

# I. Vorbemerkungen



# 1. Anmerkungen zum Aufbau und Anliegen vorliegender Studie

---

## 1.1 Fremdheitserfahrungen und Othering

Im Januar 2018 demonstrierten einige hundert Asylsuchende gegen die Bedingungen in der Bamberger AEO (heute AnKER-Zentrum)<sup>1</sup>. Auf einer AfD-nahen Facebookseite ist bis heute<sup>2</sup> folgendes Video zu finden: Nach einem Eingangszitat »Wem Deutschland nicht passt, der darf gerne gehen« (laut Video von Helmut Schmidt) wird der Demonstrationzug weitgehend ohne Kommentar abgefilmt. Zu sehen sind überwiegend Schwarze Männer im Schneetreiben von Bambergs Straßen, unterlegt mit einer einfachen, aber bemerkenswerten Tonspur: arabisch-islamischen Gebeten.

Bis heute wurde das Video 79 Mal geteilt und mit zahlreichen wütenden und gehässigen Smileys und Kommentaren versehen. Es erhielt damit viel mehr Reaktionen als die Facebook-Veranstaltung der Demonstrierenden selbst. Worin die Wirkung des Videos liegt, ist nicht ganz einfach zu beschreiben. Zunächst lässt sich nur so viel sagen: Das Video ruft offensichtlich zahlreiche Reaktionen hervor. Anscheinend wird im Video ein Gefühl von »Fremdheit« artikuliert bzw. bewusst produziert. Unzweifelhaft ist das Video durch seinen Rückgriff auf islamische Gebete mit religiösen Deutungsmustern verknüpft. Mutmaßlich, so lässt sich auch angesichts der Kommentare unter dem Video interpretieren, spielt es auf Ängste an, dass Deutschland durch Asylsuchende »islam(ist)isch« überfremdet werde. Das Interessante aber ist: An keiner Stelle wird diese Botschaft im Video explizit formuliert. Um seine Botschaft zu vermitteln (und den Reaktionen auf das Video nach zu urteilen gelingt dies auch), genügt offenbar die Unterlegung der gefilmten Demonstration mit einem Gebet in arabischer Sprache.

Neu relevant wird dieser Kontext, werden einige (christliche) Ansätze interreligiöser Bildung<sup>3</sup> betrachtet, die ebenfalls auf das islamische Gebet Bezugnehmen. Karlo Mey-

---

1 Abkürzungen für: Aufnahmeeinrichtung Oberfranken bzw. Zentrum für Ankunft, Entscheidung, Rückführung.

2 Zuletzt geprüft am 20.09.2020. Der genaue Link wird hier nicht genannt, um dem Video keine weitere Verbreitung zu geben.

3 Zum Begriff vgl. Kap. I.2.

er beschreibt, wie in einer Stunde des Religionsunterrichts der Adhān-Ruf abgespielt wird, und eine Irritation in der Klasse spürbar ist:

»Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist <komisch>, es irritiert. [...] Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, dass sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache. Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen.«<sup>4</sup>

Heinz Streib schildert ebenfalls, wie in einer Unterrichtsstunde Kinder beim Hören des Rufs in Gelächter ausbrechen. Hier aber entwickelt sich die Szene ganz anders weiter – auch weil muslimische Kinder im Klassenraum anwesend sind. Das Lachen in der Klasse verstummt urplötzlich.

»Eine Gruppe von Mädchen«, so Streib weiter, »berichtet in einem der Simulated-Recall-Interviews ganz aufgeregt und durcheinander redend, dass muslimische Jungs ihnen erklärt hätten, dass den die Strafe des Allmächtigen träfe, der lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt. Es kam auf dem Pausenhof gar zu Handgreiflichkeiten, durch die einige muslimische Jungs quasi etwas vom jüngsten Gericht vorwegnahmen.«<sup>5</sup>

Meyer schließlich greift in seinem kürzlich erschienenen Werk »Grundlagen interreligiösen Lernens« das oben zitierte Beispiel der lachenden Kinder noch einmal auf. Er ergänzt das Beispiel nun noch um zwei weitere Blickwinkel: Die Lehrerin der Klasse erklärt, dass sich »Aischa aus der Nachbarklasse« durch das Lachen verletzt fühlen könnte.<sup>6</sup> Außerdem überlegt Meyer, was ein »Vater von einem Kind aus der Klasse« äußern könnte: »Als er von dem Gebetsruf hört, kichert er nicht, sondern verzieht nur den Mundwinkel: »Das rufen die immer vor einem Attentat. Ihr solltet lieber in die Kirche gehen als euch so etwas anzuhören.«<sup>7</sup>

Das Thema »Fremdheit« ist seit den ersten Konzeptionierungen interreligiöser Lernansätze ein zentraler Topos interreligiöser Bildung. Im Zentrum vieler Konzeptionen steht dabei das Ziel, Lernende dazu zu befähigen, mit *Erfahrungen* von Fremdheit und Ambiguität umgehen zu können. Bereits vor dem Hintergrund der einführenden Beispiele zeigt sich jedoch, dass die Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit vielfältig und widersprüchlich sind: Das spontane, unsichere Lachen einer ersten Person verärgert eine zweite Person, die das Lachen als nicht angebracht und ungehörig auffasst – was eine dritte Person zu vermittelnden Worten bewegt, die jedoch von einer vierten Person als unpassend oder sogar gefährlich empfunden werden... Die Komplexität des Sachverhalts wird noch einmal erhöht, wenn er im

4 Karlo Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 1999, S. 273f.

5 Heinz Streib: »Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 230–243, hier S. 233.

6 Karlo Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, S. 271.

7 Ebd., S. 272.

Blick auf das allererste Beispiel betrachtet wird: Wenn das islamische Gebet wie im Video ohne explizite Erklärung in einer propagandistischen Weise zu einem Zeichen der »Fremdheit« und »Nichtzugehörigkeit« werden kann, erscheint es als nicht ganz einfach, wie im Unterricht eine wie auch immer geartete »Fremdheit« des Adhāns thematisiert werden kann, ohne gleichzeitig gesellschaftliche Ausgrenzungsmuster zu bestätigen.

In eine ähnliche Richtung weist auch eine europaweite Schulbuchstudie von 2011: »Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt«, lautet der Titel dieser Studie, die europäische Lehrwerke des Geschichts- und Politikunterrichts analysiert.

Die untersuchten Bücher »wecken beziehungsweise verstärken mehrheitlich den Eindruck, als existierten ›der Islam‹ und ›ein modernes Europa‹ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten. [...] Mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen können einer Form von ›kulturellem Rassismus‹ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift.«<sup>8</sup>

Im weiteren Fortgang des Textes benennen die Autor\*innen der Studie dann den Begriff, der auch in vorliegender Studie näher analysiert werden soll: *Othering*. Mit *Othering*, ursprünglich einem Begriff aus der postkolonialen Theorie, werden Praxen des Fremdmachens bezeichnet.<sup>9</sup> Die daraus resultierende Perspektive auf das Themenfeld »Fremdheit« ist also eine andere als zuvor mit Blick auf unterschiedliche Fremdheitserfahrungen skizziert wurde. Gefragt wird nicht zuletzt nach *systemischen* Faktoren, die Zuschreibungen von »Fremdheit« für bestimmte Personengruppen stabilisieren und so zu verstetigten Ausgrenzungsstrukturen führen können. Für Lehrwerke des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts konnten in mehreren Vorstudien ebenfalls *Othering*-Strukturen aufgezeigt werden.<sup>10</sup> Die Frage ist also berechtigt: Inwiefern reproduziert interreligiöse Bildung ausgrenzende Bilder von »Fremdheit«, die auch gesamtgesellschaftlich zu beobachten sind?

8 Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2011, S. 3.

9 Zum Begriff näher unter Kap. II.4.1, im Kontext der Schulbuchstudie vgl. ebd., S. 20.

10 Vgl. Janosch Freuding: »Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasıl buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?«, in: MiGAZIN vom 15.12.2014, [www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier](http://www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier) (zuletzt geprüft am 14.01.2022); Janosch Freuding: »Maps and Landscapes of Meaning. Othering, Transculturality and »Lebenswelt« in Interreligious Learning«, in: Arniika Kuusisto/Liam Gearon (Hg.), Value learning trajectories. Theory, method, context, Münster, New York: Waxmann 2017, S. 55-65; Janosch Freuding/Alexander Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Oothering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern« (2019), URL: <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern/> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

## 1.2 Ordnungen interreligiöser Bildung und »Fremdheit«

Vorliegende Studie ist in einer Zeit geschrieben, in der die Ordnungen religiöser Bildung in Bewegung geraten sind. Formen des konfessionellen Religionsunterrichts stehen Seit an Seit mit konfessionell-kooperativen oder weltanschaulich-pluralen Ausrichtungen. Während die christlichen Kirchen an Mitgliedern verlieren, pluralisiert sich die Religionslandschaft in Deutschland immer stärker und der Anteil an nicht konfessionell-gebundenen Menschen steigt. Begleitet von teils lauten Debatten erhalten nichtchristliche Religionsgemeinschaften in den letzten Jahren stärker Zugang zu Bildungsinstitutionen, doch insgesamt ist die institutionelle Struktur religiöser Bildung in Deutschland weiterhin größtenteils durch die römisch-katholische und evangelische Kirche geprägt.

Dies alles findet in einem größeren Horizont statt, in dem sich die Gesellschaft insgesamt diversifiziert und vielfältige Globalisierungseinflüsse sichtbar werden. Gleichzeitig lassen sich aber gesellschaftliche Gegenbewegungen aufzeigen: Dies zeigt sich zum Beispiel in der Gestalt von Anti-Globalisierungs-Protesten oder von Stimmen, die vor einer zu starken Fragmentierung der Gesellschaft oder vor einem Wegfall haltgebender Traditionen und Institutionen warnen. Deutlich bemerkbar ist auch ein Wiedererstarken völkischer Denkweisen und rassistischer und antisemitischer Argumentationsmuster. Im Angesicht mehrerer großer Krisen in den letzten Jahren erscheinen Gesellschaften repolitisiert, immer wieder aber auch sichtbar uneins über die richtige Form der Lebensweise: Forderungen nach einer umfassenden gesellschaftlichen Veränderung treffen auf starke Beharrungskräfte etablierter Gesellschaftsordnungen. Dabei werden auch religiöse Inhalte selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung (»Weihnachten/Kopftuch«) – bzw. zu symbolisch aufgeladenen Streitbegriffen, um in eigentlich anders gelagerten Konflikten (z.B. über das Thema Migration) Differenz zu markieren. In einem Klima medial verstärkter Polarisierung wurden in den letzten Jahren große, mehr oder weniger mit dem Thema Religion verknüpfte Gewalttaten verübt (u.a. in Hanau, Halle und Berlin). In derselben Zeit wurden aber auch zahlreiche Dialogprojekte ins Leben gerufen, die heterogene gesellschaftliche Milieus miteinander ins Gespräch bringen sollen.

Interreligiöse Bildung ist ein Spiegelbild dieser heterogenen Entwicklungen einer heterogenen Gesellschaft. Dies hat auch Auswirkungen auf die Untersuchung von Zuschreibungen und Erfahrungen von »Fremdheit« in interreligiöser Bildung.

Eine für vorliegende Studie zentrale Definition ist die von Bernhard Waldenfels, die das Fremde als das »Außer-ordentliche« definiert.<sup>11</sup> Danach sind Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit stets von spezifischen Ordnungen abhängig bzw. werden durch etwas hervorgerufen, was sich in diese Ordnungen eben nicht einordnen lässt. Obige Übersicht zeigt jedoch, dass es sich bei den für interreligiöse Bildung relevanten Ordnungen nicht nur um im eigentlichen Sinn »religiöse« Ordnungen handelt. Wenn

11 Bernhard Waldenfels: »Phänomenologie des Eigenen und des Fremden«, in: Herfried Münkler/Bernd Ladwig (Hg.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*, Berlin: Akademie 1997, S. 65–84, hier S. 73.

miteinbezogen wird, dass die verschiedenen Ordnungen jeweils unterschiedliche »Außer-ordentlichkeiten« zur Folge haben, wird »Fremdheit« selbst zu einem sehr pluralen Phänomen. Dass religiöse und interreligiöse Bildung heute pluralitäts- bzw. heterogenitätsfähig sein müssen, ist eine oft geäußerte religionspädagogische Forderung. Wie pluralitäts- bzw. heterogenitätsfähig ist aber der Fremdbegriff in interreligiöser Bildung?

### 1.3 Forschungsinteresse, Methode und Aufbau der Studie

Interreligiöse Bildung ist als ein geradezu exemplarischer Raum der Gesellschaft anzusehen, in dem Heterogenität verhandelt wird. Aufgrund der verschiedenen Formen religiöser Bildung in Deutschland geschieht dies auf zweierlei Weise: einerseits indem die weltanschauliche und religiöse Heterogenität der Lerngruppe *selbst* zum Thema wird, andererseits indem aus einem (mehr oder weniger) homogenen Lernumfeld heraus Heterogenität *außerhalb* der Lerngruppe thematisiert wird. Es handelt sich hierbei um zwei grundlegende Arten des Sprechens über Heterogenität, die auch in anderen Lebenskontexten zum Tragen kommt. Diese Verhandlung von Heterogenität in interreligiöser Bildung wird darüber hinaus durch externe Deutungsmuster und Ordnungsfaktoren bestimmt, die über ihren eigentlichen Themenbereich »Heterogenität von Religionen und Weltanschauungen« hinausgehen.

Vorliegende Studie hat aus diesem Grund einen zweifachen Fokus: indem sie einerseits nach religionspädagogischen Konsequenzen für den Bereich interreligiöser Bildung fragt, andererseits aber auch weitergehende gesellschaftliche Kontexte im Blick hat.<sup>12</sup> Auf diese Weise können Fragen untersucht werden, die über den Bereich religiöser Bildung hinaus Relevanz haben – die aber auch für zukünftige Formen interreligiöser Bildung bedenkenswert sind. Entsprechend richtet sich vorliegende Studie sowohl an Religionspädagog\*innen als auch an Forschende, die sich aus anderen Fachdisziplinen heraus mit interreligiöser Bildung befassen.

Im Rahmen einer Metareflexion religionspädagogischer Ansätze untersucht vorliegende Studie Darstellungen und Konzepte von »Fremdheit« in interreligiöser Bildung. Bereits in einigen Vorstudien<sup>13</sup> zeigte sich, dass Ansätze interreligiöser Bildung vielfach zu wenig sensibel für den Umstand sind, dass ihre selbst getätigten Zuschreibungen von religiöser »Fremdheit« unbemerkt gesellschaftlich vorhandene Othering-Diskurse reproduzieren können.

In vorliegender Studie soll der Forschungsstand zum Topos »Fremdheit« in interreligiöser Bildung noch tiefergehender untersucht werden und – falls vorhanden – nach Gründen für das Entstehen von Othering in interreligiöser Bildung gefragt werden. Denn auch dies muss gesagt werden: Es existiert mittlerweile eine beeindruckende

12 Diese gleichzeitige Innen- und Außensicht lässt sich auch kritisch betrachten und hat den Forschungsprozess und die Texterstellung an vielen Stellen komplexer gemacht. Gleichzeitig besteht die Hoffnung, dass dieser doppelte Fokus am Ende vor allem einen Mehrwert bedeutet.

13 Vgl. Kap. 1.1, Fußnote 10. Mit einer ähnlichen Thematik befasste sich auch die universitäre Abschlussarbeit (Zulassungsarbeit erstes Staatsexamen) des Autors vorliegender Studie.

Zahl interreligiöser Ansätze und Dialogprojekte – darunter sind wohl keine, die sich selbst nicht als Beitrag zu einem friedlichen Miteinander der Weltanschauungen und Religionen verstehen. Hieraus erwachsen die für (inter-)religiöse Bildung und das gesellschaftliche Zusammenleben gleichermaßen relevanten Fragen: Warum lassen sich ausgrenzende Othering-Praxen so schwer verhindern, werden durch Bildungsprozesse sogar selbst erzeugt, wo sie doch schon oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden? Welche Möglichkeiten lassen sich aufzeigen, solche widerständigen Othering-Ordnungen zu überwinden?

In den Vorstudien zu vorliegender Studie zeigte sich auch, dass Theorien wie die postkoloniale Othering-Theorie in der Literatur interreligiöser Bildung bislang nur wenig rezipiert werden. Doch dieser Umstand kann nur eine Teilerklärung für obige Befunde von Othering-Tendenzen in interreligiöser Bildung sein. Bei genauerer Beschäftigung mit dem Sachverhalt wird deutlich, dass die postkoloniale Othering-Forschung und die pädagogischen Theorien, die sich auf sie beziehen, von deutlich anderen theoretischen Voraussetzungen ausgehen als ein Großteil der interreligiösen Theoriebildung: Für viele religionspädagogische Ansätze ist wie oben bemerkt der Begriff der Fremdheitserfahrung von großer Bedeutung. Dieses Ernstnehmen subjektiver Erfahrung und individueller religiöser Positionierung hat jedoch oft ein anderes Verständnis von Fremdheit zu Folge als in Ansätzen, die Fremdheit eher zu dekonstruieren versuchen.

In einem hermeneutischen Teil befasst sich vorliegende Studie vertiefend mit diesen grundlegenden Fragestellungen. Sie versucht die gerade aufgezeigten Ansatzpunkte aufeinander zu beziehen, indem sie postkoloniale Othering-Theorien und phänomenologische Theorien des Fremden, die in der Religionspädagogik im Gegensatz zu postkolonialen Studien oft rezipiert werden, zusammendenkt. Von großer Bedeutung sind zudem ordnungstheoretische Erklärungen von Fremdheit. Sie können eine mögliche Brücke zwischen eher erfahrungsorientierten und eher dekonstruierend-kritischen Verständnissen von Fremdheit sein: indem sie die ordnungsabhängige Begrenzt- und Gebundenheit der Erfahrung ernstnehmen, aber gleichzeitig deutlich machen, dass sich mit einer Veränderung der Ordnungskontexte auch Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit verändern.

Bei dieser hermeneutischen Untersuchung sind drei Begriffe forschungsleitend: Erfahrung, Othering und Ordnungspluralität. So soll ein Fremdeitsbegriff entwickelt werden, der Vereindeutigungen von Fremdheit vermeidet und otheringsensibel ist und zugleich für eine Zeit wachsender Ordnungspluralität in Gesellschaft und religiöser Bildung tragfähig ist.

Vorliegende Studie setzt sich aus zwei Hauptteilen zusammen:

1. Die Kapitel II, III und VII dienen dem ersten Einstieg und dem schnellen Überblick über das Thema der Studie. Kapitel II entfaltet drei zentrale Forschungsperspektiven im Blick auf das Themenfeld »Fremdheit in interreligiöser Bildung«: Fremdheit als Erfahrung, als Produkt von Ordnungsprozessen und als Othering und Ausgrenzung. Kapitel III beleuchtet den aktuellen religionspädagogischen Forschungsstand aus Sicht dieser drei Perspektiven und möchte hier auch Leser\*innen zugänglich sein, die aus anderen Fachdisziplinen auf die Thematik blicken. Die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse befindet sich in Kapitel III.12.



2. Für die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema der Studie sind die Kapitel IV, V und VI angelegt. Sie untersuchen die drei entfaltenen Forschungsperspektiven in einem jeweils eigenen Kapitel genauer, indem sie phänomenologische, ordnungstheoretische und postkoloniale Ansätze miteinbeziehen. Auf diese Weise sollen für den Bereich interreligiöser Bildung noch wenig rezipierte Theoriekontexte erschlossen und mit dem bestehenden Forschungsstand verknüpft werden. Die jeweiligen Ergebnisse werden am Ende jedes Kapitels religionspädagogisch gewürdigt. Die wichtigsten Ergebnisse stehen in den Kapiteln IV.4.1 und 4.6, V.5.1 bis 5.6 sowie in VI.2 und 3.3.

Kapitel VII führt die Ergebnisse aus beiden Hauptteilen in knapper Form zusammen.

Die Eingangsbeispiele in Kapitel I.1 verweisen auf unterschiedliche Forschungshorizonte vorliegender Studie und werden daher an mehreren Stellen wieder aufgegriffen.



## 2. Anmerkungen zum Begriff interreligiöser Bildung

---

Für Lernvorgänge, die die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen thematisieren und begleiten, existieren/existierten mehrere unterschiedliche Namen: Welche große Bedeutung das Thema »Fremdheit« innerhalb interreligiöser Ansätze hat, zeigt sich schon daran, dass deren erste religionspädagogische Konzeptionierungen unter dem Namen »Fremdreligionsunterricht« entwickelt wurden.<sup>1</sup> Besonders zu Beginn verstanden sich viele Ansätze vorwiegend als eine »Didaktik der Weltreligionen«.<sup>2</sup> Auch von dieser thematischen Ausrichtung finden sich bis heute Spuren in aktuellen Ansätzen, Didaktiken und Lehrplänen.

Ab den 1990er Jahren fand – beeinflusst durch die interkulturelle Pädagogik – ein anderer Begriff Eingang in die katholische und evangelische Religionspädagogik: *interreligiöses Lernen*.<sup>3</sup> Galt der Begriff »interreligiöses Lernen« für lange Zeit weitgehend etabliert, ist in den letzten Jahren wieder ein verstärktes Nebeneinander unterschiedlicher Begrifflichkeiten zu beobachten. Friedrich Schweitzer schlägt alternativ vor, vor allem von *interreligiöser Bildung* zu sprechen – einer Begriffsverwendung, der sich viele andere anschließen.<sup>4</sup> Dagegen ist u.a. für Georg Langenhorst der Lernbegriff der »wei-

- 
- 1 Johannes Lähnemann: »Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam«, in: Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 26 (1974), S. 409-424; vgl. auch Kap. III.1, Fußnote 3.
  - 2 Johannes Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen u. Teil II: Islam. Konvolut, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986; vgl. auch Kap. III.1, Fußnote 3.
  - 3 Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (= Theologie & Empirie, Band 22), Kampen, The Netherlands: Kok 1994; Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 1995a; vgl. auch Udo Tworuschka: »Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung«, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 1995, S. 171-196.
  - 4 Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2014; vgl. Bernhard Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br.: Herder 2017, S. 177f.; Der Begriff war dennoch auch schon zuvor präsent, vgl. Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz: »Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung«, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 1995, S. 259-273.

tere, umfassendere, offenere Begriff«, weil er die »unterschiedlichsten Aspekte sowohl von *Erziehung* als auch von *Bildung*« umfasst.<sup>5</sup> Als konsensfähig gilt die Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen im »engeren Sinne«, das den direkten, lernenden Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen beschreibt, und im »weiteren Sinne«, das ein Lernen über interreligiöse Inhalte ist, ohne dass es dabei zu einem direkten Austausch von Angehörigen unterschiedliche Religionen kommt.<sup>6</sup> Gelegentlich wird auch vom *transreligiösen Lernen* gesprochen – eine Bezeichnung, die sich aber aufgrund von religionstheoretischen Aspekten nicht durchsetzt.<sup>7</sup>

Die Entscheidung für einen Oberbegriff, unter dem die untersuchten Ansätze subsummiert werden, ist nicht ganz einfach. Interreligiöse Lernvorgänge finden vielfach im konfessionellen Religionsunterricht statt und sind vielfach auf den Lerngegenstand »Weltreligionen« bezogen. Solche Lernvorgänge sind also nicht wirklich »inter«, d.h. ein gleichberechtigtes Lernen der Religionen voneinander und miteinander,<sup>8</sup> sondern eher ein Lernen »über« andere Religionen. Vor diesem Hintergrund wäre für viele Lernsequenzen »Didaktik der Weltreligionen aus einer konfessionellen Perspektive« oft vielleicht der ehrlichere Begriff, jedoch aus anderen Gründen problematisch: Zum einen ist der Weltreligionsbegriff aus vielerlei Gründen anfragbar<sup>9</sup>, zum anderen gibt es unter der Vielfalt der Lernprozesse auch solche, die wirklich »inter«, d.h. im gleichberechtigten Austausch ablaufen.

- 
- 5 Georg Langenhorst: *Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2016, S. 28 u. 30; vgl. auch Sajak und Meyer, die weiterhin von interreligiösem Lernen sprechen: Clauß P. Sajak: *Interreligiöses Lernen (= Theologie kompakt)*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2018; K. Meyer: *Grundlagen interreligiösen Lernens*.
  - 6 Ulrich Kropač subsumiert unter diesen Begrifflichkeiten unterschiedliche Ansätze des interreligiösen Lernens, die schon zuvor geprägt wurden: Vgl. Folkert Rickers: »Art. Interreligiöses Lernen«, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *LexRP Band 1*, Neukirchen-Vlyun: Neukirchener 2001, S. 874-881, hier S. 875; vgl. Hans-Georg Ziebertz: »Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein«, in: Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands: Kok 1994, S. 233-275, hier S. 233; vgl. Ulrich Kropač[sic!]: »Religiöse Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung. Perspektiven des interreligiösen Lernens«, in: Christoph Böttigheimer/Hubert Filser (Hg.), *Kircheneinheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner*, Regensburg: Pustet 2006, S. 471-486, hier S. 483f.; Stephan Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 2007b, S. 20f.; G. Langenhorst: *Dialogische Religionspädagogik*, S. 27.
  - 7 Henrik Simojoki: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, Band 12)*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, S. 358; vgl. auch Zekirija Sejdini/Martina Kraml/Matthias Scharer: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 1)*, Stuttgart: Kohlhammer 2017, S. 121-125.
  - 8 Georg Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen«, in: *RpB* 50 (2003), S. 89-106, hier S. 90 u. 104ff.
  - 9 Tomoko Masuzawa: *The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*, Chicago, London: The University of Chicago Press 2005; vgl. auch U. Tworuschka: *Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen?*, S. 182f.

Vorliegende Studie schließt sich deshalb dem begrifflichen Dreischritt an, wie er u.a. bei Schweitzer<sup>10</sup> zu finden ist: Sie orientiert sich an der Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen im engeren bzw. weiteren Sinne und versteht interreligiöse Bildung als den größeren Rahmen dieser Lernprozesse. Im Bildungsbegriff sieht vorliegende Studie am besten ihren eigenen Ansatz verortet, der eine Reflexion religionspädagogischer Ansätze, aber auch der *Institutionen* darstellt, in denen interreligiöse Lernprozesse stattfinden (auf diesen Aspekt weist auch Langenhorst hin)<sup>11</sup>.

Mithilfe des Religionsbegriffs in interreligiöser Bildung lassen sich jedoch dezidiert nicht- oder antireligiöse Weltanschauungen kaum erfassen. Aus diesem Grund wird an geeigneter Stelle durch ergänzende Formulierungen auch auf Bildungsprozesse im Angesicht weltanschaulicher Pluralität verwiesen.<sup>12</sup>

---

10 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 166f.

11 Vgl. G. Langenhorst: *Dialogische Religionspädagogik*, S. 29.

12 Joachim Willems etwa verwendet den Begriff des »interweltanschaulichen Lernens« als ergänzenden Begriff zum interreligiösen Lernen, vgl. Joachim Willems: »Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht«, in: *ZPT* 70 (2018), S. 142-152, hier S. 143.

