend zu analysieren, was im weiteren Projektverlauf geschehen wird.

4.1. Wechselseitiges Vertrauen

Die Auswertung von Interviews mit islamischen Religionslehrer:innen zeigt, dass die Kolleg:innen, die sich intensiv in den Schulen engagieren, von Erfahrungen des Misstrauens und Argwohns erzählen, mit denen sie konfrontiert sind. Dieses Klima macht die Zusammenarbeit, die in vielen Schulen bereits ganz selbstverständliche Realität ist, nicht leichter – und führt natürlich auf der anderen Seite zu Ängsten und Misstrauen.

Aber auch in der interreligiösen Zusammenarbeit ist es nicht selbstverständlich, dass ein angstfreies Miteinander die Basis für das Teamteaching darstellt. Ein katholischer Religionslehrer schilderte im Gruppengespräch:

Wir haben das wirklich gelernt über die Jahre, dass wir uns gegenseitig nicht bedrohen, dass wir uns gegenseitig nicht irgendwie beeindrucken, dass wir nicht versuchen, uns gegenseitig Schüler irgendwie abzumissionieren oder so etwas. [...] Ich glaube, dass das wirklich die Kerngeschichte ist, dass du gemeinsam arbeitest einfach und im gemeinsamen Arbeiten drauf kommst: Ich brauche keine Angst haben, ich erzeuge ja auch keine Angst. Und in dem Moment, wo eine angstfreie Kommunikation herrscht – das war für uns auch immer so das Kriterium. (LK 1, Z. 174-205¹⁶)

Grundlage für jede Form der Zusammenarbeit – das wird überaus deutlich – sind zwischenmenschliche Sicherheit, Anerkennung und wechselseitiges Vertrauen.

4.2. Kooperation der Lehrpersonen: Kokonstruktion?

In einschlägigen schulpädagogischen Studien finden sich sehr unterschiedliche Formen von Lehrer:innenkooperation und Teamteaching. Eine oft verwendete Differenzierung ist die von Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion¹⁷. Im Hinblick auf das angestrebte Ziel, durch das Teamteaching die Kommunikation zwischen den beteiligten Lehrper-

¹⁶ Die verwendeten Siglen beziehen sich auf die im Projekt involvierten Lehrpersonen (LK bedeutet demnach “Lehrperson – Katholisch”), die darauf folgenden Ziffern weisen auf die Zeilennummern im Transkript des jeweiligen Gruppengesprächs hin.

¹⁷ Cf. Cornelia Gräsel – Kathrin Fußangel – Christian Pröbstel, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006) 2, p. 205-219.

sonen als modellhaftes Handeln in den Mittelpunkt des interreligiösen Unterrichts zu stellen, erscheint das Modell der didaktischen Kokonstruktion die Kooperationsform der Wahl zu sein. Diese ist die am höchsten entwickelte, anspruchsvollste und zugleich am seltensten vorkommende Form der Kooperation von Lehrpersonen. Kokonstruktion ist dadurch gekennzeichnet, dass "die Partner sich hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation wird bei der Kokonstruktion über weite Strecken des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben gearbeitet. Damit erfordert die Kokonstruktion nicht nur eine 'produktorientierte' Zielstellung, sondern auch eine Abstimmung in Hinblick auf den Arbeitsprozess. Die Autonomie des Einzelnen ist im Vergleich zu den anderen beiden Formen somit deutlich stärker eingeschränkt. Für eine produktive Kokonstruktion kann Vertrauen als besonders wichtig erachtet werden: Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können. Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als 'high cost' bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen."¹⁸

Bei den bisher analysierten Unterrichtsversuchen Christlich-Islamischen Teamteachings erkennen wir, dass Kokonstruktion im hier dargestellten Sinn nur in Ausnahmefällen realisiert wird. Das hat mit unterschiedlichen impliziten Verständnissen von religiöser Bildung, mit heterogenen Erwartungen, mit unterschiedlicher Ausbildung und Erfahrung und auch mit unterschiedlich ausgeprägten "Standings" an der jeweiligen Schule zu tun. Trotz der Absicht, miteinander zu kooperieren, erkennen wir im konkreten Unterrichtsverlauf dennoch immer wieder implizite Konkurrenzsituationen, die sich auf verschiedenen Ebenen aktualisieren. Dabei kann es darum gehen, die "bessere" Lehrperson zu sein, die "eigenen" Schüler:innen als die "besser vorbereiteten" ins Spiel zu bringen, aber natürlich kann es auch um Konkurrenz auf der Ebene religionstheologischer Verständnisse gehen.

4.3. Wunsch nach "Augenhöhe" in der Begegnung

Ein Thema, das sich wie ein roter Faden durch verschiedenste Bereiche und Aspekte unseres Projekts zieht, ist der Wunsch nach "Augenhöhe" in der Begegnung – wie auch immer diese genau zu bestimmen ist. Diese Begegnung auf gleicher Ebene ist etwas, das stark vermisst wird.

¹⁸ *Ibid.*, p. 210-211.

Um das Gemeinte an einem Beispiel zu verdeutlichen: Eine islamische Lehrperson erzählt:

“Selbstverständlich erwartet von mir die Direktorin und alle Kollegen, dass ich ihnen zum Weihnachtsfest gratuliere. Das mache ich auch gerne. Aber ich freue mich auch sehr darüber, wenn diese auch um die Bedeutung unserer muslimischen Feste wissen und mir ein ‘gesegneter Fastenmonat’ gewünscht wird.”

Gelingendes Zusammenleben in religiöser Vielfalt wird nicht durch Assimilation erreicht, sondern braucht einen wechselseitigen Prozess. Gesellschaftliche Integration ist keine Einbahnstraße, notwendig ist vielmehr ein gegenseitiges Aufeinander-Zugehen – natürlich zugleich im Wissen um unverzichtbare und fundamentale Werte des Zusammenlebens.

4.4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisieren

“Wir glauben ohnehin an den gleichen Gott und meinen damit alle das Gleiche ...” Diese und ähnliche Aussagen fallen oft in interreligiösen Gesprächen. Interreligiöse Bildungsprozesse, die die Entwicklung von Pluralitätskompetenz unterstützen möchten, wollen mehr: Natürlich sollen Gemeinsamkeiten von Religionen identifiziert und zur Sprache gebracht werden. Darüber hinaus soll aber deutlich werden, dass – bleibende – Differenzen im Gespräch nicht ausgeblendet oder harmonisiert werden müssen, sondern konstruktiv und respektvoll thematisiert werden können. Die ersten Analysen aus dem Projekt “Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching” zeigen, dass es den beteiligten Lehrpersonen viel leichter fällt, im Unterricht nach Gemeinsamkeiten oder Analogien zwischen dem Islam und dem Christentum zu suchen als Differenzen zu benennen. An einer entsprechenden “Kultur der differnten Vielfalt” wäre noch zu arbeiten.

5. Ambiguitätsmanagement¹⁹: nicht Übereinander, sondern Miteinander im Gespräch

Aus den Erfahrungen der letzten Jahre in diesem Projekt ist deutlich geworden, dass der Umgang mit Ambiguität nicht über den Weg eines “Übereinander-Redens” geht, sondern es das wechselseitige Gespräch miteinander braucht, auch wenn es manchmal anstrengend sein kann. In Österreich – und auch in anderen europäischen Ländern – ist gegenwärtig eine zunehmende Fixierung politischer Diskussionen auf radikale und fundamentalistische Ausprägungen von Religion – vor allem des Islam – wahrzunehmen. Radikalismen sind ernst zu nehmen und nicht unter den Tisch zu kehren. Die Grenze zu einem Generalverdacht gegenüber

¹⁹ Zur religionspädagogischen Wendung des “Ambiguitätsmanagements” cf. Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2019, p. 277.

Menschen mit Migrationshintergrund, gegenüber Personen mit anderen religiösen Wurzeln, ist jedoch rasch überschritten. Mit der Erfahrung von Missachtung und Zurücksetzung der eigenen Person – aufgrund des “Anders-Seins”, aufgrund der Zugehörigkeit zu einer anderen Religion als der Mehrheitsreligion – ist jedoch der Boden für Diskriminierung, und damit auch für Fundamentalisierung und Radikalisierung bereitet. Aufgabe religiöser Bildung ist es daher auf der einen Seite, die Verweigerung von Anerkennung mit gezielten Maßnahmen zu durchbrechen – und die erste Maßnahme ist da das aktive Gespräch –, auf der anderen Seite einen Beitrag dafür zu leisten, dass betroffene Schüler:innen gegebenenfalls aus ihrer Selbstviktimsierung und Opferhaltung herausfinden.

Ständiges Reden und Lamentieren über die Anderen schafft neue Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen. Durch das Aufeinander-Zugehen besteht die Chance, die gesellschaftliche Mitte zu stärken, anstatt ständig auf die schwierigen Ränder zu fokussieren.

TALKING TO INSTEAD OF TALKING ABOUT EACH OTHER.

Interreligious education as radicalization prophylaxis

Abstract

Both in the context of the pandemic and in the context of migration phenomena, a lack of tolerance for ambiguity (Th. Bauer) and, in connection with this, the trend towards the clarification of complex thematic contexts becomes visible. This brings with it the danger of radicalisation and fundamentalism. Experiences from an interreligious teaching research project at the University of Graz, which are outlined in this article, show that interreligious education, which takes place in the form of concretely designed encounters with people from other religions, offers the possibility of accompanying pupils on the path to plurality competence and tolerance of ambiguity. This requires, among other things, open dialogue between teachers and pupils of the religions involved on an equal footing on the basis of the commonalities of the religions, but which does not ignore differences.

Keywords: Ambiguity, interreligious learning, classroom research, tolerance of ambiguity, plurality competence

Literaturverzeichnis

- Bauer Thomas, *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*, Verlag der Weltreligionen, Berlin, 2016.
- Bauer Thomas, *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Reclam, Stuttgart, 2018.
- Benner Dietrich, *Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*, in: Dietrich Benner (ed.): *Erziehung – Bildung – Negativität*, Beltz, Weinheim et al. 2005 (= *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 49), p. 7-21.
- Boehme Katja, *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, Religionspädagogische Beiträge*, (2018) 79, p. 15-23.
- Brandstetter Bettina et al., *Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lerngemeinschaften, Pädagogische Horizonte*, 4 (2021) 1.
- Brandstetter Bettina et al., *Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmatik in der Religionsdidaktik, Pädagogische Horizonte*, 4 (2021) 1.
- Gräsel Cornelia – Fußangel Kathrin – Pröbstel Christian, *Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006) 2, p. 205-219.
- Meyer Karlo, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2019.
- Strube Sonja Angelika et al. (ed.), *Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*, transcript, Bielefeld, 2021.
- Weilnböck, Harald – Uhlmann, Milena, *Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung | bpb*, in: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praeventionspraxis> [abgerufen am 27.08.2021].
- Weirer Wolfgang, *Gott ist nicht im Singular zu denken. Wachsende religiöse Fundamentalisierungen und wie sie die Gottrede in Religionsunterricht herausfordern*, in: Schambeck Mirjam – Verburg Winfried (Hg.): *Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht*, Deutscher Katecheten-Verein, München, 2019, p. 249-266.
- Weirer Wolfgang, *Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education*, in: Ednan Aslan / Marcia Hermansen (Hg.): *Religious diversity at school. Educating for New Pluralistic Contexts*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2021, p. 151-163.
- Wolfgang Weirer – Eva Wenig – Yağdı, Şenol, *Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting*, in: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (Hg.): *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen*,

Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Kohlhammer, Stuttgart, 2021, p. 35-52.

Wolfgang Weirer – Şenol Yağdı – Eva Wenig, “... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet”. Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27 (2019) 2, p. 129-151.