



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Projekte zum interreligiösen Dialog an Schulen in Österreich aus Sicht der Dialogpädagogik

verfasst von / submitted by

Mag.^a Sanela Salihovic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Master Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Prof. Dr. habil. Karsten Lehmann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Großer Dank gebührt meinem Betreuer Prof. Dr. Lehmann für seine freundliche, kompetente und vor allem geduldige und verständnisvolle Unterstützung bei der Verfassung dieser Arbeit.

Mein herzlicher Dank gilt meiner Familie - meinen Eltern Mag.^a Dula Feichter, BSc Msc und DS Kurt Feichter sowie meiner Schwester Vanessa Salihovic, die mir bei meinem Studium mit ihren aufmunternden Worten und ihrer moralischen Unterstützung viel Rückhalt und Durchhaltevermögen gegeben haben.

Ein besonderes Dankeschön gilt Dr.ⁱⁿ Erika Karner für die vielen wertvollen Diskussionen, Anregungen und den guten Zuspruch sowie nicht zuletzt auch Maximilian Trinko für seine Liebe, seine Geduld und die vielen unterstützenden und aufmunternden Worte in dieser sehr turbulenten Zeit.

Ihnen allen möchte ich von Herzen danken!

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	3
1. Einleitung	4
1.1 Kontext der Arbeit.....	4
1.2 Forschungsfragen und Forschungsziel.....	5
1.3 Aufbau der Arbeit	6
2. Interreligiöser Dialog	7
2.1 Zum Begriff des interreligiösen Dialogs.....	8
2.2 Formen des interreligiösen Dialogs	12
2.3 Ziele des interreligiösen Dialogs.....	17
2.4 Wie kann interreligiöser Dialog gelingen?	19
2.4.1 Moderation und Begleitung	23
2.4.2 Dialogkompetenzen	25
2.5 Erschwernisse und Hindernisse für den interreligiösen Dialog.....	27
2.6 Interreligiöser Dialog in der Schule	30
2.6.1 Ziele des interreligiösen Dialogs in der Schule	30
2.6.2 Phasen des interreligiösen Dialogs in Bildungsprozessen.....	36
2.6.3 Erschwernisfaktoren im schulischen Rahmen	39
3. Dialogpädagogik	41
3.1 Martin Bubers „Dialogisches Prinzip”	43
3.2 Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“	46
3.3 Urs Rufs und Peter Gallins „Dialogisches Lernen“	49

4. Dialogprojekte an österreichischen Schulen.....	54
4.1 Verankerung im Lehrplan	54
4.2 Methodik	55
4.3 Vorstellung und Analyse der Projekte	60
4.3.1 „Gemeinsam unterwegs: Projekttag für erste Klassen“ an der FS Kalvarienberggasse in Wien	60
4.3.2 „Christlich-islamischer Dialog“ in der VS Jagdgasse in Wien	61
4.3.3 Projekttage der VS Europaschule in Wien	62
4.3.4 „Christliche-islamische Begegnungen“ in der Henri-Dunant- Volksschule in Wien	63
4.3.5 „Projektwoche Wien: Weltreligionen“ in der Rosegger Hauptschule Knittelfeld	65
4.3.6 „Miteinander und füreinander auf dem Weg: Abrahamitische Religionen Judentum, Christentum, Islam“ in der Europäischen Mittelschule Neustiftgasse in Wien	66
4.3.7 „Geburt und Tod in den Religionen“ am Akademischen Gymnasium, dem Zwi Perez Chajes Gymnasium, dem Evangelischen Gymnasium und der islamischen Fachschule für soziale Bildung in Wien.....	68
4.4 Ergebnisse	71
4.4.1 Interreligiöser Dialog und Dialogpädagogik	71
4.4.2 Methoden für den interreligiösen Dialog in der Schule.....	74
 5. Diskussion.....	 81
 6. Fazit	 90
 Literaturverzeichnis	 93
 Abstract	 103

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Typen interreligiöser Aktivitäten

Tab. 2: Ziele und Methoden der Dialogpädagogik und der interreligiösen Dialogprojekte im Vergleich

Tab. 3: Methoden der Dialogpädagogik und der interreligiösen Dialogprojekte im Vergleich

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schüler*innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Österreich

Abb. 2: Schüler*innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft

Abb. 3: Prozess des interreligiösen Lernens

Abb. 4: Der Kreislauf des Dialogischen Lernens

Abb. 5: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	=	Abbildung	ff.	=	fortfolgend
AKH	=	Allgemeines Krankenhaus	FS	=	Fachschule
Anm.	=	Anmerkung	Kap.	=	Kapitel
ARGE	=	Arbeitsgemeinschaft	Nr.	=	Nummer
BGBI.	=	Bundesgesetzblatt	o. S.	=	ohne Seite
bspw.	=	beispielsweise	resp.	=	respektive
bzw.	=	beziehungsweise	S.	=	Seite
ebd.	=	ebenda	s.	=	siehe
EMS	=	Europäische Mittelschule	Tab.	=	Tabelle
et al.	=	et alii (lat.: und andere)	vgl.	=	vergleiche
etc.	=	et cetera	VS	=	Volksschule
f.	=	folgend	z. B.	=	zum Beispiel

1. Einleitung

1.1 Kontext der Arbeit

Religiöse Pluralität gehört längst zum Alltag an österreichischen Schulen. Da diese einerseits eine große Bereicherung darstellen kann, andererseits aber auch zu einem Konfliktfeld werden kann, wenn unterschiedliche Wertvorstellungen und Weltansichten aufeinandertreffen, sind interreligiöse Kompetenz und interreligiöser Dialog in Zeiten von steigender kultureller und religiöser Diversität von großer Bedeutung für einen harmonischen, bereichernden Schulalltag, ein gelingendes Zusammenleben sowie die soziale und emotionale Förderung der jungen Menschen für ihre Zukunft als selbstbestimmte und gesellschaftlich teilhabende Erwachsene.

Das Ziel der „religiös-ethischen-philosophischen Bildung“ ist daher auch als fächerübergreifender Aufgabenbereich der Schule sowie unter anderem als didaktischer Grundsatz der Diversität und Inklusion bzw. des interkulturellen Lernens in den österreichischen Lehrplänen verankert. Die Schüler*innen sollen dadurch nicht nur Wissen über die verschiedenen Religionen erlangen, sondern auch Orientierungs-, Handlungs- und Entscheidungshilfen für ihren Alltag und ihre lebensweltlichen Fragen, um ihnen ein autonomes, weltoffenes, tolerantes und sozial verantwortliches Leben zu ermöglichen (vgl. BGBl. Nr. 88/1985). Auch im bundesweiten Empfehlungslehrplan für den Schulversuch Ethik wird angeraten, „persönliche, interkulturelle und interreligiöse Handlungskompetenzen auszubilden“ (vgl. Bundes ARGE-Ethik 2017).

Um diese didaktischen Grundsätze und Bildungsziele in das Lehr- und Lernumfeld der Schüler*innen und Lehrer*innen an österreichischen Schulen zu integrieren, wurden landesweit Projekte ins Leben gerufen, die dem interreligiösen Dialog dienen und die interreligiösen Kompetenzen der Schüler*innen fördern sollen. Eine Auswahl dieser Projekte an österreichischen Schulen wurde im Rahmen einer Publikation des BMUKK veröffentlicht, welche diese Projekte vor den Vorhang holt und deren Ablauf näher vorstellt und dokumentiert.

1.2 Forschungsfragen und Forschungsziel

Die Differenzierung des Dialogs als einerseits inhaltliches Thema, andererseits methodisches Konzept soll anhand folgender Fragen näher untersucht werden:

Inwiefern setzen Projekte zum interreligiösen Dialog den Dialog nicht nur inhaltlich im Sinne eines Kennenlernens, Diskutierens und Reflektierens der eigenen und anderen Religionen, sondern auch als didaktisches Konzept im Sinne der Dialogpädagogik um?

Welche anderen Methoden außerhalb des kommunikationstheoretischen Begriffs des Dialogs (im Sinne eines Gesprächs) werden in den Schulprojekten – eventuell sogar vorrangiger – genutzt, um die gewünschten Inhalte zum Thema des interreligiösen Dialogs zu vermitteln?

Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen dieser Methoden sowie der genutzten Ressourcen, vor allem im Hinblick darauf, wie praktikabel sie für das schulische Umfeld und die dort herrschenden Rahmenbedingungen sind? Es ist nämlich anzunehmen, dass interreligiöser Dialog in Schulen vor besonderen bzw. zusätzlichen Herausforderungen steht.

Ziel ist es, die gewonnenen Ergebnisse als Stütze und Ideenpool für die Optimierung der Unterrichtsgestaltung zu nutzen und somit Lehrer*innen zu helfen, eine authentische und an die Bedürfnisse der Schüler*innen adaptierte Umgebung für interreligiösen Dialog zu erzeugen und theoretischen Input sowie (bereits erprobte) praktische Ideen für deren zukünftige Unterrichtstätigkeit im Zusammenhang mit dem interreligiösen Dialog anzubieten. Aus den Ergebnissen zur Differenzierung des interreligiösen Dialogs als inhaltliches Thema und dem Dialog als pädagogisches und methodisches Konzept können sich auch Verbesserungsmöglichkeiten für die vorhandenen und genutzten Inhalte, Methoden und Ressourcen sowie Kritikpunkte und Optimierungsmöglichkeiten für die schulischen Rahmenbedingungen für interreligiösen Dialog ergeben, welche später als Anregung für Weiterentwicklungen in diesem Bereich dienen könnten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die vorstehende Einleitung folgen die Hauptkapitel, in welchen die theoretischen Grundlagen zum interreligiösen Dialog und zur Dialogpädagogik, die Methodik der Auswertung, die Ergebnisse und deren Diskussion behandelt werden.

In Kapitel 2, interreligiöser Dialog, wird der Begriff des interreligiösen Dialogs näher untersucht. Im ersten Unterkapitel erfolgt ein kurzer Einblick in die Geschichte und Definition des Begriffs. Anschließend werden die Ziele des interreligiösen Dialogs sowie dessen Formen bzw. Ausprägungen näher erläutert. In den folgenden Unterkapiteln werden erschwerende und förderliche Faktoren thematisiert und zuletzt Besonderheiten des interreligiösen Dialogs in der Schule dargestellt.

In Kapitel 3, Dialogpädagogik, wird auf bekannte Schulen der Dialogpädagogik eingegangen. Die dialogpädagogischen Konzepte nach Martin Buber, Paulo Freire und den Gymnasiallehrern Urs Ruf und Peter Gallin werden in jeweils einem Unterkapitel genauer dargelegt.

In Kapitel 4, Dialogprojekte an österreichischen Schulen, werden zunächst die Verankerung des interreligiösen Dialogs im Lehrplan sowie die Methode der Analyse und Auswertung erläutert, bevor die sieben vom BMUKK publizierten Projekte zum interreligiösen Dialog vorgestellt und untersucht werden. Im abschließenden Unterkapitel werden sodann die Ergebnisse zusammengetragen.

In Kapitel 5, Diskussion, wird eine Interpretation der Ergebnisse erfolgen. Zunächst soll das Schnittfeld zwischen interreligiösem Dialog und Dialogpädagogik erläutert werden, um anschließend auch Methoden für die Schule vorzustellen und zu beschreiben.

Abschließend erfolgt in Kapitel 6, Fazit, eine Zusammenfassung mit einem kurzen Ausblick.

2. Interreligiöser Dialog

Wir leben in einem Europa mit einer bunten Mischung an Herkunftsländern, die unterschiedliche Traditionen und Gebräuche mit sich bringen. Diese Multikulturalität und infolge auch Multireligiosität stellt die Politik und die Gesellschaft vor Herausforderungen. Ziel ist ein friedliches und positives Zusammenleben trotz verschiedener Glaubensbekenntnisse - oder gerade derentwegen, denn wer in Harmonie und Offenheit miteinander lebt, kann auch voneinander Neues lernen.

Geschichtlich betrachtet ist religiöse Vielfalt kein Novum in Europa; die rezente Problematik, die sich hier auftut, entspringt vielmehr der politischen Verschärfung des Themas, etwa durch die letzten Flüchtlingswellen und erhöhte Arbeitsmigration, den Bau von Gotteshäusern der nicht-mehrheitlichen Religionen und die damit verbundene mediale Aufarbeitung des Ganzen sowie durch die größere Präsenz und den höheren Bekanntheitsgrad religiöser Minderheiten (vgl. Nagler 2013, S. 233ff).

Auch der Einfluss durch die Spaltung der Kirche, die Konfessionskriege und die durch Religion verschärften Kriege, die eine Gegenbewegung der Aufklärung und Akzeptanz befeuerten, die Industrialisierung sowie Öffnung der Grenzen und höhere Mobilität der Menschen, welche die Multikulturalität und Ausdifferenzierung der Gesellschaft verstärkten, sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Nachrichten über Terrorismus und Attentate, der Bau von Gotteshäusern von Minderheitenreligionen und die Radikalisierung der Jugendlichen etwa schüren - oft medial zugespitzt - Vorurteile, unrealistische Erwartungshaltungen und Konflikte. Das Problem dabei sind nicht zwangsläufig religiöse Differenzen, sondern der Umgang mit Fremdheit und dem Gefühl der Bedrohung dadurch sowie mit der Angst vor dem Verlust der „eigenen“ Werte und Normen (vgl. Wrogemann 2008, S. 149f).

Interreligiöses Lernen kann hier konstruktive und positive Begegnungsmöglichkeiten bieten, die helfen können, das Unbekannte und Andersartige kennen und verstehen zu lernen, um ein harmonisches Miteinander zu fördern. Denn wie Buber einst schrieb:

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Buber 1983, S. 12)

2.1 Zum Begriff des interreligiösen Dialogs

Da das Wort *Dialog* verschiedene Bedeutungen hat, soll eine kurze Begriffsdefinition als Einleitung dienen:

Der Begriff Dialog leitet sich vom griechischen *diálogos* ab, was Gespräch bedeutet - oder genauer: *dia* = hindurch und *logos* = Wort, Geist, Sinn; *diálogos* als Durchsprechen, Durchdenken, im Miteinander-Sprechen zum gemeinsamen Sinn hindurchgehen. Allgemein wird darunter hauptsächlich verbale Kommunikation bzw. eine Gesprächshaltung verstanden, die Wechselseitigkeit, Mitteilen und Zuhören, Aufmerksamkeit sowie Respekt einbezieht und Partizipation beim Durchdringen einer Sache ermöglicht. Fälschlicherweise wird der Begriff auch gerne mit „Zwiegespräch“ übersetzt, was jedoch eine Fehlübersetzung ist, dies wäre nämlich der *Dyolog*; man müsste daher korrekterweise mit einem Gespräch zwischen mindestens zwei Gesprächspartner*innen übersetzen (vgl. Höbsch 2013, S. 30 und Pabst-Weinschenk & Thiel 2012, S. 53).

Seit den 1960er Jahren wurde dieser sprachliche Aspekt jedoch erweitert und wird nunmehr auch im Sinne einer Haltung des Respekts und der Anerkennung gehandhabt. Martin Buber gilt als Pionier der Dialogpädagogik und beschreibt, dass der Kern des Dialogs nicht im Gespräch selbst bzw. der Kommunikation liegt, sondern vielmehr „in der anerkennenden Zuwendung des Ich zum Du“ und in der Interaktion von Menschen, besonders wenn diese Verbindung Kontroversen und Differenzen enthält (vgl. Furlinger 2011, S. 461).

Buber meint, dass es sich sogar erst dann um einen echten Dialog handelt, wenn man sich trotz unterschiedlicher Weltanschauungen und Meinungen einander zuwendet sowie als Person wahrnimmt und anerkennt. Es ist nämlich kein Ziel des Dialogs, die anderen zu überreden oder zu übertrumpfen, sondern sich wechselseitig zu verstehen, sich kennenzulernen, sich vertrauen zu lernen, sich zuzuhören und nach Gemeinsamkeiten in den meist offensichtlicheren Unterschieden zu suchen, anstatt die Andersartigkeit und die Differenzen zu betonen, auch wenn diese durchaus Teil der Diskussion sein können. Es ist ein Reden miteinander statt übereinander. Besonders in konflikthaften Situationen und verhärteten Beziehungen ist dafür die Bereitschaft zum Lernen und zur Veränderung entscheidend, denn nur so kann man sich öffnen und erkennen, dass der eigene Blickwinkel nicht der einzige oder richtige ist; weder idealisiert man die eigene, noch dämonisiert man die andere Seite und kann somit auch Vertrauen aufbauen (vgl. Furlinger 2011, S. 461f).

Der Begriff des *interreligiösen Dialogs*, manchmal auch Dialog der Religionen genannt, bezieht zusätzlich zu der genannten Begrifflichkeit des Dialogs die Komponente der Religionszugehörigkeit ein. Er wird recht diffus und unterschiedlich gehandhabt und bezieht verschiedene Methoden und Situationen von der Alltagsbegegnung über den akademischen Diskurs bis hin zur spirituellen Praxis ein (vgl. Rötting 2011, S. 27).

Das Präfix *inter-* zeigt bereits auf, dass Wechselseitigkeit, Begegnung, Miteinander und Kontakt, also etwas *zwischen* den Religionen angestrebt wird. Der Dialog spannt dieses „Dazwischenliegende“ definitionsgemäß auf, da mindestens zwei Kommunikationspartner*innen für diesen von Nöten sind (vgl. Neuhold 2016, S. 283).

Ebenso wie Buber schreibt Ghasempour (2010, S. 81f), dass der Begriff dabei aber nicht notwendigerweise verbale Artikulation beinhalten muss; vielmehr soll der interreligiöse Dialog als eine kommunikative, offene und vor allem relationale Geisteshaltung und Denkweise betrachtet werden, da für den Dialog der Bezug auf den anderen essentiell ist. Das Besondere und Notwendige an dieser Beziehung ist, dass dafür die Anerkennung und Gleichberechtigung - nicht bloß duldende Toleranz - des anderen stattfinden muss, was aber wiederum das Aufgeben des eigenen Absolutheitsanspruchs verlangt, da es sonst nicht zur Anerkennung und Gleichberechtigung kommen kann.

Dies impliziert laut Dehn (2008, S. 240f) nicht zwangsläufig eine bestimmte Methodik, wie etwa eine rein verbale Auseinandersetzung mit dem Thema oder einen Diskurs zwischen religiösen Vertreter*innen, sondern jede Form der Kommunikation und Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Glaubensrichtungen. Er beschreibt, dass interreligiöser Dialog als ein Ort der Begegnung, als inhaltliche Ausrichtung und Form der Zusammenarbeit aufzufassen ist.

Die gewählten Methoden und Inhalte können also sehr vielfältig sein; laut Dehn (2016, S. 582f) und Lehmann (2021, S. 7) liegt das Problem darin, dass interreligiöser Dialog ein weit gefasster, nicht klar definierter Begriff ist. Laut Lehmann (2021, S. 7) spricht man besser von einer interreligiösen *Dialog-Bewegung*; durch dieses Konzept kann ein weites Feld an Akteur*innen und Organisationen umspannt werden, deren aller Wunsch es ist, ihre Idee eines interreligiösen Dialogs in die Praxis umzusetzen, ganz unabhängig von deren unterschiedlichen Zielen, Ansichten, Aktivitäten, Ressourcen oder Settings.

Auch Neuhold (2016, S. 285f) betont, dass beim interreligiösen Dialog Angehörige unterschiedlicher Religionen unabhängig vom Setting miteinander reden, sich austauschen und kennenlernen. Dialog wird im Sinne des interreligiösen Dialogs nämlich über die Bedeutung der Kommunikation(sform) hinaus verstanden - nämlich als Ort, der als Medium für den Austausch und die Kommunikation dient:

Dialog wird zum Ort eines lebendigen Austauschs und der gegenseitigen Anteilnahme auf unterschiedlichsten Ebenen: der Ebene des alltäglichen Lebens, der Ebene gemeinsamer Initiativen, der Ebene des religiösen bzw. theologischen Gesprächs, der Ebene spirituellen Austausches [...]. (Neuhold 2016, S. 285f)

Denkt man den interreligiösen Dialog hauptsächlich als gesprochenen Austausch, muss man auch die sprachlichen Hürden bedenken. Selbst wenn man die Worte versteht, heißt dies nicht zwangsläufig, dass man den genauen, kulturell gefärbten Inhalt darin auch so versteht, wie es die Sprechenden annehmen bzw. meinen. Gesprochene Kommunikation beruht viel auf Interpretation, besonders im religiösen Bereich, wo es Begriffe gibt, die sich schwer übersetzen lassen und nur unzureichend ähnliche Pendants in den anderen Religionen und Sprachen aufweisen; selbst ein aus europäischer Sicht so leicht verständliches Wort wie „Gebet“ kann zu Missverständnissen und sprachlichen Hindernissen führen, wenn man z. B. mit Buddhist*innen spricht, deren Religion diesen Begriff nicht umfasst. Zudem macht Gesprochenes nur etwa ein Zehntel der Kommunikation aus, da viel mehr über Nonverbales, wie Mimik, Gestik und Tonfall, transportiert wird, sodass es umso wichtiger ist, die direkte Begegnung unabhängig von einem Diskurs zu ermöglichen (vgl. Beyer 2000, S. 21ff).

Die mögliche Sprachbarriere ist angesichts der neuzeitlich gestiegenen Pluralität in der Gesellschaft wohl ein bedeutender Faktor; geschichtlich betrachtet ist der interreligiöse Dialog selbst aber kein neuzeitliches Phänomen. Dehn (2008, S. 238ff) schreibt, dass dieser bereits seit dem 1. Jahrtausend belegt ist, wobei es sich zumeist um Gespräche und Austausch zwischen den abrahamitischen Religionen handelt. Er ergänzt, dass sich das Thema des interreligiösen Dialogs auch in der Literatur findet, wie etwa in *Das Buch vom Heiden und den drei Weisen* von Lullus oder in *Nathan der Weise* von Lessing.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts finden sich zudem organisierte, institutionalisierte und internationale Dialogveranstaltungen und Initiativen, wie bspw. das *World's Parliament of the Religions*, der *Religiöse Mehrheitsbund*, das *World Fellowship of Faiths* und die *World Conference on Religion and Peace* (vgl. Bürgisser 2009, S. 26).

Laut Lehmann (2018, S. 7 und 2021, S. 353-364) kann das 1893 gegründete *World's Parliament of Religions* sogar als Ausgangspunkt für die modernen Diskussionen des 20. und 21. Jahrhunderts rund um den interreligiösen Dialog betrachtet werden. Ab diesem Zeitpunkt ist eine sprunghafte Zunahme an vielfältigen interreligiösen Dialogaktivitäten und –organisationen zu verzeichnen. Diese Organisationen waren sehr inklusivistisch und offen ausgelegt, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass sie auf wenig Unterstützung seitens der Politik bzw. Regierung und auf Widerstand seitens konservativer religiöser Institutionen gestoßen sind, was sich wiederum auf die Aktivitäten, Angebote und Organisationen niedergeschlagen hat und eine offenerere, weiter ausgelegte Entwicklung des interreligiösen Dialogs begünstigt hat. Zudem konnte ab den späten 1950er Jahren eine Verschiebung des Schwerpunkts von theologischen Diskussionen hin zu verstärkt sozialen, öffentlichen Angeboten und Themen, wie Sozialpolitik, internationale Beziehungen, Frieden und Menschenrechte, beobachtet werden, die nicht nur von Theolog*innen und Fachwissenschaftler*innen getragen wurden, sondern an alle Ebenen herangeführt und vermehrt von NGOs übernommen wurden. Gleichzeitig kam es auch zu einer Prägung durch eine ebenso stattfindende Verstärkung von „formaler, religiöser Repräsentation“, die auf der anderen Seite zu einer Vermehrung von institutionalisierten und offiziellen religiösen und internationalen Bewegungen führte.

Der soziokulturelle Kontext von interreligiösen Aktivitäten ist dabei ein besonders junges Themenfeld, auf welches sich der wissenschaftliche Fokus erst jüngst ausgerichtet hat, da sich die Forschung bisher hauptsächlich auf interreligiösen Dialog als individuelles Bestreben bzw. als eine individuelle Haltung und die damit verbundenen Aktivitäten innerhalb eines kulturellen bzw. nationalen Kontexts konzentriert hat. Wissenschaftliche Publikationen kamen meist aus theologischer Perspektive, werden nunmehr aber immer weiter durch pädagogische, soziologische und internationale Perspektiven ergänzt. Die zunehmende Bedeutung des interreligiösen Dialogs schlägt sich auch in Veröffentlichungen zu neuen, verwandten Themengebieten, wie jenen der *interreligiösen Studien* und der *interreligiösen Pflege*, nieder und ist auch in offizielle, internationale Dokumente beispielsweise der Vereinigten Nationen (UNO) und Europäischen Union aufgenommen worden. Seit dem Jahr 2000 etwa ist auch eine Fokussierung auf den pädagogischen Bereich und Begriffe wie *interreligiöses Lernen* und *interreligiöse Kompetenzen* zu beobachten, wodurch das Thema weiter an Komplexität und Facettenreichtum gewinnen konnte (vgl. Lehmann 2018, S. 8 und 2020, S. 238-241).

2.2 Formen des interreligiösen Dialogs

Interreligiöser Dialog scheint aufgrund der nicht einheitlichen Begriffsdefinition auch methodisch nicht klar abgegrenzt zu sein. Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, dass sich der Dialog nicht nur auf Gespräche und theologische Diskussionen begrenzt, sondern in verschiedenen Formen der Verständigung, Beziehung und Kooperation Ausdruck finden kann und sich nicht nur auf die Beteiligung religiöser Expert*innen beschränkt, sondern in Form verschiedener interreligiöser Aktivitäten in allen Gesellschaftsschichten stattfinden kann:

Bei Nagel (2013, S. 241) findet sich ein Versuch, „Idealtypen“ interreligiöser Aktivitäten darzustellen und voneinander abzugrenzen. Dabei werden die Aktivitäten nach der staatlichen Beteiligung, dem Ausmaß religiöser Vielfalt und nach konkreten Merkmalen, wie Sozialstruktur und Interaktionsmodus, differenziert. Es wird betont, dass es sich (in der zugrundeliegenden Untersuchung) um Bottom-up-Initiativen handelt, die nicht vom Staat initiiert wurden, selbst wenn eine staatliche Beteiligung in einem gewissen Ausmaß vorliegt. Nagel veranschaulicht dies in folgender Tabelle:

Format	Staatliche Beteiligung	Religiöse Vielfalt	Merkmale
Interrelig. Nachbarschaftstreff	keine	hoch (v. a. innerchristlich)	klein, lokal, Teilnehmer kennen einander persönl.
Interreligiöser Dialog	keine	mittel (abrahamitisch)	eher klein, familiäre Atmosphäre, theolog. Profil
Interreligiöses Friedensgebet	Sponsorship, Räume, Grußworte	hoch	eher groß, Fokus auf relig. Performanz (Lesung/Gebet), sequentiell-gemeins.
Interreligiöser Schulgottesdienst	während der Schulzeit in Schulgebäuden	eher gering (Christen und Muslime)	eher groß (ein Jahrgang), Schulen in sozialen Brennpunkten mit hohem Migrantenanteil
Tag der offenen Tür	städtische Vertreter (z. B. Integr.beauftragte)	gering (gastgebende Gemeinde und Gäste)	Beteiligung unterschiedlich; Selbstdarstellung muslimischer Gemeinden; Bargain: Anerkennung gegen Transparenz
Interreligiöses Event (Sportereignis, Fest)	lok. Autoritäten: Bürgermeister, Polizeipräs.	mittel	groß, interreligiöses Stadt- oder Stadtteilfest; Laufpublikum

Tab. 1: Typen interreligiöser Aktivitäten (Nagel 2013, S. 241)

Die Idealtypen werden wie folgt näher beschrieben:

- *Interreligiöse Nachbarschaftsinitiativen*

Hierbei arbeiten Angehörige unterschiedlicher Religionsgemeinschaften am gemeinschaftlichen Miteinander innerhalb einer Nachbarschaft oder eines Stadtteils. Die Initiativen sind dabei zumeist auf alltägliche und lebensnahe Thematiken ausgerichtet und weniger auf den religiösen Austausch im engeren, theologischen Sinne. Aufgrund des Nachbarschaftsverhältnisses sind sich die Teilnehmer*innen gegenseitig meist bekannt. Der Zugang ist eher informell, niederschwellig und offen, weshalb die religiöse Diversität recht hoch ist. Die Organisation erfolgt in der Regel ohne staatliches Zutun, sondern auf Initiative einer örtlichen Glaubensgemeinschaft hin (vgl. Nagel 2013, S. 242).

- *Interreligiöser Dialog*

Dieser Typ der interreligiösen Aktivität wird hier als regelmäßig stattfindende Gespräche definiert, die sich mit theologischen und ethischen Fragen beschäftigen und diese aus einem interreligiösen Blickwinkel diskutieren.

Staatliche Beteiligung gibt es üblicherweise keine, da religiöse Gelehrte die Fragen behandeln, weshalb auch die Gruppengröße meist recht klein sowie einander wohlbekannt und die religiöse Vielfalt eher überschaubar ist. Die Diskussionsrunden finden in religiösen Räumlichkeiten statt und der interreligiöse Austausch steht im Zentrum der Sache. Es werden diverse Themen aus den heiligen Schriften oder auch allgemeine sozialetische Fragen diskutiert und durchaus konfrontativ behandelt (vgl. ebd., S. 242f).

- *Interreligiöse Friedensgebete*

Bei diesem Typ der interreligiösen Aktivität handelt es sich um Gebetsveranstaltungen, bei welchen das gemeinsame Ausüben des Gebetsrituals und die Rezitation religiöser Texte aus unterschiedlichen Religionen im Vordergrund stehen. Diese Aktivität zielt auf Angehörige möglichst vieler Glaubensrichtungen ab, die einander (noch) nicht kennen und aus durchaus verschiedenem Kontext kommen; die religiöse Vielfalt ist demnach eher hoch. Eine staatliche Beteiligung kann sich ergeben, indem etwa Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt und im Gegenzug politische Inhalte in die Veranstaltung eingebracht werden (vgl. ebd., S. 243f).

- *Interreligiöse Schulgottesdienste*

Auch hier steht die gemeinsame religiöse, rituelle Performanz im Mittelpunkt. Die Gottesdienste finden zumeist als Übergangsritual (Beginn und Ende des Schuljahres, Ende der Schulzeit) statt und beziehen neben den Schüler*innen und Lehrer*innen auch die Familien mit ein. Dennoch ist die religiöse Vielfalt im Vergleich zu den vorher genannten Friedensgebeten eher gering und auf die in der Schule vertretenen und unterrichteten Glaubensrichtungen (zumeist katholisch, evangelisch und islamisch) begrenzt. Da im Rahmen dieser Unterrichtsfächer die Organisation und die Proben stattfinden, sind diese Veranstaltungen inhaltlich auch stark an diese wenigen Religionen angelehnt. Eine gewisse staatliche Beteiligung liegt in diesem Falle ebenso vor, da Lehrer*innen staatliche Bedienstete sind und das Schulgebäude als Austragungsort dient (vgl. Nagel 2013, S. 245).

- *Tag der offenen Tür*

Bei dieser Form der interreligiösen Aktivität handelt es sich um ein neueres, an Popularität gewinnendes Format, bei welchem die Möglichkeit geboten wird, genaueren Einblick in das Gemeindeleben einer Glaubensgemeinschaft zu bekommen, wie etwa bei Führungen durch die Gotteshäuser (z. B. „Tag der offenen Moschee“) oder beim gemeinsamen Fastenbrechen mit fastenden Muslim*innen. Im Fokus steht dabei weniger die religiöse Vielfalt als vielmehr die Aufklärung, da sich in diesem Fall nur eine Glaubensrichtung vorstellt. Einerseits werden so religiöse Rituale und Feste gemeinsam zelebriert und der sozial-emotionale Aspekt durch den Kontakt mit praktizierenden Gläubigen anderer Religionen gefördert, andererseits aber auch die inhaltliche, theologische Auseinandersetzung mit einer fremden Religion in einem lebensweltlichen Setting ermöglicht. Nagel schreibt diesem Typus eine gewisse staatliche Beteiligung zu, da häufig politische Repräsentant*innen, wie bspw. Integrationsbeauftragte, erscheinen und diese Tage auch oft medial beworben und dokumentiert werden (vgl. ebd., S. 245f).

- *Interreligiöse Events*

Als Beispiele für interreligiöse Events werden etwa Stadtfeste und Sportereignisse genannt, z. B. interreligiöse Fußballturniere. Die religiöse Vielfalt ist dabei ein prominenter Aspekt der Veranstaltung, jedoch nicht Gegenstand der Zusammenkunft. Die Teilnehmer*innen sind divers und einander meist unbekannt (vgl. ebd., S. 246f).

Man profitiert hier vom niederschweligen, gemeinsamen Erlebnis unabhängig vom Glaubensbekenntnis, wodurch jedoch der inhaltliche Austausch eher an den Rand des Interesses rückt und der Raum für öffentlichkeitswirksame Gesellschaftspolitik geöffnet wird. Demnach ist die staatliche Beteiligung bei solchen Events oftmals hoch, da sowohl politische Entscheidungsträger*innen als auch Medien vor Ort präsent sind (vgl. Nagel 2013, S. 246f).

Dehn (2008, S. 242) nennt ebenfalls Beispiele für mögliche Formate des interreligiösen Dialogs, betont aber auch, dass diese oft nicht klar voneinander abgrenzbar sind:

- niederschwellige Gespräche und Begegnungen, die zu einem besseren Zusammenleben beitragen sollen
- Informationsdialoge zum einseitigen oder gegenseitigen Kennenlernen
- Projektdialoge zur Planung gemeinsamer Aktivitäten
- themenbezogene Dialoge (z. B. Akademietagungen)
- Dialoge zur Mediation und Vermittlung in Konfliktfällen
- Lehrkonsensusdialoge zur Findung gemeinsamer Positionen in der Lehre
- offizielle Dialoge von Repräsentant*innen religiöser Gemeinschaften.

Auch bei Furlinger (2011, S. 464f) findet sich eine Unterteilung des interreligiösen Dialogs, die vier Ebenen umfasst:

- *Alltäglicher Dialog*
In einer multireligiösen Gesellschaft ergeben sich automatisch im täglichen Zusammenleben Möglichkeiten für interreligiösen Dialog und Interaktionen, sei es beispielsweise auf der Straße, im Supermarkt, beim gemeinsamen Essen oder bei Festen, wo man sich grüßt, kennenlernt, austauscht und Beziehungen knüpft.
- *Diskursiver Dialog*
Dieser ist als theologisch-philosophisches, akademisches Gespräch zu verstehen. Es kommt zu einem formalen Austausch zwischen Expert*innen der verschiedenen Glaubensgemeinschaften.

- *Interreligiöse Kooperation*

Hier geht es um die Zusammenarbeit von Angehörigen verschiedener Religionen zu gemeinsamen, sozial und moralisch bzw. politisch relevanten Themen, wie soziale Gerechtigkeit, Ressourcenverteilung, Gewaltlosigkeit, Freiheit oder Friedensarbeit.

- *Spirituellder Dialog*

Betrifft spirituelle Erfahrungen, wie gemeinsame Gebete und Rituale oder das Eintauchen in die Spiritualität und Praxis einer anderen Religion. Beispielsweise gibt es Klöster, in welchen Mönche und Nonnen verschiedener Religionen eine Zeit lang gemeinsam leben und beten (vgl. Förlinger 2011, S. 464f).

Wrogemann (2008, S. 194f) hingegen unterscheidet drei Formen des interreligiösen Dialogs, die sich auf das jeweilige Ziel beziehen:

- *Wahrheitsdialog*

Der Dialog zielt auf die religiöse Wahrheitssuche und -findung ab bzw. soll er andere von der eigenen Wahrheit überzeugen und sie bestenfalls missionieren. Eine Untervariante dieser Form kann es sein, die Wahrheit des anderen verstehen zu versuchen, unabhängig davon, ob man die Ansichten teilt oder nicht.

- *Ethischer Dialog*

Die Gespräche haben gesellschaftspolitische Themen und mögliche Handlungsoptionen im Fokus.

- *Politischer Dialog*

Diese Form findet meist unter Einbeziehung von Politiker*innen oder wichtigen Behörden und Ämtern statt und behandelt Interessenskonflikte und Fragen der Mitbestimmung.

Offensichtlich herrscht somit keine Einigkeit darüber, welcher Form und welcher Häufigkeit interreligiöser Dialog bedarf; vielmehr scheint es verschiedene Auffassungen darüber zu geben, welche Mindestanforderungen an den Dialog gestellt werden sollten bzw. werden unterschiedliche Szenarien auch unterschiedlich betitelt, da der Begriff viele Spielvarianten hat, die je nach Zugang und Rahmenbedingungen im Format angepasst werden.

2.3 Ziele des interreligiösen Dialogs

Sieht man sich die genannten Ziele und Absichten des interreligiösen Dialogs bzw. interreligiöser Aktivitäten an, so finden sich zumeist integrationspolitische Gedanken und der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt im täglichen Leben im Vordergrund:

Nagel (2013, S. 233) beispielsweise untersucht „interreligiöse Aktivitäten [...] als Strategien zur Moderation und Bewältigung religiöser Vielfalt“. Er schreibt, dass interreligiöse Initiativen oft dieses gemeinsame Ziel verfolgen, aber unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb dieses doch weit gefassten Ziels setzen; während einerseits beispielsweise die Findung eines Konsens zu einem Thema oder zur Umsetzung interreligiöser Kompetenzen im Unterricht im Vordergrund stehen, liegen andererseits Bemühungen für einen pluralistischen Zugang zu den jeweils anderen Religionen, die theologische und philosophische Fundierung von Standards für den interreligiösen Dialog oder sozialwissenschaftliche Evaluationen von Projekten und Maßnahmen im Fokus (vgl. Nagel 2013, S. 238f).

Bei Lehmann (2021, S. 362) liest man bestätigend, dass Frieden bzw. Weltfrieden, ein friedvolles Zusammenleben sowie interreligiöse Zusammenarbeit fast überall als Ziele zu finden sind und auch Dehn (2008, S. 242) beschreibt selbige Ziele des interreligiösen Dialogs:

Es geht im Dialog allererst (extrovertiert) um die Suche nach Wegen des gedeihlichen Zusammenlebens und um den gemeinsamen Einsatz für Frieden, allgemein um Anliegen ethischer Art im Dienst der Zivilgesellschaft, zum anderen (introvertiert) um die Verständigung über Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lehre, Tradition, Philosophie, Hermeneutik sowie des Unterschieds im täglichen Vollzug der Religiosität. (Dehn 2008, S. 242)

Knauth und Vieregge (2018, S. 532) ergänzen zudem die Bedeutung der Beschäftigung mit anderen Religionen für die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Glaubens und meinen, dass „ein tiefergehendes Verständnis der ‚eigenen Religion‘ erst im Lichte der Auseinandersetzung mit anderen Religionen möglich ist“. Denkt man an die Philosophie Levinas', so könnte man auch hier argumentieren, dass das Andere für die Definition des Ichs und der eigenen Identität von größter Bedeutung ist und erst durch das Verständnis der Andersheit des anderen das Verständnis des Eigenen möglich ist.

Dem schließen Leimgruber und Ziebertz (2010, S. 467f) an, dass die eigene Religion nicht nur durch die eigene Perspektive zu erschließen ist, sondern auch durch den Blickwinkel anderer Religionen. Sie beschreiben dies als Kompetenz des Perspektivenwechsels, die einen dazu befähigen soll, nicht nur die eigene, sondern auch die anderen Religionen aus sowohl der eigenen Perspektive als auch anderen Perspektiven zu betrachten und zu diskutieren.

Durch diese wechselseitige Selbst- und Fremdeinschätzung und die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Religion kommt es zur Rückbesinnung auf die eigene Religion und deren Besonderheiten und somit zum Bewusstsein für die eigene Religiosität, wodurch Selbst- und Fremdkritik sowie -reflexion an Qualität gewinnen (vgl. Bolz 1997, S. 102).

All dies ist jedoch nicht mit der Findung eines Konsenses oder der Überzeugung anderer von der eigenen Meinung zu verwechseln; es geht um die Sensibilisierung für sowie die Wahrnehmung und das Verständnis von anderen, ebenso legitimen Weltanschauungen. So können positive Beziehungen geknüpft und Begegnungen als Lernmöglichkeit veranlasst werden, wobei dies nicht nur Begegnungen zwischen Menschen einschließt, sondern auch Begegnungen mit Literatur, Musik, Kunst, Traditionen oder auch religiösen Gegenständen und Orten (vgl. Boschki 2012, S. 181).

Hier ist auch anzumerken, dass es entscheidend ist, ob man aus der Perspektive der Mehrheit oder Minderheit denkt; dies hat einen Einfluss auf Haltung, Normen, Denkweisen und die Auffassung von Pluralität, weshalb das Bewusstsein für die eigene Perspektive sowie die Fähigkeit, den Blickwinkel zu ändern und sich auf andere einzulassen, von großer Bedeutung sind (vgl. Schambeck 2013, S. 177).

Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass interreligiöser Dialog im Sinne einer Förderung von Toleranz und Offenheit auch ein gelebtes Recht auf Religionsfreiheit, welches als Artikel 18 Teil der Menschenrechte ist, unterstützen kann (vgl. Wrogemann 2008, S. 178).

Ein wichtiges Ziel des interreligiösen Dialogs ist also ein friedliches Zusammenleben in einer religiös pluralen Gesellschaft und die Möglichkeit, im Zuge von Begegnung und Austausch voneinander zu lernen und vom Reichtum vieler Religionen zu profitieren. Man kann die Erfahrung machen, dass man trotz verschiedener Glaubensansichten ähnliche Bedürfnisse, Motive und Ziele im Leben hat und sich gegenseitig unterstützen kann, ohne dass die religiösen Differenzen zu einem Problem werden müssen (vgl. Rötting 2011, S. 11).

Was interreligiöser Dialog jedenfalls nicht versucht, ist zu missionieren, andere von den eigenen Werten und Wahrheiten zu überzeugen, Unterschiede auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen oder gar eine allen anderen Religionen „überlegene“ Religion zu kreieren, sondern durch positive Beziehungen persönliches Wachstum anzuregen (vgl. Neuhold 2016, S. 286).

Es gibt jedoch auch Stimmen, denen diese Ziele allein nicht genügen. Zirker (1998, S. 65) meint, dass der Dialog mit dem bloßen Ziel des Kennenlernens und des friedlichen Zusammenlebens seinem Zwecke eigentlich nicht gerecht werden kann, da es an theologischem Tiefgang mangelt; dennoch ist dieser Aspekt für gelingende und harmonische interreligiöse Beziehungen von großer Bedeutung.

Auch bei Rickers (1998, S.131-134) findet sich, dass Harmonie und Frieden als Ziele nicht ausreichend sein können, da man so geneigt sein könnte, über Konfrontationen und Unterschiede hinwegzusehen. Am fruchtbarsten wird der interreligiöse Dialog seiner Meinung nach jedoch, wenn es zu einem informierten Austausch kommt, der eine kritische Betrachtung und Beurteilung sowie die Bildung einer begründeten eigenen Meinung ermöglicht. Ein Ausweichen um die kritischen Themen kann zwar ein friedliches Miteinander begünstigen, führt aber an der Realität, die von Konflikten geprägt ist, vorbei und macht die Beteiligten nicht kritik- und urteilsfähig, weder gegenüber fremden Religionen noch gegenüber der eigenen.

2.4 Wie kann interreligiöser Dialog gelingen?

Es stellt sich nun die Frage, wie interreligiöser Dialog gelingen kann und durch welche Faktoren und Umstände er positiv beeinflusst und gefördert werden kann.

Um überhaupt in den interreligiösen Dialog eintreten zu können, sind ein gewisses Mindestmaß an Wissen über die eigene Religion sowie die Bereitschaft, über die eigene Religiosität zu reden, die nur eine Teilmenge der Gesamtheit dieser Religion darstellt, als Voraussetzungen zu betrachten (vgl. Stängle 2003, S. 110).

Panikkar (1990, S. 97f) meint, dass neben der theologischen Vorbereitung auch eine kulturelle Vorbereitung notwendig ist, da Gespräche von der jeweiligen Kultur der Teilnehmenden beeinflusst werden, diese oft auch der Grund für die verschiedenen Glaubensrichtungen der Sprechenden sind und leicht zu Missverständnissen führen können.

Auch Dehn et al. (2017, S. 538) schreiben, dass der Kontext unbedingt zu beachten ist, da Geschichte, Wirtschaft und Politik, aber auch Generation, Geschlecht und Ethnie wichtige Einflüsse auf die Situation und somit auf den Dialog ausüben.

Für den Dialog selbst - im Sinne eines Gesprächs bzw. einer Diskussion - sind Regeln wichtig. Sie strukturieren den Ablauf und geben ein Gefühl der Sicherheit in einer Situation, in der Konfliktpotential besteht und sensible Themen angesprochen werden. Die Offenbarung der eigenen Werte und Gedanken macht verwundbar und kann Gefühle von Ausgrenzung, Fremdheit und sogar Bedrohung auslösen, was durch Dialogregeln abgefedert werden kann. Sie stärken die Reflexion, schützen die persönliche Glaubensidentität und fördern Offenheit sowie Respekt (vgl. Ipgrave 2003, S. 313f).

Weiters muss eine religionspluralistische Position eingenommen werden, um einen Dialog auf Augenhöhe und zwischen Gleichgestellten möglich zu machen. Ungleichheiten und Asymmetrien sollen erkannt und im Dialog aufgefasst werden, indem der jeweils andere schon bei Eintritt in den Dialog als gleichwertig und auf Augenhöhe respektiert wird. Die im Falle einer Asymmetrie schwächer positionierten Kommunikationspartner*innen sollen gestärkt und geschützt werden sowie die eigene Verantwortung für das Gelingen des Dialogs wahrgenommen werden (vgl. Knauth 1999, S. 120f und Kirste 1996, S. 72f).

Dehn (2008, S. 241f) nennt neben dieser Beachtung von Machtgefällen und dem Willen zur Begegnung auch Toleranz und Religionsfreiheit als weitere Grundvoraussetzungen, damit die Gespräche offen und ohne äußeren Druck verlaufen können.

Neben diesen Grundvoraussetzungen sind verschiedene Dimensionen und Aspekte zu beachten und zu fördern, um in weiterer Folge zu einem gelingenden Dialog beitragen zu können. Dazu finden sich in der Literatur zahlreiche Aufzählungen von Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren, von denen drei Beispiele nachfolgend vorgestellt werden sollen:

Einen der ersten Leitfäden für gelingenden interreligiösen Dialog hat Leonard Swidler (vgl. Dehn 2008, S. 243, nach Swidler 1992, S. 27-31) entwickelt; darin hält er zehn Regeln fest, denen er jedoch als Grundlage die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft voranstellt:

1. Bereitschaft, sich zu verändern und zu wachsen
2. Zweiheit der Dimension (also der intra- und interreligiöse Aspekt)
3. Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit

4. Angemessenheit der Vergleiche (Ideale mit Idealen, Praxis mit Praxis und nicht Ideale mit Praxis vergleichen)
5. Teilnehmer*innen haben die Definitionshoheit über ihren Glauben
6. Unvoreingenommenheit, keine vorgefassten Annahmen zu Gemeinsamkeiten oder Unterschieden
7. Gleichstellung der Beteiligten
8. Vertrauen
9. Bereitschaft zur Selbstkritik und Kritik an der eigenen Religion
10. Bereitschaft, die anderen Traditionen zu verstehen und zu erfahren
(vgl. Dehn 2008, S. 243, nach Swidler 1992, S. 27-31)

Bei Furlinger (2011, S. 462f) finden sich drei Kernbegriffe, die für einen zeitgemäßen Dialog als notwendig erachtet werden:

- *Kritik*
Nicht nur Fremd-, sondern vor allem auch Selbstkritik sollen Eingang in den Dialog finden. Furlinger meint, dass es „Fehlformen und Persionen“ in allen Religionen gibt, wie zum Beispiel patriarchale Traditionen, Gewalt und Fanatismus. Somit kann keine Religion als Idealform dargestellt werden und als Maßstab für den Vergleich mit anderen Religionen dienen.
- *Anerkennung*
Im Unterschied zu bloßer Toleranz (im Sinne einer Duldung der Minderheit durch die Mehrheit) soll die jeweils andere Religion respektiert, wertgeschätzt und anerkannt werden. Die eigene Religion darf nicht idealisiert und als absolut verstanden werden.
- *Befreiung*
Interreligiöser Dialog muss gleichberechtigt und auf Augenhöhe ablaufen - ebenso müssen die diskutierten Themen betrachtet werden. Der Dialog soll nicht bloß Freundlichkeiten austauschen, sondern soll und muss auch gesellschaftskritisch, inklusiv, feministisch und befreiungstheologisch sein, um nicht als eine idealisiert gerechte Farce in einer ungerechten Gesellschaft dazustehen.

Bürgisser (2009, S. 142) hat aus Gesprächen mit 44 Expert*innen folgende Liste von Erfolgsfaktoren zusammengestellt:

- geeignete Dialogformen und Dialogregeln
- klare Ziele
- Reflexion des Prozesses und der Ergebnisse
- Gelegenheit zur Begegnung und zum Aufbau von Vertrauen
- Differenzverträglichkeit
- geschlechtergerechte Zusammensetzung
- partnerschaftliche Planung
- geteilte Verantwortung
- Dialog als aktives Handeln
- Möglichkeit zur spirituellen Vertiefung
- Rücksichtnahme
- Informations- und Bewusstseinsbildung
- persönliches Engagement
- Unterstützung der Minderheitengemeinschaften
- Einbezug von Menschen aus der Zivilgesellschaft
- gute Medienkontakte
- individuelle Voraussetzungen wie Neugier, Offenheit, Respekt, Verständnis, Konfliktfähigkeit etc.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen, im Laufe der Zeit entstandenen Kriterienkataloge und Regelwerke viele Gemeinsamkeiten haben, wie etwa Vertrauen, Kritikfähigkeit, Offenheit, guter Wille und Respekt, andererseits aber auch Unterschiede zeigen, die sich auf die verschiedenen Interessenshintergründe zurückführen lassen, die von niederschwelligen, allgemeinen Begegnungen bis hin zu organisierten Kollektiven reichen (vgl. Dehn 2008, S. 244).

Auf zwei weitere Erfolgsdimensionen soll an dieser Stelle noch genauer eingegangen werden, nämlich auf jene der Moderation und Begleitung sowie jene der Dialogkompetenzen, da anzunehmen ist, dass die Rolle und die Kompetenzen der Lehrer*innen sowie die Dialogfähigkeit aller Teilnehmenden von besonderer Bedeutung für den Erfolg des interreligiösen Dialogs im schulischen Rahmen sind.

2.4.1 Moderation und Begleitung

Laut Rötting und Sinn (2016, S. 20f) kommt auch den Dialogbegleiter*innen, also jenen Personen, die interreligiöse Dialoge moderieren, eine wichtige Bedeutung für das Gelingen des Dialogs zu. In der Schule wären dies demnach die am interreligiösen Dialog beteiligten Lehrer*innen. Die Dialogbegleiter*innen müssen diverse Kompetenzen mitbringen, wie z. B. inhaltliche Kompetenz in Bezug auf die verschiedenen Religionen und deren Praxis sowie soziale, ästhetische und persönliche Kompetenzen. Sie nehmen laut Rötting und Sinn im Verlauf des Dialogs verschiedene Aufgaben wahr:

- *Sich der eigenen Rolle als Dialogbegleiter*in bewusst werden*
Ist man selbst Teil der (religiösen) Gruppe, könnte es einerseits schwer sein, Neutralität und ausreichend Distanz für die Reflexion zu wahren, andererseits aber versteht man dadurch die Mitglieder der eigenen religiösen Gruppe besser und kann diesen helfen, richtig verstanden zu werden (vgl. Rötting & Sinn 2016, S. 21ff).
- *Den eigenen Lernprozess im Kontext des begleiteten Dialogprozesses reflektieren*
Jeder Lernprozess ist anders initiiert, verfolgt andere Ziele oder hat verschiedene Motive; treffen diese aufeinander, kann es zu Missverständnissen kommen. Man muss die eigenen Lernprozesse reflektieren und versuchen, Berührungspunkte für das gemeinsame Lernen zu finden. Jeder neue Impuls bietet dann wieder eine Lerngelegenheit (vgl. ebd., S. 23f).
- *Lernprozesse der anderen Dialogteilnehmer*innen zu verstehen suchen und Anknüpfungspunkte benennen*
Jede*r tritt mit unterschiedlichen Wünschen, Bedürfnissen und Kompetenzen in den Dialog. Die Dialogbegleiter*innen müssen dies erkennen, sichtbar machen und verbinden können sowie Raum für ruhigere, zurückhaltende Teilnehmer*innen schaffen und gemeinsame Berührungspunkte aufzeigen (vgl. ebd., S. 24f).
- *Austausch über mögliche Dialogziele anregen*
Damit der Dialog gerichtet und strukturiert verläuft, sollten die Ziele und (auch möglicherweise verdeckte, unbewusste) Beweggründe für den Dialog transparent und zum Gespräch gemacht werden (vgl. ebd., S. 25f).

- *Bisherige Dialogpraktiken und -methoden reflektieren*

Jedes Dialogsetting ist speziell und demnach kann die Atmosphäre bzw. der Verlauf des Dialogs sehr unterschiedlich sein. Um ein gutes Vorankommen des Dialogs zu sichern, sollte der bisherige Verlauf mit den angewandten Methoden und Formaten reflektiert und bewertet werden. Themenschwerpunkte, Beteiligung, Anknüpfungsmöglichkeiten, Orte, Aktivitäten, interkulturelle Aspekte, Rückmeldungen und Erfolge können dafür diskutiert und als Impulse für Verbesserungsvorschläge genutzt werden (vgl. Rötting & Sinn 2016, S. 28).

- *Mögliche Änderungen und Weiterentwicklungen vorschlagen*

Diese Aufgabe können und sollen natürlich alle Teilnehmenden wahrnehmen, aber Dialogbegleiter*innen können damit aktiv an die Gruppe herantreten und eine Diskussionsrunde dazu initiieren (vgl. ebd., S. 28).

- *Dialogprozess und Lernerfolge dokumentieren*

Eine gute Dokumentation und das Teilen der eigenen Erfahrungen mit dem interreligiösen Dialog können Wegbereiter für andere Projekte und eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz und Resonanz sein. Zudem ist die Dokumentation auch eine Form der Wertschätzung und Anerkennung für die Gruppe; eine gemeinsame Erstellung kann zusätzliche Erfolgsgefühle erzeugen und weitere Reflexionsprozesse einleiten (vgl. ebd., S. 29).

- *Weiterentwicklung der eigenen Rolle als Dialogbegleiter*in*

Nicht nur der Dialogprozess, sondern auch die eigene Rolle im Dialog sollte laufend reflektiert werden. Dazu kann man sich beispielsweise mit anderen Dialogbegleiter*innen austauschen (vgl. ebd., S. 29).

Ein grundlegendes Verständnis der eigenen Rolle und eine Reflexion dieser werden zusammen mit der Förderung der eigenen Kompetenzen als Dialogbegleiter*in wesentlich zum Gelingen des interreligiösen Dialogs beitragen. Letztlich soll man den Schüler*innen als gutes Beispiel vorangehen, um eben diese Kompetenzen auch bei ihnen zu fördern und gemeinsam an der Begegnung zu wachsen.

2.4.2 Dialogkompetenzen

Nicht nur die moderierenden Dialogbegleiter*innen und deren Kompetenzen spielen eine entscheidende Rolle für einen erfolgreichen Dialog; laut Hartkemeyer und Dhority (2001, S. 78-95) ist ein Gelingen und Vertiefen des Dialogs (unabhängig vom Thema) umso wahrscheinlicher, je ausgeprägter die Dialogkompetenzen der Teilnehmenden sind und je mehr sie eingeübt und gefördert werden. Sie beschreiben zehn Kernkompetenzen, die eine bewusste Teilhabe am Dialog und eine lernwillige Haltung zu diesem ermöglichen:

1. Die Haltung eines Lerners verkörpern

Gerne stellen sich Menschen als Wissende dar, doch für einen fruchtbaren Dialog ist es notwendig, sich das eigene Nicht-Wissen einzugestehen und offen für Neues und Unbekanntes zu sein, wie jemand, der etwas gerade erst lernt (vgl. Hartkemeyer und Dhority 2001, S. 78).

2. Radikaler Respekt

Hier geht es nicht um bloße Toleranz anderer, sondern um die Anerkennung der anderen mitsamt ihrer Andersheit. Man versucht, empathisch zu sein, sich in die anderen hineinzuversetzen und ihren Blickwinkel einzunehmen. Jede*r darf er*sie selbst sein (vgl. ebd., S. 79).

3. Offenheit

Offenheit im Dialog meint die Bereitschaft zur Veränderung und zum Dazulernen. Man ist bereit, sich vor den anderen zu öffnen, die eigenen Annahmen und Denkweisen vorzustellen und sich durch fremde Argumente und Darstellungen beeinflussen zu lassen. Hierfür ist ein gewisses Mindestmaß an Vertrauen notwendig (vgl. ebd., S. 79).

4. Sprich von Herzen

Man soll von jenen Dingen sprechen, die einem wichtig sind und einen momentan betreffen, sich dadurch öffnen und sein wahres, authentisches Ich zeigen, ohne zu versuchen, jemanden zu beeindrucken oder zu brillieren (vgl. ebd., S. 80).

5. *Zuhören*

Aktives Zuhören ist im Dialog von großer Bedeutung. Nicht nur soll den anderen aufmerksam und vorurteilsfrei zugehört werden, sondern auch die spontane eigene Reaktion auf das Gesagte beobachtet werden (vgl. Hartkemeyer und Dhority 2001, S. 81f).

6. *Verlangsamung*

Man sollte sich die Zeit nehmen, den Dialog zu entschleunigen und unsere Reaktionen und Argumente genauer beobachten. Schweigen und Pausen zum Nachdenken sind nichts Negatives und müssen nicht zwangsweise gefüllt werden, nur weil wir es gewohnt sind, möglichst schnell auf ein Ziel hinzuarbeiten. Der Dialog hat aber nicht das Ziel, z. B. auf einen Konsens oder Kompromiss hinzuarbeiten, daher sollte man diesen Druck aus dem Gespräch nehmen. Hartkemeyer und Dhority schlagen hierfür die Verwendung eines Redesteins, der Sprecher*innen markiert, oder den Einsatz von Klangschalen vor (vgl. ebd., S. 83f).

7. *Annahmen und Bewertungen suspendieren*

Unsere Annahmen und Haltungen gegenüber anderen werden von frühester Kindheit an beeinflusst und geformt, sodass sie uns oft selbstverständlich erscheinen, obwohl sie unsere Mitmenschen vielleicht ganz anders sehen; so kann es leicht zu Missverständnissen kommen. Diese Annahmen, Bewertungen und Verhaltensmuster gilt es zu erkennen und zu reflektieren. Im Dialog sollten sie zunächst auf Halt gestellt werden, bis sie überprüft, reflektiert und bestätigt oder überdacht werden (vgl. ebd., S. 84f).

8. *Produktives Plädieren*

Man muss sich seiner eigenen Vorurteile und Annahmen sowie daraus gezogener Schlüsse und Meinungen bewusst sein und diese offenlegen. Zweifel und Beobachtungen sollten angesprochen und Argumente mit konkreten Beispielen oder Beobachtungen gestützt werden. Die anderen sollen nicht nur das Ergebnis des eigenen Denkens sehen, sondern auch den Weg zu diesem Ergebnis nachvollziehen können, sodass sie eine Rückmeldung dazu geben können (vgl. ebd., S. 91f).

9. *Eine erkundende Haltung üben*

Eine offene, positive Einstellung zu Fragen ist förderlich für den Dialog. Niemand ist allwissend und Rückfragen sind kein Zeichen von Unwissen, sondern von Interesse, Aufmerksamkeit und dem Bedürfnis nach einem tieferen, ehrlichen Verständnis der anderen (vgl. Hartkemeyer und Dhority 2001, S. 92f).

10. *Die Beobachter*innen beobachten*

In der Interaktion mit anderen beobachten wir diese und reagieren auf sie. Im Dialog ist es aber auch entscheidend, die Beobachtenden, also uns selbst, zu beobachten und das eigene Denken und Fühlen selbstkritisch zu betrachten (vgl. ebd., S. 94f).

2.5 Erschwernisse und Hindernisse für den interreligiösen Dialog

Nebst den zahlreichen befürwortenden Standpunkten finden sich jedoch auch kritische Stimmen, die auf mögliche Erschwernisse und Hürden im interreligiösen Dialog hinweisen: Furlinger (2011, S. 462-466) nennt mangelnde Selbstkritik bzw. Idealisierung der eigenen Religion als eine „zentrale Falle“ im interreligiösen Dialog. Zudem ergänzt er die Problematik der mangelnden feministischen Perspektive, da die meisten religiösen Ämter von Männern bekleidet werden und besonders im institutionalisierten Rahmen die Meinungen und Standpunkte von Frauen keinen oder kaum Eingang in den interreligiösen Dialog finden.

Auch Lehmann (2021, S. 364) schreibt, dass die Abbildung von Minderheiten weiterhin eine Hürde darstellt, besonders wenn es um deren Inklusion in die oft nach wie vor traditionellen Strukturen von interreligiösen Dialogorganisationen geht. So sind Männer nach wie vor überrepräsentiert und buddhistische sowie hinduistische interreligiöse Organisationen und Aktivitäten bspw. international unterrepräsentiert.

Es sollte daher generell auf eine möglichst große Bandbreite an Dialogmöglichkeiten Wert gelegt werden, da der Dialog sonst zu einem Medium verkommen könnte, welches lediglich für einen bestimmten, elitären Personenkreis bestimmt ist. Der Dialog sollte für alle zugänglich und erfahrbar sein sowie zu diversen Themen und unterschiedlichen Formaten stattfinden (vgl. Dehn et al. 2017, S. 539).

Klinkhammer et al. (2008, S. 25) sehen interreligiösen Dialog als Mittel, ein friedliches Miteinander zu erreichen, „Problemlagen bezüglich der Integration zu diskutieren und konkrete Maßnahmen zur gesellschaftlichen Partizipation zu planen“. An dieses Ziel angeschlossen wird mehrfach, wie etwa bei Förlinger (2011, S. 466) und Bürgisser (2009, S. 79f), die Gefahr genannt, dass der interreligiöse Dialog als Integrationswerkzeug missverstanden wird. Zugewanderte und deren Religionen sollen dadurch einer Erziehung unterworfen werden, um sie in weiterer Folge zu integrieren und am liebsten zu assimilieren. Dies würde aber bedeuten, dass es zu einem Gefälle zwischen Mehrheits- und Minderheitsreligion kommt, was im Widerspruch zum interreligiösen Dialog und zum Recht auf Religionsfreiheit steht, da hier das Gespräch auf Augenhöhe unter Gleichen gesucht sowie die Gleichberechtigung und das Mitspracherecht aller Beteiligten unterstützt werden soll.

Da jedes Land von einer gewissen Kultur und Religion geprägt ist, kann es leicht zu solchen Verzerrungen und einem Ungleichgewicht zwischen Mehrheits- und Minderheitenreligionen kommen, sodass letztere weniger Gehör bekommen oder es zu Machtausübungen hinsichtlich der Wertigkeit und Gültigkeit von Argumenten kommt oder gar zum Versuch, eine Religion als überlegen darzustellen, deren Wahrheit über jene der anderen Religionen zu stellen und somit Autorität über die letztgültige Wahrheit zu beanspruchen (vgl. Knitter 2017, S. 300).

Auch Nagel (2013, S. 239-248) kritisiert das gesellschaftspolitische Spannungsfeld, in welches der interreligiöse Dialog oft eingebettet wird. So kommt es zu einer Vermischung von theologischen und politischen Aspekten sowie einer politischen Instrumentalisierung des interreligiösen Dialogs, der als organisiertes Steuerungsmedium der religiösen Vielfalt genutzt wird und nicht mehr im eigentlichen Dienste des interreligiösen, theologischen und philosophischen Austausches steht. Er dämpft seine Kritik aber auch etwas ab, indem er hinzufügt, dass die interreligiösen Aktivitäten üblicherweise nicht staatlich initiiert werden, sondern die organisierenden Glaubensgemeinschaften politische Entscheidungsträger*innen einladen, um den Aktivitäten zusätzliches Gewicht zu verleihen.

Falaturi (2017, S. 477f) schreibt ebenfalls, dass häufig vorbelastete gesellschaftliche Situationen den Ausgangspunkt für die Gespräche und Initiativen liefern. In diesem Fall haben wir es mit so genannten *Scheindialogen* zu tun, wo der Begriff des Dialogs genutzt wird, um dem Gespräch Legitimität zu verleihen, es jedoch nicht zu einem authentischen interreligiösen Dialog kommt. Falaturi fasst einige Formen des Scheindialogs zusammen:

- Gespräche, die von vornherein von gegenseitiger Skepsis geprägt sind
- Gespräche, in welchen negativ beurteilte Aspekt des anderen Glaubens als Gesprächsgrundlage herangezogen werden
- Gespräche, in welchen es zu Herablassung und Geringschätzung kommt
- Gespräche, die der Bestätigung von Vorurteilen dienen sollen
- Gespräche, in welchen aufgrund festgefahrener Ansichten über die anderen keine Aufarbeitung geschehen kann
- Gespräche, in welchen versucht wird, die jeweils anderen in die Enge zu treiben und sie zu verurteilen, um sich selbst zu profilieren
- Gespräche, in welchen es an Selbstkritik und Selbstreflexion mangelt
- Gespräche, die hinter dem Titel des Dialogs einen Missionierungswunsch verstecken (vgl. Falaturi 2017, S. 477f).

Dehn (2008, S. 245f) hingegen befürwortet die Bedeutung des Dialogs auch bei konfliktbeladenen Themen, da man sich nicht bloß auf „einschmeichelnde Gefälligkeitsgespräche“ einlassen soll. Er weist aber ausdrücklich darauf hin, dass hierfür konkrete Gespräche mit den Verantwortlichen selbst geführt werden sollten, um ein Abgleiten des Dialogs in eine Rechtfertigungsschiene oder in die Ratlosigkeit und Defensive zu meiden.

Gleichzeitig wendet er auch ein, dass die Reichweite des interreligiösen Dialogs im Hinblick auf eine friedensstiftende Wirkung nicht überschätzt werden sollte. Es sind immer nur einzelne Vertreter*innen der Religionen in die Gespräche eingebunden und selbst wenn diese über religiöse Autorität verfügen und diese nutzen, um Frieden und friedliches Zusammenleben zu predigen, so heißt dies nicht, dass sich alle Angehörigen dieser Glaubensgemeinschaften dazu verpflichtet und veranlasst fühlen (vgl. Dehn 2008, S. 247).

Auch Gerber (2005, S. 253f) verweist auf die Gefahr eines zur Harmonisierung und Vereinheitlichung fehlverstandenen Dialogs, der über die Differenzen hinwegglätten will, um ein friedliches und harmonisches Miteinander im Sinne einer Gleichheit aller Menschen zu erzeugen, gemeinsame Nenner für diverse Handlungsfelder zu finden bzw. Konflikte und Gewalt zu vermeiden. Dies ist zwar prinzipiell wünschenswert, doch der interreligiöse Dialog lebt auch von der Einzigartigkeit aller Menschen, die zu respektieren und sogar hoch zu halten ist, und den konfliktträchtigen Themen, da sich erst daraus das Unbekannte ergibt und in Folge diskutiert werden kann.

Das Ziel soll nicht der Verlust der Individualität zugunsten des großen Ganzen sein, sondern vielmehr Gleichbehandlung und Gerechtigkeit sowie Achtung für die anderen trotz oder gerade wegen derer Andersartigkeit, die als Potential und als Gegenpol zur Erkennung des Eigenen zu verstehen ist (vgl. Gerber 2005, S. 253f).

Bürgisser (2009, S. 161f) hat letztlich aus Gesprächen mit 44 Expert*innen eine lange Liste von Erschwernisfaktoren zusammengestellt, in welcher sie obige Hürden, aber auch weitere hinderliche Faktoren nennt, wie etwa Mangel an Wissen, Orientierung oder Selbstvertrauen, mangelnde Sensibilität beim Vorgehen und fehlende Rücksichtnahme, naive Erwartungen und unklare Ziele, unklare Zuständigkeiten, mangelnde Vorbereitung und mangelndes Interesse, mangelnde Offenheit bzw. Bereitschaft zur Begegnung, vorherrschende Vorurteile, Stereotypen und Feindbilder, Überforderung der Teilnehmenden, Fundamentalismus jeglicher Art, fehlende Ressourcen, mangelnde Sprachkenntnisse, ein belastetes Verhältnis zum Thema Religion und Andersgläubigen bzw. Polemik, negativer medialer Einfluss und negative Berichterstattung sowie das Bedienen des interreligiösen Dialogs als bloße Modeerscheinung.

2.6 Interreligiöser Dialog in der Schule

Da sich die vorliegende Arbeit auch mit den Besonderheiten des interreligiösen Dialogs im schulischen Rahmen und der Analyse von Dialogprojekten an österreichischen Schulen beschäftigt, sollen an dieser Stelle die Ziele, Phasen und Hürden des interreligiösen Dialogs im speziellen Umfeld der Schule erörtert werden.

2.6.1 Ziele des interreligiösen Dialogs in der Schule

Die Ziele, die der interreligiöse Dialog im Allgemeinen anstrebt, gelten selbstverständlich auch für den schulischen Bereich, doch es gibt auch schulspezifische Aspekte zu bedenken.

Diversität bietet einerseits eine große Lernmöglichkeit für die Schulgemeinschaft, birgt aber andererseits auch das Risiko, Konfliktfelder zu eröffnen, wenn unterschiedliche Wertvorstellungen und Weltansichten aufeinandertreffen. Interreligiöse Kompetenz und interreligiöser Dialog sind in Zeiten von steigender kultureller und religiöser Diversität daher von großer Bedeutung für einen harmonischen, bereichernden Schulalltag sowie ein gelingendes Zusammenleben.

So wie die Gesellschaft heterogen ist und die Pluralität der Religionen zunimmt, so spiegelt sich dies auch in den Schulen wider; österreichische Schulen sind diverser denn je – sei es in Bezug auf Religion, Muttersprache oder Herkunftsland zum Beispiel.

Bezüglich der Religionszugehörigkeit gibt es abgesehen vom Jahr 2014 (wegen des damaligen „Kruzifix-Streits“ in der Bildungspolitik) keine systematischen Datenaufzeichnungen von der Schüler*innenschaft. Daher müssen zur aktuellen Darstellung der religiösen und kulturellen Pluralität an österreichischen Schulen bspw. die Muttersprache und der Migrationshintergrund berücksichtigt werden (vgl. Lehmann 2018, S. 17f)

Laut Bericht des Österreichischen Integrationsfonds (2021, S. 4) gab es im Schuljahr 2019/20 österreichweit 26,8% Schüler*innen mit nichtdeutscher Umgangssprache; nach Bundesland betrachtet weist Wien mit 52,7% den höchsten, Kärnten mit 16,2% den niedrigsten Anteil auf:

SCHÜLER/INNEN MIT NICHTDEUTSCHER UMGANGSSPRACHE NACH BUNDESLÄNDERN IM SCHULJAHR 2019/20

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik

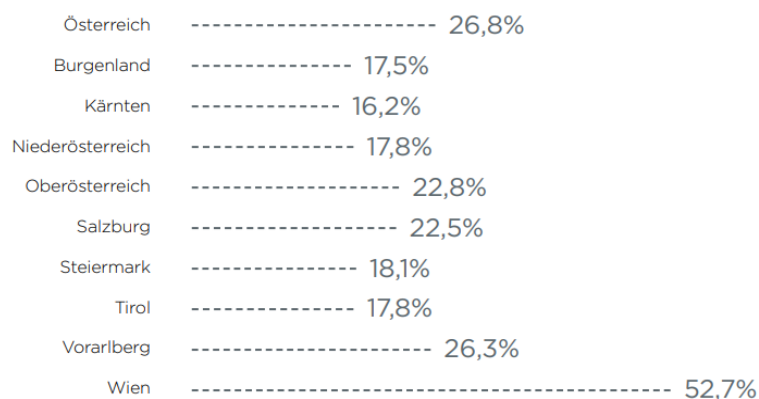


Abb. 1: Schüler*innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Österreich (ÖIF 2021, S. 4)

Betrachtet man die Verteilung der Schüler*innen nach ihrer Staatsbürgerschaft, so sind es 17% österreichweit, erneut mit dem größten Anteil in Wien mit 30,8% und dem kleinsten Anteil in Niederösterreich mit 11%:

AUSLÄNDISCHE SCHÜLER/INNEN NACH BUNDESLÄNDERN IM SCHULJAHR 2019/20

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik

	Insgesamt	Ausländische Staatsangehörige	Ausländeranteil
Österreich	1.135.519	192.868	17,0%
Burgenland	34.911	4.074	11,7%
Kärnten	70.826	8.666	12,2%
Niederösterreich	205.398	22.503	11,0%
Oberösterreich	199.375	27.338	13,7%
Salzburg	76.963	12.914	16,8%
Steiermark	150.672	20.102	13,3%
Tirol	99.028	13.555	13,7%
Vorarlberg	55.270	8.877	16,1%
Wien	243.076	74.839	30,8%

Abb. 2: Schüler*innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft (ÖIF 2021, S. 4)

Unabhängig von dieser Verteilung ist der interreligiöse Dialog zunächst eine gute Methode für einen der Hauptaugenmerke der Schule, der allen Schüler*innen ungeachtet ihres Glaubens zuteilwerden soll: die Vermittlung von Wissen und Ermöglichung von Lernen. Die Schüler*innen können Informationen zur eigenen und zu anderen Religionen erhalten, ihr vorhandenes Wissen erweitern, reflektieren und verknüpfen sowie die dazugehörigen Traditionen, heiligen Schriften und Rituale kennenlernen und erkunden und somit ihr Allgemeinwissen erweitern. Dies ist auch eine der Grundlagen, um überhaupt in einen Dialog, eine Reflexion und eine aufgeklärte Urteilsbildung eintreten zu können (vgl. Bürgisser 2009, S. 78).

Dommel (2018, S. 467) ergänzt dies um den wichtigen Aspekt der Inklusion, weil auch Kindergartenkinder und Schüler*innen schon in jungen Jahren Ausgrenzung aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit erfahren können. Da Kinder den Großteil ihres Alltags in Kindergärten und Schulen verbringen, ist es demnach sinnvoll, dieses Thema auch pädagogisch vor Ort aufzuarbeiten und zu einer besseren Inklusion und einem Schutz vor Diskriminierung beizutragen.

Laut Geiger sind Schulklassen sogar besonders für den interreligiösen Dialog geeignet:

[...] ein idealer Ort des Einübens eines solchen Dialogs, eines Aufeinander-Zugehens und Miteinanderlernens, das hinführt zur präzisen Formulierung des eigenen Standpunkts, das an Konflikten nicht vorbeisieht, das schließlich auch Annäherung an die Wahrheit ermöglicht. (Geiger 1997, S. 59)

Speziell Feste und Bräuche, aber auch den Vergleich der heiligen Schriften, der Gebote sowie der Gotteshäuser und Gebete sieht er als geeignete Anlässe für Kinder, um Neugier zu wecken und in einen Dialog zu treten (vgl. Geiger 1997, S. 59).

Die Kinder von heute sind schließlich die Erwachsenen von morgen. Somit können wir den Grundstein für den künftigen Umgang mit der Multireligiosität bereits während der Schulzeit (oder besser noch Kindergartenzeit) legen, da die Kinder in einer religiös pluralen Gesellschaft aufwachsen und das multireligiöse Bild ihren Alltag prägt. Je früher dies geschieht, umso eher kann die Bildung von Misskonzeptionen und Vorurteilen vermindert oder gar verhindert werden. An dieser Stelle soll die Ungünstigkeit des getrennt-religiösen Religionsunterrichts dafür erwähnt werden: „Ein solches Modell wird aber vor allem den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht, weil ihre Wirklichkeit religiös plural ist und als solche im Unterricht anerkannt werden muss“ (Sieg 2003, S. 251, nach Lott 2003, S. 29).

Ein nicht nach Religion getrennter Unterricht trägt zudem zur Klassengemeinschaft bei und ist auch der Religionen wegen zu bevorzugen, da diese die Wichtigkeit der Gemeinschaft und des Friedens lehren. Wenn die Schule als ein Ort zur Vorbereitung auf das Leben gesehen wird, wo es keine Trennung der Religionen im Alltag gibt, so müsste diese schulische Vorbereitung eben diese bunte Mischung an Religionen beinhalten (vgl. Knauth 2015, S. 72).

Auch Weiße (2018, S. 173f) schreibt, dass der Schule als säkularer Ort die Aufgabe zukommen sollte, die Schüler*innen an die Religionen der Gesellschaft heranzuführen, während es Aufgabe des Elternhauses ist, die eigenen Kinder zu einer bestimmten Religion zu erziehen. Die Schule soll als Schnittstelle zwischen der pluralen Gesellschaft und der individuellen Lebenswelt der Schüler*innen dienen, um die Schüler*innen für die Realität der diversen Glaubensrichtungen in der Gesellschaft vorzubereiten; Weiße nennt hier das Modell des „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg als Vorzeigeprojekt, wo eine dialogische Religionspädagogik im Zentrum des Modells steht. Trotz der historisch und kulturell bedeutsamen Dominanz des Christentums in Hamburg werden dort auch Texte und Positionen anderer Religionen sowie atheistische Traditionen im Unterricht behandelt. Dieser Zugang wird dem heutigen, pluralistischen Zustand besser gerecht, öffnet den Horizont sowie den Raum für Fragen und Diskussionen weiter und betrifft somit die Lebenswelt der Schüler*innen maßgeblich. Es wird kein Absolutheitsanspruch einer bestimmten Religion angenommen, sondern die religiösen Fragen der Schüler*innen stehen im Vordergrund.

Da Religionen auch die Kulturen prägen (und umgekehrt), ist religiöses Grundlagenwissen über alle Religionen für die aufgeklärte gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung. Die Schüler*innen sollen sich mit der eigenen religiösen Identität befassen können, ohne in eine bestimmte religiöse Tradition gedrängt oder beeinflusst zu werden (vgl. Weiße 1999, S. 25ff).

Bauer (2008, S. 136f) merkt dazu jedoch an, dass es den „Religionsunterricht für alle“ in seiner Idealform selten gibt, da nicht anzunehmen ist, dass in allen Schulen und Lerngruppen eine wirklich multireligiöse Zusammensetzung vorliegt. Meistens wird es - je nach Standort, Schulform, Schulstufe und zufälliger Zusammensetzung der Klassen - eher eine dominierende (in Europa hauptsächlich christliche) Mehrheitsgruppe geben und mehr oder minder signifikante Minderheiten. Für einen möglichst authentischen Dialog wären religiös heterogene Gruppen jedoch am besten, um den Dialog und die Dialogfähigkeit der Teilnehmenden umfänglich fördern zu können.

Für die Aneignung der (interreligiösen) Dialogkompetenzen kommt aber nicht ausschließlich der Religionsunterricht in Frage; auch andere Fächer können hier einbezogen werden.

Boehme plädiert diesbezüglich für eine phasenweise Zusammenlegung der verschiedenen Religionsfächer mit Ethik, Philosophie und je nach Thema auch mit allen anderen Fächern:

Ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen (IrBL) verhindert ein vorschnelles Kategorisieren in den Islam oder das Christentum, indem es allen Teilnehmenden aufzeigt, dass sich (religiöse) Weltdeutungssysteme nur in konkreten Personen zeigen. Es erlaubt diesen zugleich, sich individuell zu den Inhalten ihrer (religiösen) Traditionen zu positionieren und sich untereinander als heterogene Gesprächspartner mit individueller Religiosität oder säkularen Weltanschauungen wahrzunehmen. (Boehme 2019, S. 9f)

So können die Dialogfähigkeiten, die letztlich mehrere Bereiche umspannen, wie etwa ein fundiertes Wissen über diverse Religionen und Kulturen, Selbstkompetenz in Bezug auf die eigene Religion und Kultur, respektvollen, unvoreingenommenen Umgang mit anderen, Empathie, Konfliktfähigkeit, Verständnis sowie Akzeptanz und angemessenes Verhalten in Situationen, wo man auf fremde bzw. andere Religionen und Kulturen stößt, aus den verschiedenen Fachperspektiven betrachtet und eingeübt werden (vgl. Freise 2016, S. 577).

Sajak (2012, S. 228) ergänzt, dass jenes durch die Begegnung eröffnete Verständnis auch die Perspektive der Schüler*innen ändert, wodurch diese sich aber auch selbst ändern und Ängste oder Vorurteile ablegen und eine durchdachte Meinung bilden können.

Frühbauer (2011, S. 169) meint, dass Dialogfähigkeit mit Friedensfähigkeit gleichzusetzen ist; denn wer fähig ist, in den Dialog zu treten, ist auch befähigt, einen Konflikt friedlich, konstruktiv und verständnisvoll zu lösen.

Eine dialogische Lernumgebung wirkt zudem verbindend und schafft positive Erfahrungen im Austausch mit Andersgläubigen, was den sozialen Zusammenhalt, gute Beziehungen und demokratische Werte stärker befördern kann, als es die eigentlichen Inhalte tun. Der geschützte Rahmen sorgt dafür, dass auch „die aufregenden und kühnen Fragen“ gestellt und kontroverse, angstbehaftete Themen diskutiert werden können, welche die Schüler*innen in einem anderen Setting aus Sorge vor fehlender Akzeptanz oder Abwertung wahrscheinlich gar nicht aussprechen würden (vgl. Ipgrave 2003, S. 314f).

Für Kinder spielt dieser Beziehungsaspekt eine tragende Rolle, da ihnen gute familiäre Beziehungen und positive, stabile Verbindungen in der Peer-Group sehr wichtig sind, aber auch, da sie entwicklungspsychologisch eine Phase durchleben, in welcher der Aufbau und das Gestalten von Beziehungen eine zentrale Rolle einnehmen. Da die lebensweltliche Realität der Lernenden einen Einfluss auf das Lernen selbst hat, ist der dialogische Ansatz für Kinder und Jugendliche als sehr relevant zu erachten (vgl. Boschki 2012, S. 178).

Laut Knauth und Vieregge (2018, S. 533, nach Josza et al. 2009) erhalten Schüler*innen durch interreligiös-dialogischen Unterricht außerdem ein stärkeres Bewusstsein und mehr Wertschätzung für die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft und die Notwendigkeit des richtigen Umgangs damit. Religiöse Vorurteile werden an einem vertrauten Ort außerhalb der Familie reflektiert, um die bestmögliche Reaktion darauf und Haltung dazu zu erlernen.

Schambeck (2013, S. 178ff) spricht von Reflexionskompetenz, also der Fähigkeit, Wissen, Erfahrungen und Informationen um die eigene und die fremden Religionen reflektieren zu können, Perspektivenwechsel vollziehen und eine argumentierte Meinung bilden zu können. Dazu gesellt sich die Vollzugskompetenz, welche die Schüler*innen in die Lage versetzt, inhaltlich und kommunikativ damit umgehen zu können, entstehende Fragen zu thematisieren, Entscheidungen zu treffen und sich im Angesicht der Pluralität angemessen zu verhalten.

Mit Hilfe dieser Kompetenzen ist man letztlich befähigt, Religionen im Dialog und der Begegnung miteinander zu erschließen und die Erreichung der gemeinsamen Ziele sowie das Gelingen des Dialogs positiv zu beeinflussen.

2.6.2 Phasen des interreligiösen Dialogs in Bildungsprozessen

Rötting (2013, S. 38f) schreibt, dass der interreligiöse Dialog als Lernprozess zu verstehen ist und bestimmte Phasen durchläuft - dabei bewegt man sich von sich selbst zum anderen, reflektiert, vergleicht, deutet und verarbeitet die Erfahrung und bewegt sich wieder zurück. Diese Bewegung zu einer anderen Religion und die Rückkehr zur eigenen gilt als Grundbewegung des interreligiösen Lernens allgemein. Seinem Modell liegt dabei prinzipiell ein vierteiliger Kreislauf zugrunde, bestehend aus einer *Erfahrung*, die gemacht wird, deren *Reflexion* und Vergleich mit bereits vorhandenen Kategorien und *Konzepten* sowie schließlich die *Aktivierung* dieses neuen Wissens, mit welchem man schließlich in die nächste Erfahrung geht, sodass der Kreislauf wieder von vorne beginnen kann. Diese vier Schritte unterteilen sich dann weiter in folgende zehn Phasen:

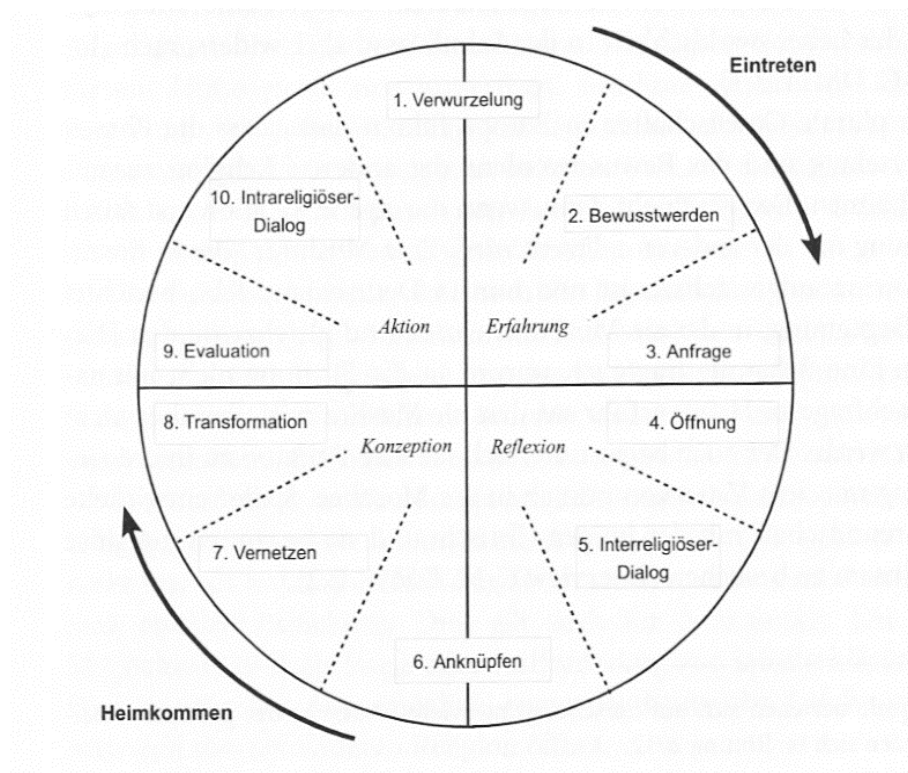


Abb. 3: Prozess des interreligiösen Lernens (Rötting 2013, S. 39)

1. Verwurzelung

In dieser Phase wächst man in die eigene religiöse Tradition und Umgebung hinein (dazu gehören auch multireligiöse und atheistische Zugänge). Dies hat für den *intrareligiösen* Dialog eine große Bedeutung und prägt die Grundhaltung für spätere Begegnungen (vgl. Rötting 2013, S. 40).

2. *Bewusstwerden*

Hier ändert sich der Zugang zur anderen Religion, man realisiert das Andere in ihr, wodurch einem die eigene Religiosität im Unterschied dazu aktiv bewusst wird (vgl. Rötting 2013, S. 40).

3. *Anfrage*

An diesem Punkt angelangt erfolgt eine tiefere Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Frage. Hierzu gehört auch die Beschäftigung mit Klischees und Vorurteilen. Diese Phase leitet den eigentlichen Lernprozess ein und die Öffnung für das Neue wird initiiert (vgl. ebd., S. 41).

4. *Öffnung*

Es kommt zum aktiven Zugehen auf die andere Religion und zur Suche nach Möglichkeiten der Begegnung und des Austausches, um sich mit der Anfrage aus der dritten Phase auseinanderzusetzen. Dies kann z. B. in Form von Selbsthilfegruppen, Freundschaften, Lesen von Literatur, persönlichen Gesprächen, Engagement in der Gemeinde, in Vereinen oder der Politik geschehen (vgl. ebd., S. 42).

5. *Interreligiöser Dialog*

Nachdem nun Offenheit und Interesse für die andere Religion gegeben sind, kommt es in diesem Schritt zur Auseinandersetzung in unterschiedlicher Art und Weise bzw. zu den verschiedenen Ausprägungen des interreligiösen Dialogs (vgl. ebd., S. 43).

6. *Anknüpfen*

Der Lernprozess bezieht sich auf einen bestimmten Anknüpfungspunkt und vertieft den Themenbereich aus der Phase der Anfrage. Die bisherigen Erfahrungen werden über diesen Anknüpfungspunkt mit dem neuen Wissen und den neuen Erfahrungen verbunden (vgl. ebd., S. 44).

7. *Vernetzen*

Der Anknüpfungspunkt bildet die Kreuzung der eigenen und fremden Religion und vernetzt beide miteinander in einem neuen Deutungszusammenhang (vgl. ebd., S. 44).

8. *Transformation*

Diese Phase spiegelt die durch die vorherigen Schritte erzeugten Veränderungen wider, also die durch die neue Wahrnehmung veränderte Einstellung und das veränderte Verhalten (vgl. Rötting 2013, S. 44).

9. *Evaluation*

Im vorletzten Schritt werden die vorher genannten Veränderungen beurteilt. Dies passiert oft unbewusst und führt zur Integration des neuen Wissens und der neuen Denkhaltung in die eigene Religion (vgl. ebd., S. 45).

10. *Intrareligiöser Dialog*

Zuletzt kommt es zur Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität und religiösen Gemeinde. Positive Lerninhalte müssen mit den eigenen religiösen Werten und Ansichten kompatibel sein, damit es nicht zur Abwendung von der eigenen Religion kommt, sondern zur Integration des Neuen in das Alte. Gelingt dies, kommt es im nächsten Schritt wieder zum ersten Schritt im Sinne einer erneuerten Verwurzelung in der eigenen religiösen Tradition, sodass der Kreislauf von neuem beginnen kann und die Erkenntnisse in die eigene Gemeinde eingebracht werden können (vgl. ebd., S. 45f).

Wird der gesamte Prozess des interreligiösen Lernens erfolgreich durchlaufen, so kommt es laut Rötting (2012, S. 44f) zu einer *neuen Verwurzelung* in der eigenen Religion: die erlebten Eindrücke, Inhalte und Erfahrungen werden Teil des eigenen Glaubens und der Kreislauf setzt sich weiter fort. Es kann aber natürlich auch zu belastenden Situationen für die Teilnehmenden kommen, wenn zu viel Ablehnung vorherrscht oder gar eine innere oder äußere Abspaltung statt neuer Verwurzelung passiert. Um dem vorzubeugen, ist laut Rötting der Erstkontakt besonders wichtig, weshalb die Verwurzelung bereits in jungen Jahren durch passende Dialogmöglichkeiten gefördert werden sollte.

2.6.3 Erschwernisfaktoren im schulischen Rahmen

Es gibt auch einige kritische Stimmen, die sich speziell auf die Hürden des interreligiösen Dialogs im schulischen Rahmen beziehen. Manche davon meinen im Unterschied zu zuvor genannten Autor*innen gar, dass ein authentischer interreligiöser Dialog im schulischen Kontext bzw. mit Schüler*innen gar nicht möglich sei. Einige dieser Stimmen und Kritikpunkte sollen an dieser Stelle vorgestellt werden:

Knauth (1996, S. 270f) schreibt etwa, dass der pädagogische Dialog nur als Vorstufe bzw. Heranführung an den authentischen, theologischen interreligiösen Dialog zu verstehen ist, da es in der Schule einerseits ein Hierarchiegefälle gibt (zwischen den Schüler*innen und Lehrenden, welche die Ziele und den Ablauf des Dialogs vorgeben) und da andererseits die Schüler*innen keine Expert*innen für Religion sind. Nichtsdestotrotz kann der Dialog im Sinne der interreligiösen Bildung ein entscheidendes Mittel für die Arbeit in der Schule sein.

Auch Boehme (2019, S. 10) unterstützt die Meinung, dass ein Expertengespräch im Sinne einer Stellvertretung der Religionen nicht von den Schüler*innen erwartet werden kann, sondern die Perspektive und Erfahrung von Religiosität sowie die Relevanz des behandelten Themas für die Schüler*innen von Bedeutung sind:

Die Schülerinnen und Schüler fungieren im IrBL [Anm.: Interreligiöses Begegnungslernen] nicht durch ein role-taking als sogenannte Experten ihrer Religion, sondern als Kinder und Jugendliche, die sich ein begrenztes Thema aus der Perspektive ihres Fachs individuell angeeignet haben. Die Authentizität einer solchen Begegnung liegt nicht in der Repräsentanz der (religiösen) Weltanschauungssysteme durch die Schülerinnen und Schüler, sondern in der lebensweltlichen Nähe ihres von ihren persönlichen Auseinandersetzungen geprägten Austauschs über das angeeignete Thema religiösen bzw. philosophischen Inhalts. (Boehme 2019, S. 10)

Stängle (2003, S. 104 und 109) weist ebenfalls darauf hin, dass die Dimension des theologischen Expert*innengesprächs nicht im schulischen Rahmen erwartet werden kann, da sich der dialogische Unterricht an der Lebenswelt der Schüler*innen orientieren soll, die nun mal keine theologischen Fachwissenschaftler*innen sind; dennoch handelt es sich um einen religiösen Austausch, wenn auch nicht um einen fachtheologischen. Für einen solchen mangelt es den Schüler*innen nämlich am dafür notwendigen Fachwissen und am gefestigten Glauben bzw. dessen Vollzug sowie Argumentation. Je nach Schulstufe wären die Anforderungen eines Expert*innengesprächs an den Inhalt und das Niveau für die Schüler*innen zu hoch.

Stängle (2003, S. 112-115) geht sogar noch weiter und schreibt, dass im Unterricht ein „echter“ interreligiöser Dialog nicht nur nicht erwartet werden kann, sondern nicht möglich ist, da die Schüler*innen zwar über ihre Religiosität (nicht Religion!) und den lebensweltlichen Vollzug dieser sprechen können, aber keine stellvertretende Rolle für eine Religion einnehmen können. Dies wäre jedoch für einen authentischen interreligiösen Dialog, der ein tieferes Verständnis für den Glauben, das religiöse Handeln und Urteilen zum Ziel hat, notwendig, ist aber wie zuvor beschrieben aus theologisch-inhaltlichen Gründen und Gründen der mangelnden Urteilsfähigkeit und der noch nicht gefestigten Meinung aus Stängles Sicht für Schüler*innen nicht möglich. Somit sind nicht alle Dimensionen des interreligiösen Dialogs in der Schule umsetzbar. Er schlägt daher vor, in der Schule an Stelle von interreligiösem Dialog besser von *interreligiösem Lernen* zu sprechen, welches neben dem Dialog auch andere Methoden einbezieht und eher auf die Hinführung zur Dialogfähigkeit abzielt, sodass der Begriff für die schulische Wirklichkeit adäquater ist.

Auch Schweitzer betont dies und würde für den schulischen Rahmen eher den Begriff der *interreligiösen Bildung* verwenden, den er wie folgt definiert:

Interreligiöse Bildung ist eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt. (Schweitzer 2012, S. 132)

Geht man nun davon aus, dass Schulen eher ein harmonisches, friedliches Zusammenleben und ein besseres Kennenlernen sowie wechselseitigen Respekt als wünschenswerte Ergebnisse des Dialogs in den Vordergrund stellen, so dürfte auch ohne hochschwellige theologische Fachgespräche von einem für den schulischen Rahmen authentischen interreligiösen Dialog die Rede sein. Will man die Methoden und Ziele des interreligiösen Dialogs auf den schulischen Bereich umlegen, so sind veränderte Methoden und Ziele für den Unterricht nur legitim und als pädagogisch verantwortungsvoll zu betrachten. Dass dafür dann immer noch der Begriff des *interreligiösen Dialogs* verwendet wird, obwohl manche Autor*innen meinen, dass im schulischen Setting davon eigentlich nicht mehr gesprochen werden sollte, liegt wohl eher an dessen Schlagwortcharakter und Einbürgerung in den sprachlichen Gebrauch als am mangelnden Bewusstsein für die Grenzen der Methode im Unterricht.

3. Dialogpädagogik

Der Dialog scheint in der theologischen und pädagogischen Literatur längst zum Schlagwort geworden zu sein, obwohl die Verwendung des Begriffs durchaus unterschiedlich ist, nähere pädagogische und didaktische Erläuterungen oft fehlen und direkte Auswirkungen auf Lehrpläne und die Schulpädagogik nicht sichtbar sind. Wird der Dialog nämlich zum Kern eines Konzepts und als didaktisches Prinzip betrachtet, welches das gesamte Unterrichtsgespräch zum Dialog macht, so wird der Begriff des Dialogs sinnentleert, da er so gut wie alles einbezieht, was im Unterricht passiert. Dieser Problematik liegt zu Grunde, dass der Begriff des Dialogs in der Pädagogik auf unterschiedliche Weise definiert und in den verschiedenen Konzepten auch unterschiedlich adaptiert und umgesetzt wird (vgl. Stängle 2003, S. 99-104).

Dennoch ist der Begriff der *Dialogpädagogik*, auch bekannt unter Begriffen wie Dialoglernen, Dialogunterricht, dialogisches Lernen oder Begegnungslernen, etabliert und in der Literatur vorhandene Beispiele und Definitionen sollen daher im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Boehme (2019, S. 4) etwa definiert *Begegnungslernen* allgemein wie folgt:

Begegnungslernen bezeichnet folglich den didaktisch angeleiteten und begleiteten themenzentrierten Austausch zwischen möglichst statusähnlichen Teilnehmenden in einem inhaltlich, zeitlich und räumlich begrenzten Rahmen (save [sic!] space), der mehrperspektivische Reflexionsprozesse unter Berücksichtigung einer Konflikthermeneutik vorsieht, die zur Anbahnung von inhaltlichen und prozessbezogenen Kompetenzen führen. (Boehme 2019, S. 4)

Pabst-Weinschenk und Thiel (2012, S. 11) schlagen für das *dialogische Lernen* folgende Definition vor:

Dialogisch bedeutet, dass die Lernenden untereinander und mit der Lehrperson in ständiger Kommunikation stehen. Durch einen kommunikativen Prozess erarbeiten die am Unterricht beteiligten Personen neue Lerninhalte. Allerdings rückt der Lehrer mehr in den Hintergrund und überlässt den Schülern zu größeren Teilen die dialogische Erarbeitung des Unterrichtsstoffes. Die Ansätze, wie dies vonstatten gehen kann, sind vielfältig. [...] Die Kommunikation, also auch der Dialog, sollte dabei grundsätzlich im Vordergrund stehen. (Pabst-Weinschenk & Thiel 2012, S. 11)

Unabhängig von den verschiedenen Bezeichnungen und Ausprägungen stehen, wie der Name bereits andeutet, bei allen Varianten der Dialog bzw. die direkte Begegnung und der Austausch untereinander im Mittelpunkt.

Methodisch ist der Dialog auch schon lange etabliert; bereits in der Antike bei Sokrates findet sich dieser als Methode zur Erkenntnisgewinnung wieder, doch auch in rezenten Konzepten sind der Dialog resp. die Dialogpädagogik wiederzufinden. Diese zeichnen sich hauptsächlich durch den Einsatz von Gesprächen aus, die einem gegenseitigen Austausch von Informationen und Meinungen und einem gegenseitigen Verständnis dieser dienen sollen, wobei zu erwähnen ist, dass es hier unterschiedliche Zugänge zum Dialog sowie ein weites Feld an fremdsprachlichen Entsprechungen gibt (vgl. Lehmann 2021, S. 4f und Zeuch 2018, o. S.).

Auch Alix (1990, S. 12-15) betont, dass dialogisches Lernen keine bestimmte Methode ist, sondern als ein Gestaltungsprinzip zu verstehen ist, in welchem es nicht um standardisierte Informationen, sondern um die Ermöglichung von Lernen und die Schaffung von inner- und außerschulischen Situationen geht, in welchen die Schüler*innen aktiviert werden können.

Um dialogisches Lernen erfolgreich implementieren zu können, bedarf es laut Pabst-Weinschenk und Thiel (2012, S. 11 und 123) seitens der Dialogteilnehmer*innen einiger kommunikativer und reflexiver Kompetenzen, die nicht zuletzt auch durch den Dialog herausgebildet und gefördert werden, wie z. B. aktives Zuhören, konstruktive Kritikfähigkeit, Feedbackfähigkeit, Empathie, Lösungsorientierung, Diskussionsfähigkeit, Konzentration, Argumentations- und Präsentationsfähigkeit sowie Konfliktkompetenz. Die Schüler*innen sollen sich dabei besser verstehen lernen und reflektieren, woher eigene Meinungen stammen und wodurch diese beeinflusst werden. Dabei sind bestimmte Gesprächsregeln und –settings zu beachten. So kann der Dialog zu einer aktiven, konsensfähigen Partizipation am gesellschaftlichen Leben befähigen. Pabst-Weinschenk und Thiel (2012, S. 19) sehen das dialogische Lernen nämlich über den schulischen Kontext hinaus letztlich als Haltung:

Die Erkenntnis, dass es sich hier nicht um eine Methode, sondern vielmehr um eine Unterrichtshaltung (und letztlich auch eine Lebenshaltung) handelt, hat etwas Ergreifendes: Es geht nicht mehr um ein mehr oder weniger schematisches Einüben von Methoden, sondern es geht u.a. um eine tiefgreifende Veränderung des Unterrichtsprozesses sowie um den möglichst nachhaltigen Erwerb von Inhalten und von lebensrelevanten Kompetenzen. (Pabst-Weinschenk & Thiel 2012, S. 19)

Auf der Suche nach Vertreter*innen der Dialogpädagogik, die eigene Lehren und Konzepte unabhängig von einem vorrangig religiösen Bezug entwickelt haben, stößt man in der Literatur am häufigsten auf die Namen Buber und Freire, daher sollen deren dialogpädagogischen Konzepte sowie jenes von Ruf und Gallin, das aufgrund der schulischen Ausrichtung für vorliegende Arbeit besonders interessant ist, näher vorgestellt und analysiert werden.

3.1 Martin Bubers „Dialogisches Prinzip“

Buber beschreibt den Menschen als Beziehungswesen, wobei sich das Leben in drei Beziehungen teilt: die Beziehung zur Welt, zu den Mitmenschen (Ich-Du-Beziehung) und zur Transzendenz. Leben ist Begegnung, ohne welche der Mensch vereinsamen würde. Der Mensch als Beziehungswesen, das sich durch seine Dialogfähigkeit auszeichnet, strebt nach friedlichem, harmonischem Zusammenleben. Dialogische Beziehungen sind dabei wechselseitig und zielen auf gegenseitige Anerkennung, Anteilnahme und Verständnis ab (vgl. Leimgruber 2012, S. 101ff).

Mit seinem dialogischen Prinzip beschreibt Buber eine Haltung zur Wirklichkeit, die auf dem Beziehungswesen und seinen Beziehungen beruht. Er unterscheidet dabei einerseits zwischen Ich-Es-Beziehungen, die sich auf ein Objekt beziehen und Erfahrungen sowie Wissen erzeugen, aber nicht zu einem relationalen Hinwenden führen, sondern bloß zu einem Reden über etwas, und andererseits Ich-Du-Beziehungen, die eine Hinwendung zu einem Subjekt, Gegenwart und Begegnung bedeuten, eine Beziehung aufbauen und den Menschen das Menschsein ermöglichen. Das Ich steht also immer nur im Verhältnis zu einem gegenüberstehenden Es oder Du – ihre Begegnung ist der Ort der Wirklichkeitserfahrung (vgl. Knauth 1996, S. 130f).

Für das dialogische Prinzip ist die Ich-Du-Beziehung entscheidend. Das Ich konstituiert das Du und dessen Freiheit und umgekehrt, oder wie Buber schreibt „Ich werde am Du“; so entsteht in der Beziehung aus Intersubjektivität dann Subjektivität. Das Du wiederum ist in seiner Andersheit nicht rein objektiv erfass- und erfahrbar, kann auch nicht im Sinne eines Machtgedankens gebraucht werden und ist auch kein bloßes Nicht-Ich. Die Begegnung mit dem Du ist unmittelbar und besteht aus einem Reden miteinander, sie ist gegenseitig und gleichberechtigt. Dies setzt voraus, dass man bereit ist, sich zu verändern und den anderen einen Anreiz dafür zu geben, was aber nicht bedeutet, dass man seine Ansichten aufgeben muss. Entscheidend sind die Begegnung und die Gegenseitigkeit sowie die Anerkennung der anderen in deren Andersheit und der Versuch, diese darin zu verstehen. Dieses Erkennen der Andersheit vermag schließlich das monologische Denken zu durchbrechen und zur Einnahme einer dialogischen Haltung zu führen. Nicht der Inhalt oder etwas Gesprochenes zählen, da diese nur Ausdrucksformen der Beziehung sind. Das Gespräch ist quasi die zur Sprache gewordene Beziehung (vgl. Elstner, o. J und Knauth 1996, S. 130-135).

Die Begegnung selbst entsteht dabei am „Zwischen“, welches geteilt wird, wechselseitig und intersubjektiv ist und aus Anrede und Antwort besteht. Das Ich wendet sich zum Du hin und nimmt das Du in seiner Andersheit wahr und an. Es öffnet sich dabei auch für Neues oder Irritierendes, nimmt die Absolutheit der eigenen Wahrheiten zurück und gewährt anderen die Freiheit der eigenen Wahrheitsansprüche (vgl. Knauth 1996, S. 135ff).

Ich-Du-Beziehungen sind immer unmittelbar, das heißt, dass das Gegenüber keinem Zweck und keiner Intention untergeordnet wird, dass kein Wissen vorangenommen wird und dass andere nicht Gegenstand einer Erfahrung sind, also keine Objekte, denn die Welt der Erfahrung ist das Es. Dialog muss die Subjekt-Objekt-Beziehung nämlich überwinden, um wirklich unmittelbar und gegenseitig zu sein. Dass das Du zwischenzeitlich zum Es wird und schließlich wieder zum Du, ist jedoch möglich und gar notwendig, da auch die Welt der Erfahrung, des Erlebens und des Sprechens über etwas eine wichtige Rolle in der Lebensführung spielen (vgl. Tischner 1985, S. 23f und 53).

Buber (1962, S. 293-296) fasst schließlich die Merkmale eines dialogischen Gesprächs und die dafür notwendigen Dispositionen der Teilnehmenden zusammen:

- Hinwendung zum anderen, „Ja“-Sagen zur Person
- Bestätigung und Akzeptanz der Andersheit
- Bereitschaft, ein echtes Gespräch zu führen und sich daran aktiv zu beteiligen
- Möglichst offenes und authentisches Einbringen in das Gespräch
- Keine Selbstdarstellung

Dieses Dialogverständnis hat auch Einfluss auf den interreligiösen Dialog genommen, indem es zum Beispiel vom ökumenischen Rat der Kirchen für deren Leitlinien zum interreligiösen Dialog aufgegriffen wurde. Die Wichtigkeit von Gegenseitigkeit, Respekt und einem harmonischen Miteinander stehen dabei im Zentrum der Dialogpädagogik. Der Dialog soll die Menschen unter anderem aus der Krise (diese beschreibt er als Entfremdung der Menschen voneinander, von sich selbst und von gesellschaftlichen Institutionen sowie als monologisches, machtorientiertes Denken) führen, wobei das Ziel nicht in der Einigung, sondern in der Veränderung und im persönlichen Wachstum liegt. Zudem soll der Dialog einen nicht gewalttätigen Umgang mit realen Situationen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglichen (vgl. Knauth 1996, S. 125ff).

Buber hat seine Gedanken aber auch in die Pädagogik getragen; dort zeigt sich häufig eine Ich-Es-Beziehung, nämlich in allen objektivierten, linear strukturierten Prozessen, sei es in der Planbarkeit, Kontrolle durch Tests und Schularbeiten oder in der Leistungsbeurteilung. Schüler*innen werden als Behälter betrachtet, die möglichst voll mit vorgegebenem, fertigem und abgesegetem Wissen gefüllt werden sollen. Das Lernen hat nach klaren Maßstäben und möglichst homogen zu erfolgen und das Ergebnis ist ebenso zu kontrollieren. In einem dialogischen Lernprozess rückt jedoch die Ich-Du-Beziehung ins Zentrum; das Lernen erfolgt schüler*innenzentriert, im Austausch mit anderen, flexibel, offen und selbstverantwortlich mit Unterstützung durch andere (vgl. Stöger 1993, S. 238f).

Das seiner Meinung nach grundlegende Ziel der Erziehung sollte darin liegen, die Lernenden zur Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung zu befähigen. Mit Hilfe der dadurch gewonnenen Freiheit und der Du-Werdung können die Lernenden anschließend in neue Du-Beziehungen mit ihren Mitmenschen und der Umwelt eintreten, sodass eine echte Gemeinschaft ermöglicht wird. Zudem bedeutet die Erziehung im Dialog auch eine Erziehung zum Dialog, da nur durch diesen das eigene Selbst erfahren und erweitert werden kann. Lehrende und Lernende sind dabei gleichberechtigte und gleichgestellte Gesprächspartner*innen, da sie sich nicht in ihrer Würde und ihrem Sein unterscheiden, sondern lediglich in ihrer Erfahrung (vgl. Vierheilig 1996, S. 38 und 59).

Vierheilig (1996, S. 56, 62) betont, dass Buber selbst aber weder konkrete Inhalte noch eine konkrete Methodik für sein dialogisches Prinzip vorgibt. Normative Lernziele und Qualifikationen lehnt er ab, entscheidend ist für ihn nämlich nur das Individuum in seiner Gesamtheit. Eine exakt oder nach bestimmter Methodik geplante Unterrichtseinheit würde seinem Dialogverständnis sogar entgegenstehen, da die Andersheit und das Du-Sein der Schüler*innen in diesem Falle außer Acht gelassen und deren Antworten gleichsam vorweggenommen und vorausgeplant werden würden; dies wäre aus Bubers Sicht aber lediglich ein als Dialog verkleideter Monolog. Der wahre Dialog hingegen kann nicht als Mittel verwendet und geplant werden, sondern muss ein Unterrichtsprinzip resp. eine Haltung im Laufe des Unterrichtsgeschehens sein, die zu jeder Zeit echte Begegnung zulässt. Respektiert man die Lernenden in ihrem Sein, ihrer Andersheit und ihren Gedanken als gleichwertige Gesprächspartner*innen, so muss der Unterricht konsequenterweise flexibel genug sein, um jederzeit auf jegliche Richtung des Gesprächs eingehen zu können.

Buber gesteht zu, dass es aufgrund des Gefälles in der Verantwortung zwischen Lehrenden und Lernenden auch Phasen geben muss, in welchen Lehrvorträge notwendig sind, weshalb zu den Lernenden kurzfristig eine Ich-Es-Beziehung entsteht, dies jedoch nur der Vorbereitung des nächsten Dialogs und der gemeinsamen Suche nach der Wahrheit sowie der Erziehung zur Dialogfähigkeit hin dient, sodass es auch in der Schule natürlicherweise immer wieder zu einem Wechsel zwischen Ich-Es- und Ich-Du-Beziehungen kommt. Die Schüler*innen müssen jedoch zu jedem Zeitpunkt Vertrauen haben, dass ihre Worte gehört und ernst genommen werden (vgl. Faber 1962, S. 166-169).

3.2 Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“

Paulo Freire wurde durch seine *Pädagogik der Unterdrückten* bekannt. Er setzte sich in hohem Maße für Alphabetisierung und demokratische Erziehung ein, die dazu führen sollte, dass jeder Mensch unabhängig von seiner Ausgangssituation bei der Geburt zu einem besseren Leben gelangen und aus seinem Potential schöpfen kann. Kommunikation ist für Freire dabei hierarchisch bestimmt und wird von den Mächtigen als Instrument zur Manipulation der Unterdrückten verwendet (vgl. Dabisch 1999, S. 1).

Subjekte sind sich ihrer selbst und ihrer Geschichte bewusst, reflektieren, engagieren sich für Veränderung, zeigen Verantwortung für sich und andere und treffen Entscheidungen. Im Sinne der Befreiungspädagogik Freires geschieht all dies, damit besagte Subjekte sich selbst und andere aus negativen Zuständen und Unterdrückung befreien, indem sie an der Veränderung der Wirklichkeit und am Wandel arbeiten. Dafür ist der Dialog mit Mitmenschen unentbehrlich, der zu Bildung, Erkenntnis und in weiterer Folge Befreiung führt (vgl. Stöger 1983, S. 69ff).

So kann der Dialog aus der Situation der Unterdrückung herausführen, indem er zur Kritikfähigkeit, Reflexion und Lösungsfindung beiträgt; Worte haben laut Freire die Macht, etwas zu verändern. Eine dialogische Haltung einzunehmen, bedeutet auch, Kritik aushalten zu können, Kompromisse einzugehen, die eigene Haltung zu reflektieren und anderen aus der Unterdrückung zu helfen. Wie Buber meint auch Freire, dass der Dialog das Menschsein ausmacht und das Dialogische dem ursprünglich menschlichen Wesen gerecht wird (vgl. Dabisch 1999, S. 2).

Wie Buber meint auch Freire, dass der Mensch seine Mitmenschen und den Dialog mit diesen braucht, um wirklich Mensch sein zu können und zu sich selbst zu finden, denn im Du findet sich das Ich; das Selbst lässt sich nur im Blick auf das Andere konstituieren. Der Mensch ist also Mensch, indem er mit anderen kommuniziert, weil er dadurch seinen Blick auf die Realität öffnet und diese damit auch beeinflusst. Sprache dient dabei der Verständigung über diese Realität und somit auch der Begegnung bzw. einer (verbalen) Form von Dialog, in welchem Wissen und Verständnis ausgetauscht werden. Die Teilnehmenden können sich einer gemeinsamen Erkenntnis nähern, ihre Erfahrungen und Meinungen einbringen und so für ein verbessertes gegenseitiges Verständnis sorgen. In der Begegnung mit anderen überprüfen wir unsere eigene Wahrnehmung und unsere Gedanken, vergleichen sie mit jenen unserer Mitmenschen und analysieren sie auf Lösungsmöglichkeiten zur Veränderung der Welt bzw. unserer Lebenswelt hin. Die fremden Erfahrungen und die andersartigen Wissensinhalte, auf welche man dabei stößt, dienen nach Freire als Herausforderung, offen, tolerant und lernwillig zu bleiben. Der Dialog verbindet die daran Teilnehmenden miteinander (vgl. Mädche 1995, S. 113-117).

Freire ist überzeugt, dass Bildungsprozesse generell am besten kommunikativ im Dialog und – wie auch bei Buber - in der Hinwendung zum Subjekt erfolgen. Bildung und Lernen sind schließlich als ein Erkenntnisprozess zu betrachten, der wahrhaftig erst im Dialog mit anderen stattfindet:

Dialog ist eine Ich-Du-Beziehung und daher notwendigerweise eine Beziehung zwischen zwei *Subjekten*. Jedes Mal, wenn das Du in ein Objekt verwandelt wird, in ein Es also, wird der Dialog untergraben, und Erziehung wird zur Deformation. (Stöger 1983, S. 69, nach Freire 1974, S. 70)

Die Dialogpädagogik Freires begreift Schüler*innen bzw. alle Lernenden als Subjekte, die aktiv und kreativ mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen in den Lernprozess einbezogen werden sollen. Die Lehrkraft führt den Lernprozess nicht an, sondern nimmt sich zurück und begleitet die Lernenden. Es kommt zur Begegnung von Wissendem und Noch-nicht-Wissendem, wobei beide im Dialog voneinander und übereinander lernen. Es steht nicht die Anhäufung „richtigen“ Wissens im Vordergrund, sondern der gemeinsame Weg zur Erkenntnis, ein besseres Verständnis der Welt und der Mitmenschen sowie auf Dauer die Veränderung dieser (vgl. Mädche 1995, S. 160ff). Ähnlich wie Buber gibt auch Freire somit keinen konkreten Rahmen vor, da dieser den Dialog mit den Schüler*innen zu sehr beeinflussen oder erstarren lassen könnte, dieser aber im Fokus der Begegnung liegen soll.

Der gelungene dialogische Prozess schafft nach Freires Theorie nämlich die Gratwanderung zwischen Schüler*innen als Individuen und als Gemeinschaftswesen, fördert die Freude am Lernen, bricht die Fehlerkultur auf und zeigt vermeintliche Fehler als Lernmöglichkeit und alternativen Lösungsvorschlag sowie als Möglichkeit der konstruktiven Kritik an alten Mustern und Vorgehensweisen auf [Anm.: Freire zielte damit besonders auf die Aufklärung über die brasilianische Politik und die Kritik der Machtverhältnisse ab]. Kreativität bekommt so mehr Raum in der Ausbildung und Erziehung, ebenso wie gegenseitige Unterstützung und Solidarität. Für Freire sind dies wichtige Voraussetzungen zur Befreiung aus der Unterdrückung und Ungleichheit sowie zum Vollzug der Freiheit im Dialog (vgl. Mäde 1995, S. 206ff).

Für die dialogische Pädagogik Freires hat aber auch das reale Umfeld eine große Bedeutung: Das Leben, der Alltag, die Erfahrungen und die Interessen der Lernenden stehen im Zentrum, nicht vorgegebene Lehrpläne und Lerninhalte. Dies bedeutet, dass ein Loslösen von der klassischen Unterrichtsplanung hin zu einer flexiblen, offenen, auf situative Gegebenheiten reagierenden Moderation des Unterrichts notwendig ist. Der Lernprozess soll reflexiver und selbstständiger Natur sein und so zu einer Förderung und Erweiterung der persönlichen Kompetenzen und Handlungskompetenz führen; sein Konzept ist also sehr schüler*innen- und praxisorientiert. Letztlich ermöglicht die Auseinandersetzung mit den anderen und der realen Welt aber auch eine Rückbesinnung: „Lernen ist für Freire Erkenntnisakt in einer Wechselbeziehung des Einzelnen zwischen der Reflexion auf die Welt und einer Rückbesinnung auf sich selbst.“ (vgl. Dabisch 1999, S. 2f).

Die Unterrichtenden müssen nach Freires Vorstellung dieses reale Umfeld und die soziokulturellen Umstände sowie vor allem die Sprache der Lernenden, die ja Wissen und Handeln verbindet und der grundlegende Baustein der Kommunikation ist, kennenlernen, bevor sie das dialogische Prinzip umsetzen können. Der Mensch hat ein Grundbedürfnis nach Austausch mit seinen Mitmenschen; nur in der Kommunikation mit anderen kann er Mensch sein. Im daraus entstehenden wechselseitigen Lehren und Lernen wird Freiheit gelebt. Diese Freiheit ist entscheidend, denn für Freire hat Pädagogik einen klaren Befreiungs- und Aufklärungsauftrag, der zur Aufhebung von Ungerechtigkeiten und Unterdrückung führen soll (vgl. Dabisch 1999, S. 12ff).

3.3 Urs Rufs und Peter Gallins „Dialogisches Lernen“

Auf der Suche nach einer Unterrichtskonzeption, welche die intrinsische Motivation, die Neugier und das Interesse der Schüler*innen wecken könnte und dabei vor allem offen in ihrem Verlauf wäre, formten die Schweizer Gymnasiallehrer Urs Ruf und Peter Gallin ihr Modell des *Dialogischen Lernens*. Ihr Konzept sollte die konservativen Zugänge zum Lernen und Lehren aufbrechen, wo Inhalte nach einem altbewährten Konzept mit wenig Differenzierung gelehrt werden und wenig Raum für individuelles, nachhaltiges Lernen bleibt (vgl. Wagner 2012, S. 1):

Schule ist der Ort, wo Lernen organisiert wird. Im Unterschied zum alltäglichen Lernen in zufälligen Situationen sind Fragen und Lösungen im schulischen Lernen fein säuberlich aufeinander abgestimmt und in einem [...] Lehrplan festgehalten. Das kann dazu verleiten, die Menschen mit ihren je individuellen Nöten, Fragen und Interessen ganz außer Acht zu lassen und alle Energie darauf zu verwenden, die Stoffe streng logisch zu ordnen, in bekömmliche Häppchen zu zerlegen und in einer klar definierten Reihenfolge allen gleichzeitig zu verabreichen. (Ruf & Gallin 1998, S. 19)

In ihrem Modell ergänzen sie die sogenannte *reguläre Dimension* des Lernens, in welcher im klassischen Sinne auf kulturell vorgefertigte Lösungen und curricular zu erreichende Kompetenzen und Normen hin gelernt wird, um eine *singuläre Dimension*, in welcher sich die Schüler*innen mit eigenen und fremden Lösungswegen und Ergebnissen beschäftigen und schließlich einen gemeinsamen Lösungsweg finden, sowie um eine *divergierende Dimension*, in welcher die verschiedenen singulären Vorgehen einander gegenübergestellt und erkundet werden. Der gesamte Prozess des dialogischen Lernens über alle drei Dimensionen hinweg verläuft dabei nach einem kreisförmigen Schema (vgl. Wagner 2012, S. 1f):

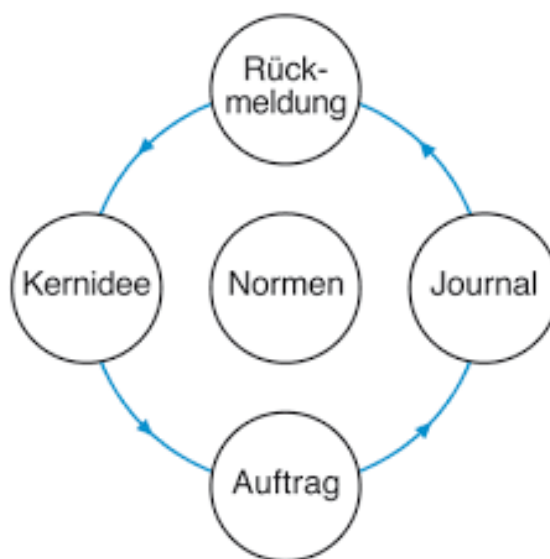


Abb. 4: Der Kreislauf des Dialogischen Lernens (Gallin 2010, S. 6)

- *Kernidee*

Die Lehrperson präsentiert die Kernidee zu einem Lehrplanthema in Form einer Geschichte, eines Problems oder einer Frage und initiiert damit den Lernprozess. Dabei soll erklärt werden, warum der Inhalt von Bedeutung ist, sei es persönlicher oder fachlicher Natur. Die Kernidee soll so gestellt sein, dass sie das Interesse der Schüler*innen weckt und Anreiz bietet, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, etwa durch eine attraktive, persönliche oder überraschende Geschichte, ein Rätsel oder eine provokative Frage. Die Kernidee bleibt flexibel und kann ergänzt oder abgeändert werden, falls sie die Schüler*innen nicht gleich ansprechen sollte (vgl. Gallin 2010, S. 5 und Wagner 2012, S. 1f).

- *Arbeitsauftrag*

Es gibt einen Arbeitsauftrag zur Kernidee. Die Schüler*innen erkunden dabei im Sinne der singulären Dimension die Kernidee zunächst selbstständig, treten mit dem Thema in den Dialog und werden zu Forschenden; Fehler sind erlaubt und sogar erwünscht, da sie das Lernen voranbringen können. Die Lehrkraft gibt dabei den Inhalt, aber nicht den Lernprozess vor und begleitet die Schüler*innen währenddessen, leitet in die divergierende und schließlich reguläre Dimension über. Der Auftrag soll das Vorwissen der Lernenden aktivieren und eine erste persönliche Auseinandersetzung mit dem Fachgebiet ermöglichen (vgl. ebd.).

- *Lernjournal*

Die Schüler*innen dokumentieren und reflektieren rückblickend ihren Fortschritt, ihre Rückschläge, Einfälle, Emotionen, Erwartungen und Erfahrungen während des Lernprozesses in einem Lernjournal („Reisetagebuch“). Dieses enthält vorläufige Lösungen zum Arbeitsauftrag (vgl. ebd.).

- *Rückmeldung*

Die Lehrenden geben ein Feedback zur singulären Arbeit und Ratschläge für den weiteren Prozess. Gelungene Teile („Autographen“) sollen besonders hervorgehoben werden und können ins Plenum getragen werden. Auch die anderen Schüler*innen können in die Fremdbeurteilung einbezogen werden. Aus der Rückmeldung durch andere können sich neue Kernideen oder Anstöße für Lernprozesse ergeben; so schließt sich der Kreis und führt zurück zur Kernidee (vgl. ebd.).

Zunächst beschäftigen sich die Lernenden also eigenständig mit der Kernidee und treten in einen Dialog mit dem fachlichen Inhalt und finden ihren singulären Zugang („Ich mache das so!“); danach kommt es zur Auseinandersetzung mit dem singulären Zugang der anderen („Wie machst du es?“) sowie zu einem Austausch und zu Erklärungen zu den verschiedenen Zugängen. Schließlich führt der Prozess zur Orientierung an bewährten, gelungenen oder interessanten Vorgehensweisen, um zu einem Dialog mit den anderen Schüler*innen und der Lehrkraft über den normativen Inhalt („Das machen wir so!“) im Sinne der regulären Dimension zu gelangen, in welcher die Lehrpersonen auch den Blickwinkel der Expertise einbauen und erklären, wie man letztlich zum gesicherten Ergebnis und den zu erreichenden, vorgegebenen Normen im Sinne des Curriculums kommt (vgl. Weller 2015, S. 1). In jedem der Prozessteile kommt es daher zu einer dialogischen Begegnung in schriftlicher (Lernjournal, Dialog mit dem Inhalt) oder mündlicher Form (Austausch mit anderen über den Inhalt und miteinander).

Das *Dialogische Lernen* ist dem Konzept nach so vereinfacht und verallgemeinert, dass es in möglichst jedem Unterrichtsfach, in möglichst allen Schulstufen, zusammen mit möglichst hoher Methodenvielfalt und von möglichst allen Lehrer*innen anwendbar ist. Es ermöglicht ein wechselseitiges Verständnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, wodurch Lehrende zu Lernenden und umgekehrt werden (vgl. Ruf und Ruf-Bräker 2002, S. 67).

Lehrer*innen haben jedoch einen bestimmten Unterrichtsstil, der ihnen besonders liegt und mit dem sie sich am wohlsten fühlen. Viele versuchen auch, immer wieder neue Impulse für ihren Unterricht zu setzen und sich neue Methoden anzueignen; den eigenen Unterricht einem komplexen neuen Unterrichtskonzept zu unterwerfen, wie dem des *Dialogischen Lernens*, kann daher sehr herausfordernd sein. Ruf schlägt vor, am besten schrittweise vorzugehen und zunächst nur Ausschnitte des Konzepts in den eigenen Unterricht einfließen zu lassen und auch die Schüler*innen Schritt für Schritt an die Instrumente und den Ablauf des *Dialogischen Lernens* zu gewöhnen. Dafür stellen er und sein Kollege Gallin beispielhafte Sequenzen, sogenannte „Prototypen“, für einige Fächer zur Verfügung, die den Einstieg erleichtern und erste Erfahrungen ermöglichen sollen. Ebenso bieten sie ein fächerunabhängiges Grundschema zur Strukturierung der Umsetzung der eigenen Planungen an (vgl. Ruf 2008, S. 27).

Das Lernjournal, auch Reisetagebuch genannt, soll der Prozess- und Ergebnissicherung sowie Reflexion dienen und den Weg für neue Denkanstöße ebnen. Darin sollen Datum, Thema bzw. Titel, Arbeitsauftrag, (Teil)Lösungen, Irrwege und Fragen chronologisch notiert sein; zuletzt werden noch Rückmeldungen durch Lehrpersonen oder Mitschüler*innen hinzugefügt. Die Schüler*innen können sich dabei auch an Leitfragen orientieren und beantworten, wie sie sich während der Bearbeitung des Auftrags fühlen, wie sie sich dabei verhalten, ob sie ihren Weg für erfolgversprechend halten, ob es Unverständliches oder Unklarheiten gibt, welches Feedback sie erwarten und was sie bereits erreicht haben. Sie sollen durch das Lernjournal auch die Möglichkeit haben, sich die erarbeiteten Methoden rückwirkend wieder zu Nutzen machen zu können. Außerdem verlangsamt das Schreiben die Gedankengänge, sodass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Aufgabe sowie eine tiefere Reflexion möglich werden (vgl. Timsries 2010, S. 2f).

Die Rückmeldungen zu diesen Lernjournalen haben laut Ruf und Ruf-Bräker (2002, S. 81f) eine große Bedeutung: Sie würdigen und beurteilen die individuelle Leistung, sodass für die Schüler*innen ersichtlich wird, ob sie sich dem angedachten Inhalt des Unterrichts genähert haben, oder ob sie an gewissen Stellen noch weitere Auseinandersetzung mit dem Thema benötigen. Sie helfen, das Interesse und die Motivation zu wahren und geben den Schüler*innen eine logische Fortführung vor, ob sie weiter beim Thema bleiben sollen, oder sich mit einer neuen, aus dem Lernprozess oder der Rückmeldung entstandenen Kernidee beschäftigen können. Da die Ergebnisse aus den Reisetagebüchern auch in den allgemeinen Austausch einfließen können, kommt diesem Umstand eine besondere Würdigung und Gewichtung der Leistung zu, da die Ideen der Schüler*innen den Unterricht prägen und die vorhergehende Lernphase schlüssig mit der nachfolgenden verbunden und zu einem kontinuierlichen Lernprozess verknüpft werden kann.

Die Lernenden fühlen sich so ernst genommen und wertgeschätzt, während die Lehrenden einen sehr individuellen Einblick in den Fortschritt und Lernstand der Schüler*innen bekommen und individuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen erkennen können. Aus den Rückmeldungen der Schüler*innen untereinander können die Lehrkräfte zudem Aspekte in den Arbeiten erkennen, die ihnen sonst vielleicht gar nicht aufgefallen wären; auch die Rückmeldungen der Schüler*innen zu den Reisetagebüchern der anderen Schüler*innen können eine neue Perspektive auf das Denken der Kinder und Jugendlichen aufzeigen und neue Kernideen liefern. Nicht zuletzt hat dies auch den Vorteil, dass sich die Lernenden in konstruktiver Kritik und Beurteilung üben (vgl. Ruf und Ruf-Bräker 2002, S. 81f).

Der Vorteil dieses Konzepts ist, dass das Lernen zunächst individuell und differenziert verläuft, somit auf persönliches Vorwissen, Interessen, Lerntempo und Lerntyp der Schüler*innen Rücksicht nimmt. Es ist schüler*innenzentriert und nachhaltig konzipiert; das Ziel ist, dass die Lernenden den Stoff am Ende wirklich verstanden haben und nicht bloß auswendig gelernte und vorgegebene Muster verwenden. Durch die schriftlichen Feedbacks und mündlichen Gespräche werden soziale und persönliche Kompetenzen, wie beispielsweise Autonomie, Diskussionsfähigkeit, Kritikfähigkeit, schriftlicher und mündlicher Ausdruck sowie Lernbereitschaft, gefördert (vgl. Wagner 2012, S. 1f).

Thiel (2009, S. 6f) ergänzt weitere Vorteile dieses Unterrichtskonzepts:

- Weiterverwendung bisheriger Methoden
- Neue Perspektive auf andere Unterrichtskonzepte und Verbindung mit dem *Dialogischen Lernen*
- Hohe Motivation und Beteiligung der Schüler*innen, erhöhte Mitarbeit
- Vereinfachte Erfassung der mündlichen Mitarbeit
- Förderung von Kreativität
- Förderung von Team- und Sozialkompetenz
- Förderung der Kommunikationskompetenz
- Entlastung der Lehrer*innen, da weniger Vorbereitung
- Dokumentation größtenteils durch die Schüler*innen

Im Unterschied zu Buber und Freire stehen bei Ruf und Gallin (es sei angemerkt, dass die Gründer des Konzepts selbst Gymnasiallehrer sind) auch Inhalte bzw. curriculare Vorgaben im Vordergrund; der Dialog erfolgt zwischen Person und Inhalt und zwischen Personen über den Inhalt. Ihr Konzept folgt keiner bestimmten Methodik, da ihr *Dialogisches Lernen* an die jeweilige Klasse, die Schulstufe und den Inhalt angepasst werden muss, ähnlich zu Bubers und Freires Modellen, wo eine Orientierung am Lernenden bzw. eine Schülerzentrierung explizit gefordert wird. Es gibt kein Patentrezept für das Gelingen dieses Unterrichtskonzepts, doch es kann in diverse bereits bekannte oder genutzte Methoden einfließen und diese bereichern (vgl. Badr Goetz 2007, S. 46 und 154).

4. Dialogprojekte an österreichischen Schulen

Religiöse Pluralität gehört längst zum Alltag an österreichischen Schulen. Da (religiöse) Pluralität einerseits eine große Bereicherung darstellen kann, andererseits aber auch zu einem Konfliktfeld werden kann, sind interreligiöse und interkulturelle Kompetenz sowie Dialogkompetenzen von immer größerer Bedeutung für einen harmonischen Schulalltag sowie ein gelingendes Zusammenleben.

4.1 Verankerung im Lehrplan

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Ziel der „religiös-ethischen-philosophischen Bildung“ als fächerübergreifender Aufgabenbereich der Schule sowie unter anderem als didaktischer Grundsatz der Diversität und Inklusion bzw. des interkulturellen Lernens in den österreichischen Lehrplänen verankert. Die Schüler*innen sollen dadurch nicht nur Wissen über die verschiedenen Religionen erlangen, sondern auch Orientierungs-, Handlungs- und Entscheidungshilfen für ihren Alltag und ihre lebensweltlichen Fragen erhalten, um ihnen ein autonomes, weltoffenes, tolerantes und sozial verantwortliches Leben zu ermöglichen (vgl. BMUKK, BGBl. Nr. 88/1985).

In Bezug auf den Religionsunterricht wird der interreligiöse Dialog aber nicht nur als didaktisches Prinzip, sondern auch als inhaltliches Thema angeführt, etwa im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen für die 1. Klasse (vgl. BGBl. 2003/II).

Auch im bundesweiten Empfehlungslehrplan für den Schulversuch Ethik wird angeraten, „persönliche, interkulturelle und interreligiöse Handlungskompetenzen auszubilden“ (vgl. Bundes-ARGE Ethik 2017).

Um diese didaktischen Grundsätze und Bildungsziele in das Lehr- und Lernumfeld der Schüler*innen und Lehrer*innen an österreichischen Schulen zu integrieren, wurden landesweit Projekte ins Leben gerufen, die dem interreligiösen Dialog dienen und die interreligiösen Kompetenzen der Schüler*innen fördern sollen. Diese Projekte werden in weiterer Folge näher untersucht und dienen als Grundlage für eine Analyse.

4.2 Methodik

Dieser Arbeit soll ein Literaturvergleich zugrunde liegen; da das Thema auf Beispiele aus österreichischen Schulen beschränkt sein soll, werden digitale und gedruckte Projektbeschreibungen und Literatur, (Medien)Berichte und Internetquellen als Hauptquellen dienen. Für den analytischen Teil dieser Arbeit wurde die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring gewählt. Diese Methode ist explorativ, systematisch, offen und interpretativ, da nicht die Falsifizierung oder Verifizierung von zuvor generierten Hypothesen im Vordergrund steht, sondern die Entstehung von Hypothesen im Zuge des Forschungsprozesses (vgl. Lamnek 1995, S. 203).

Ihren Ursprung hat die Methode in den Kommunikationswissenschaften; die immer größeren Mengen an Datenmaterial aus den aufblühenden Massenmedien, wie etwa Zeitungen und Radio, sollten mit Hilfe der Inhaltsanalyse systematisch aufgearbeitet werden. Dies erfolgte zunächst quantitativ, doch da diese Merkmale wie Kontext, Einzelfälle und latente oder fehlende Inhalte außer Acht ließ, wurde die Notwendigkeit einer qualitativen Herangehensweise immer größer, sodass beide Zugänge schließlich in der qualitativen Inhaltsanalyse verbunden wurden (vgl. Mayring 2002, S. 114).

Viele Beschreibungen der Methode drehen sich hauptsächlich um die Analyse von empirisch erhobenen Daten, wie Interview- und Fragebogendaten, sind jedoch auch auf die Studie von Literatur oder Dokumenten und Bildmaterial anwendbar. Dadurch wird die inhaltliche Strukturierung und Untersuchung von jeglicher Form sprachlichen oder visuellen Materials ermöglicht, sei es in Form von Texten, Bildern oder Tonaufnahmen und Videos (vgl. Mayring 2012, S. 468f).

Mayring (1988, S. 41f) unterteilt seine Methode in neun Teilschritte:

1. Festlegung des Materials

Es werden jene Daten und Informationen ausgewählt, welche die Forschungsfrage betreffen und Aussagen zu dieser enthalten (vgl. Mayring 1988, S. 42).

Hierfür wurde Material aus der Literatur zum interreligiösen Dialog, zur Dialogpädagogik von Buber, Freire, Ruf und Gallin sowie ein Projektbericht zu Dialogprojekten an österreichischen Schulen vom BMUKK ausgewählt.

2. *Analyse der Entstehungssituation*

Nun werden Informationen über den Kontext und Hintergrund des Materials zusammengetragen (vgl. Mayring 1988, S. 42).

3. *Formale Charakterisierung des Materials*

Im dritten Schritt kommt es zu einer näheren Beschreibung des Materials, z. B. zu einer Erläuterung der Transkriptionsregeln bei Interviews (vgl. ebd., S. 42).

Sofern Kontext und Rahmen für die vorliegende Arbeit relevant waren, wurden in den jeweiligen Kapiteln zu den Konzepten der Dialogpädagogik und zu den schulischen Dialogprojekten entsprechende Hinweise und Erläuterungen vermerkt.

4. *Richtung der Analyse*

Hier ist zu überlegen, worauf die Analyse abzielt. Mögliche Richtungen könnten beispielsweise das Thema, emotionale bzw. kognitive Hintergründe oder Wirkungen auf Rezipient*innen sein (vgl. ebd., S. 45ff).

5. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Die Fragestellung soll vor einem theoretischen Hintergrund betrachtet und bei Bedarf in Teilfragestellungen untergliedert werden (vgl. ebd., S. 47).

Die Punkte zur Fragestellung und Analyserichtung werden in Kapitel 1.2 sowie in Kapitel 4 entsprechend dargestellt.

6. *Bestimmung der Analysetechnik*

In diesem Schritt wird zwischen den Verfahrensweisen der *Explikation*, *Zusammenfassung* und *Strukturierung* gewählt, die sich je nach Ausrichtung und Zweck der Analyse unterscheiden (vgl. ebd., S. 211ff):

- *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*

Bei dieser Variante sollen die Daten auf das Wesentliche reduziert werden, sodass eine kompakte Zusammenfassung als stellvertretendes Abbild des ursprünglichen Materials zurückbleibt. Dies geschieht nach bestimmten Regeln und Teilprozessen, wie Auslassung, Selektion, Generalisation und Bündelung, und ist besonders zu empfehlen, wenn eine Verdichtung und Zusammenfassung des Inhalts gewünscht wird. Aus der reduzierten Form werden anschließend Kategorien gebildet.

- *Strukturierende Inhaltsanalyse*

Hier geht es um einen Querschnitt durch das Material, wodurch bestimmte Aspekte hervorgehoben, geordnet und beurteilt werden sollen, sodass eine Analyse und Deutung des Materials ermöglicht wird. Mit Hilfe dieser Variante werden inhaltliche oder formale Strukturen, Typisierungen und Skalierungen des Materials und seiner Struktur ergründet (vgl. Mayring 1988, S. 211f).

- *Explizierende Inhaltsanalyse*

Steht der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gegenüber und dient der näheren Erklärung einzelner Passagen, indem zusätzliches externes Material und Hintergrundinformationen zur Erklärung und Untersuchung dieser Passagen hinzugezogen werden, etwa zum Kontext und inhaltlichen Umfeld des Materials. Auch für diese Analysetechnik hat Mayring bestimmte Regeln entwickelt, die die Vorgehensweise strukturieren und kontrollieren (vgl. ebd., S. 211f).

Für die vorliegende Arbeit wurde die strukturierende Analyse gewählt, da jene Aspekte im Material hervorgehoben und interpretiert werden sollen, die im Zusammenhang mit dialogpädagogischen Elementen stehen.

7. *Definition der Analyseeinheit*

Im siebten Schritt wird das Material auf die zu analysierenden Teile eingegrenzt. Die Kategorien müssen definiert werden, um die Textpassagen genau zuzuordnen zu können (vgl. Mayring 1995, S. 48), siehe dazu auch Kapitel 4.4.1 und 4.4.2.

8. *Analyse des Materials*

Die gewählte Analysetechnik wird anschließend auf das Material angewandt (vgl. ebd., S. 48). Im Falle dieser Arbeit werden mit Hilfe von Zitaten aus dem Bericht zu den schulischen Dialogprojekten passende Analysebeispiele aufgezeigt.

9. *Interpretation*

Zuletzt werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung interpretiert und Hypothesen zu den Ergebnissen aufgestellt (vgl. ebd., S. 48). In Kapitel 5.1 werden die gesammelten Ergebnisse gemäß diesem Punkt interpretiert und diskutiert.

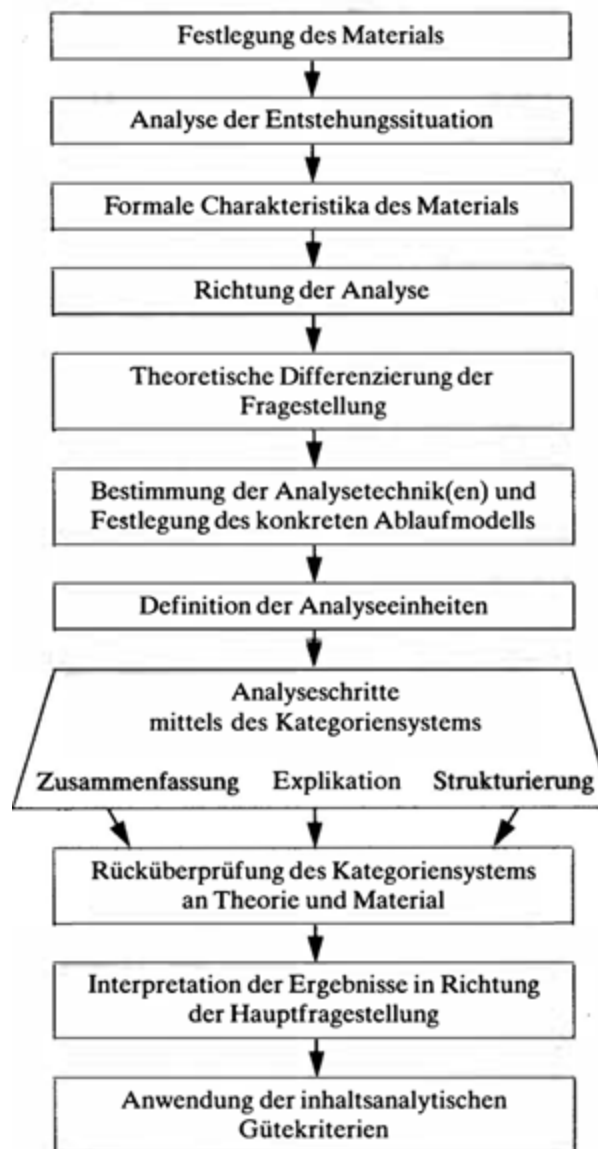


Abb. 5: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 1995, S. 210)

Diese Analysemethode hat mehrere Vorteile: Das Datenmaterial wird im Zuge der Analyse in kleinere Einheiten unterteilt, woraus in weiterer Folge Kategorien gebildet werden, die einen systematischen Kategorienkatalog ergeben, wodurch genauere und leichter überprüfbare Ergebnisse zu erwarten sind; dadurch ist auch die Verarbeitung und Strukturierung größerer Datenmengen möglich. Außerdem können auch quantitative Elemente in die Analyse einbezogen werden, sodass die Entgegensetzung von qualitativen und quantitativen Methoden überwunden werden kann. Nicht zuletzt ist die qualitative Inhaltsanalyse besonders für theoriegeleitetes Arbeiten zu empfehlen (vgl. Mayring 1995, S. 213).

Zuletzt soll noch auf methodische Einschränkungen hingewiesen werden, da auch die Grenzen dieser Auswertungsmethode zu bedenken sind (vgl. Mayring 1995, S. 213 und Schmidt 2013, S. 484f):

- Die qualitative Inhaltsanalyse dient nicht der Datenerhebung, sondern der Analyse von Material. Sie sollte daher mit Erhebungsmethoden kombiniert werden.
- Es kann aufgrund unbewusster Vorannahmen zu Informationsverlust kommen.
- Das eigene Theorieverständnis kann einen zu starken Einfluss haben, sodass das Material nur nach persönlichen Vorannahmen analysiert wird.
- Wird der Inhalt zu sehr in die einzelnen Kategorien unterteilt, kann er nicht mehr in seiner Gesamtheit wahrgenommen wird.
- Die Methode ist nicht für jede Fragestellung geeignet; besonders explorative Fragestellungen sind damit nicht hinreichend zu bearbeiten.

Ein Punkt, der angemerkt werden soll, ist die Größe der Stichprobe. Im Falle der vorliegenden Arbeit beläuft sich diese auf sieben Projekte. Bei dieser geringen Zahl ist natürlich in Betracht zu ziehen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ genug sein könnte. Lamnek (1995, S. 92) schreibt, dass die Repräsentativität jedoch weniger wichtig ist, da die qualitative Forschung nicht generalisieren oder Häufigkeiten angeben will, sondern eher möglichst vollständig typisieren will. Es kann aber natürlich vorkommen, dass gewisse relevante Bedeutungsstrukturen und –muster nicht im gewählten Sample genannt werden und somit keinen Eingang in die Auswertung und Typisierung finden. Da das Sample jedoch gezielt ausgewählt wurde und nur österreichische Schulen betrifft, sollte auch dieser potentielle Informationsverlust deutlich verringert sein.

Auch die Objektivität der Datenauswertung wird durch die Tatsache eingeschränkt, dass die Auswertung nur durch die Verfasserin dieser Arbeit erfolgt und somit subjektive Verzerrungen nicht völlig auszuschließen sind. Da die Ergebnisse aber auch in der verwendeten Literatur vertreten sind und auf diese verwiesen wird, sollten eventuelle Verzerrungen durch die Perspektive der Verfasserin in einem vertretbaren Ausmaß ausfallen.

4.3 Vorstellung und Analyse der Projekte

Als Basis hierfür soll ein Bericht des BMUKK dienen, in welchem einige gelungene Projekte aus sechs Schulen in Wien und einer steirischen Schule zusammengetragen und vorgestellt werden. Ziele dieser Projekte waren zumeist der Abbau von Vorurteilen, eine Aufklärung über das oftmals von Medien verschärfte Bild über Religionen, Konfliktprävention, Werteerziehung sowie die Steigerung von Respekt und Akzeptanz bei den Schüler*innen (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 11). Ein beteiligter Lehrer formuliert dies wie folgt:

Eine gemeinsame Auseinandersetzung – z. B. mit Grundfragen des Menschseins – führt auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Religion. Die Schülerinnen und Schüler sind gefordert, sich mit den eigenen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen, auch mit Fragen, auf die sie noch nicht gestoßen sind. So lernen sie auch Fragen zu stellen. Im interreligiösen Dialog haben Schülerinnen und Schüler die Chance, gemeinsame Anliegen im Rahmen von Themen, die alle Menschen betreffen, herauszufinden und zu begreifen, dass es keine allgemeingültigen Antworten gibt. Sie lernen dabei, wie man kommuniziert und den anderen Wertschätzung trotz Differenz entgegenbringt. (Z. Elibol, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 22)

Die Projekte sollen an dieser Stelle nun analysiert und gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring einige beispielhafte Auszüge zu den Zielen und Methoden genannt werden.

4.3.1 „Gemeinsam unterwegs: Projekttag für erste Klassen“ an der FS Kalvarienberggasse in Wien

Die Lehrer*innen für islamischen, evangelischen (diese Lehrkraft erteilt auch den Ethikunterricht), orthodoxen und katholischen Religionsunterricht organisierten mit Hilfe der Klassenvorständ*innen einen Projekttag für die neuen Schüler*innen der ersten Klassen, in welchem diese im Zuge eines interreligiösen Wandertages auf die Multikulturalität dieser Schule vorbereitet werden sollten. Als Ziele wurden die Stärkung der Klassen- und Schulgemeinschaft sowie das friedliche und konstruktive Miteinander genannt (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 32):

Die große Herausforderung der multikulturellen Vielfalt unserer Schule stand im Vordergrund. Wir wollten etwas anbieten, das den konstruktiven Dialog, das friedliche Miteinander, das Gemeinschaftsgefühl der Schüler/innen fördert. (Christina Röck und Heidelinde Pukl, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 32)

Das Ganze gestaltete sich als Pilgerweg zur Schule, während welchem der Beginn der gemeinsamen Schulzeit, Wünsche, Ängste und Ziele sowie der Blick auf andere Religionen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und verschiedene Gotteshäuser besucht wurden:

Ausgerüstet mit einem Zettel in Fußform mit den Fragen – [...] – starteten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Klassenvorständen, um den Stephansdom, ein islamisches Gemeinschaftszentrum „Sultan Ahmet Camii“, die Lutherkirche und die Kalvarienbergkirche zu besuchen. Unterwegs sollten sie sich während der Besuche über jede Frage Gedanken machen und diese niederschreiben, um letztendlich am Ziel bei ihrer Schule anzukommen. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 33)

Die jeweiligen Religionslehrer*innen begleiteten die Schüler*innen durch das entsprechende Gotteshaus, wiesen sie in Verhaltensvorschriften ein (z. B. Ausziehen der Schuhe im islamischen Glaubenszentrum) und führten sie durch ein Programm, welches z. B. die Beschäftigung mit religiösen Texten und kleine soziale Aktivitäten, wie das Teilen von Fladenbrot, beinhaltete:

Er erklärte das Interieur des Raums, führte in die Gebetspraxis ein und deutete die entsprechenden rituellen Haltungen dazu an. [...] Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lauschten der Geschichte von Abraham, welcher von Gott auf den Weg geschickt worden war. Zur Stärkung reichten die Lehrerinnen Fladenbrot in die Runde, das zwischen allen geteilt wurde. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 34)

Bei der letzten Station in der Kalvarienbergkirche wurden die Antworten der Schüler*innen auf den Papierfüßen zusammengetragen und zu einem Plakat gestaltet, das im Klassenzimmer aufgehängt wurde. Zum Abschluss wurde auch die Methode des gemeinsamen Gebets genutzt und das *Vater Unser* mit dem Pfarrer gebetet bzw. dem Gebet zugehört (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 33f).

Die Lernenden kamen nochmals zu einer Reflexion zusammen, in welcher großteils positive Rückmeldungen gegeben wurden:

Die Reaktionen zum Projekttag waren allgemein positiv, und man erinnerte sich an erstaunlich viele Details; einige hätten sogar gerne mehr Zeit an den einzelnen Stationen verbracht. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich allgemein erfreut, die religiösen Stätten von innen gesehen zu haben und drückten Wohlgefallen am Interieur aus. Die Aktivitäten an den einzelnen Stationen wurden jeweils unterschiedlich hervorgehoben – z. B. ist das Teilen des Brotes bei vielen gut angekommen, ebenso die Lesung der Geschichte von Abraham und die klangvolle Rezitation der Sure; das gemeinsame Beten wurde allerdings teilweise kritisiert. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 34)

Die Lehrer*innen sprachen sich in einer Reflexion zufrieden über das Verhalten der Schüler*innen aus; auch sei man froh, dass jene Schüler*innen ohne Religionsbekenntnis nunmehr den Ethikunterricht besuchen und so ebenfalls am Projekttag partizipieren konnten. Insgesamt waren die Reaktionen jedenfalls wohlwollend und positiv im Hinblick auf gegenseitiges Kennenlernen, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und die Akzeptanz der Verschiedenheiten. Der Projekttag soll auch in Zukunft beibehalten werden (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 34).

4.3.2 „Christlich-islamischer Dialog“ in der VS Jagdgasse in Wien

Hierbei handelt es sich um ein interreligiöses Dialogprojekt, welches die Lehrer*innen für christlichen, orthodoxen und islamischen Religionsunterricht der Schule seit mehreren Jahren mit ihren vierten Klassen durchführen, um ein besseres, offeneres Schulklima zu erreichen:

[...] Ziel in der Begegnung das Wissen der Schülerinnen und Schüler über die jeweils andere Religion zu erweitern und damit die Klassengemeinschaft zu stärken. [...] Die Kolleginnen möchten an einer Schule mit Kindern aus über dreißig Herkunftsländern dazu beitragen, Vorurteile abzubauen, ein besseres Klima in der Klasse – ausgezeichnet durch Toleranz und Verständnis – zu schaffen und Unterschiede zu relativieren. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 35)

Die Kolleg*innen nützen für die Planung und Organisation eine dafür eingeplante Freistunde sowie einen Festkalender aller vertretenen Religionen:

[...] zogen sie die Festkalender ihrer Religionen heran und fanden mehrere Gelegenheiten für gemeinsame Dialogaktivitäten im Schuljahr für ihre vierten Klassen. Begünstigt wurde die Arbeit im Team durch eine gemeinsame Freistunde – dieser Wunsch der Kolleginnen wurde bei der Einteilung des Stundenplans berücksichtigt. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 35)

Zwei der Aktivitäten werden näher beschrieben:

Im Zuge des Ramadans wurden die Schüler*innen zu einer „Sofa-Runde“ eingeladen und von der muslimischen Religionslehrerin über die islamische Fastenzeit aufgeklärt. Die Schüler*innen erarbeiteten die Hintergründe des Fastens und die Vorgaben dafür; außerdem wurden im Zuge des Themas die fünf Säulen des Islam erklärt, ein Ramadanlied vorgesungen und ein Spiel gespielt. In einer Fortsetzung wurden dann die christliche Fastenzeit sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur islamischen Fastenzeit thematisiert und kleine Geschenke gebastelt (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 35f).

Die zweite Aktivität sollte die fremde Religion der Freund*innen näher vorstellen und bezog auch rituelle Texte und Gegenstände, Gebetspraxis, Plakate und Präsentationen ein:

Kinder sollten einander aus ihrer jeweiligen Perspektive Glaubensinhalte präsentieren und erklären. [...] Mit den Antworten trafen die Kinder einander in einer gemeinsamen Stunde, um die dazu selbst gestalteten Plakate, Zeichnungen und rituellen Gegenstände zu präsentieren. [...] die Kinder lernten zur Wiederholung Bibel und Koran kennen. Ein Schüler ließ sich überreden, in Arabisch aus dem Koran zu rezitieren, wovon vor allem die christlichen Klassenkameradinnen und -kameraden beeindruckt waren. [...] Die katholischen Kinder [trugen] eine kurze Bibelstelle auf Deutsch vor und erklärten Grundlegendes zu Aufbau und Inhalt ihres heiligen Buchs. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 36)

Das Anschauungsmaterial kam sehr gut an und das Feedback der Lernenden war positiv (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 36).

4.3.3 Projekttage der VS Europaschule in Wien

Die Europaschule in Wien möchte mit ihrem Projekt den Kindern helfen, gut miteinander auszukommen und Vielfalt als Bereicherung zu sehen:

[...] es [ist] wesentlich, dass die Kinder lernen, miteinander auszukommen und zusammenzuleben – interreligiöser Dialog sei ein wichtiger Bestandteil eines roten Fadens, der sich durch die Schulzeit an der Europavolksschule ziehe. Den Kindern solle bewusst werden, dass es Unterschiede aber keine Klüfte gibt. (Ilse Henner, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 37)

Die interreligiösen Projekte werden von den Lehrer*innen für katholische, orthodoxe und islamische Religion gemeinsam organisiert, aber auch über den Religionsunterricht hinaus umgesetzt. Die drei Lehrenden gehen dabei als gutes Beispiel für Zusammenarbeit und gegenseitige Wertschätzung voran. Wichtige und beliebte Projekttage sind hier der Ausflug auf den Zentralfriedhof, die „Abraham-Nacht“ und der „Moses-Projekttag“ (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 37):

Lehrausgang zum Wiener Zentralfriedhof

Der Wiener Zentralfriedhof ist ein interkonfessioneller Friedhof, den die vierten Klassen der Volksschule jedes Jahr besuchen. Neben einem wichtigen Stück österreichischer Kultur können dort auch die unterschiedlichen Bestattungskulturen der Religionen besprochen werden. Die Schüler*innen bekamen am Projekttag ein vorbereitetes Bildermäppchen und machten sich an die Erkundung des Friedhofs. Im islamischen Teil stellte der Religionslehrer für Islam die Sitten beim Grabbesuch sowie Bestattungsriten vor, erläuterte die arabischen Schriftzeichen am Grab und rezitierte mit den muslimischen Schüler*innen ein Gebet. Im orthodoxen Teil wurde das Grab zweier Prinzen besucht und die orthodoxe Religionslehrerin erklärte die Bestattungstradition sowie das Brauchtum bei Besuchen von Gräbern. Es wurde eine Kerze entzündet und ein Gebet auf Serbisch gesprochen. Im römisch-katholischen Bereich wurden bekannte Gräber besucht und der Ablauf von Grabkauf, -besitz und -pflege diskutiert. Die katholischen Schüler*innen beteten schließlich das *Vater Unser* vor. Weiter ging es zu den Massengräbern jener, die ihre Körper der Anatomie übergeben hatten, und zu den Kindergräbern. Dort wurde ein Gebet gesprochen, da es auch persönliche Betroffene in der Gruppe gab. Zuletzt wurden die Gruftkapellen und die Kirche zum Hl. Karl Borromäus, wo ein Lied gemeinsam gesungen wurde, sowie die Präsidentengräber besucht. In einer Nachbereitungsstunde wurden die Eindrücke nochmals reflektiert und besprochen (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, 38f).

Moses-Projekttag

Der Moses-Projekttag wird zu einer altersadäquaten Beschäftigung mit religiösen Texten genützt, denn die Geschichten um Moses eignen sich gut für den christlich-islamischen Dialog, da seine Person sowohl in der Bibel als auch im Koran vorkommt, wenn auch nicht in deckungsgleicher Weise. Es gab einen Youtube-Film über die islamische Moses-Figur, den die katholische Religionslehrerin um die Geschichte von den zehn Plagen ergänzte, die im Koran nicht enthalten ist (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, 41f). Auch diverse kreative Stationen und soziale Angebote, wie Spiele und gemeinsames Kochen, standen am Programm:

Hier durften sich die Kinder als Köche an der Zubereitung der Pessach-speise Charosset (od. Charoset) beteiligen [...]. Das fertige Charosset sollte nach vollbrachtem Werk in jeder Klasse verkostet werden. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 41)

Zuletzt gab es eine Reflexion im Festsaal. Das erlernte Lied aus dem Stationenbetrieb wurde gemeinsam gesungen und ein Malbuch mit Geschichten und Bildern rund um Moses für daheim ausgeteilt (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, 41f).

Abraham-Nacht

Auch diese Projektnacht beinhaltete die Aufarbeitung religiöser Texte, in diesem Fall in Bezug auf die Geschichte Abrahams. Diese Methode wurde durch weitere kreative Stationen und soziale Angebote ergänzt:

Weiters hatten die Kinder Gelegenheit, eine Geheimschrift zu entziffern, Lückentexte auszufüllen, Bilder anzumalen, Szenen auszuschneiden, Namen und Wörter zu sortieren usw. Zum Spielen standen themenbezogene Memories, Dominos und Labyrinth zur Verfügung. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 48)

Rückblickend wird mitgeteilt, dass sich die Abraham-Nacht großer Beliebtheit erfreut; Unterschiede und Gemeinsamkeiten der abrahamitischen Religionen können thematisiert und aufbereitet sowie Ängste abgebaut werden. Die Lehrer*innen erhoffen sich davon einen langfristigen Einfluss auf das Miteinander:

Das ist Tradition, alle sind begeistert. Wenn die Kinder die Scheu verloren haben, bedeutet das ein anderes aufeinander Zugehen. Das werden sie hoffentlich auch in andere Schulen mittragen und als Multiplikatoren wirken. (Irene Weinhappel, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 49)

4.3.4 Christliche-islamische Begegnungen in der Henri-Dunant-Volksschule in Wien

In dieser Volksschule organisierten die beiden Religionslehrerinnen für katholische und islamische Religion mit Hilfe eines Festkalenders ein Dialogprojekt mit dem Schwerpunkt Feste und Bräuche. Ziele waren die Förderung von Respekt und Wertschätzung, ein gutes Miteinander sowie eine Besinnung auf die eigene Religion:

Anlässlich mehrerer Feste im muslimischen und christlichen Feiertagskalender organisierten die beiden Religionslehrerinnen monatlich gemeinsame Treffen für ihre Gruppen in der dritten Schulstufe. [...] Da die Kolleginnen festgestellt hatten, dass Feste und Brauchtum im Zusammenleben der Klasse eine große Rolle spielen, setzten sie sich diese Thematik als Schwerpunkt. Gegenseitige Achtung und Wertschätzung sollten gefördert werden, damit die Kinder einander akzeptieren und gut miteinander auskommen würden. Ein bewussteres Wahrnehmen der eigenen Religion sollte gleichzeitig gefördert und nicht zuletzt etwaige Ängste vor der ‚fremden‘ Religion abgebaut werden. (Andrea Lang und Hüsne Arslan, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 50)

Auch in dieser Schule kam die Methode des Besuchs von Gotteshäusern zum Tragen:

Auf dem Programm standen die Themen Ramadan, Erntedank, Opferfest und Wallfahrt (Hadsch), Advent und Weihnachten, islamisches Neujahr, christliche Fastenzeit, Mohammeds Geburtstag, Ostern sowie Besuche in einer Moschee und einer Kirche. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 50)

Die Schulleitung unterstützte das Projekt durch zeitgleiche Religionsstunden im Unterrichtsplan, um eine Zusammenarbeit zwischen den katholischen und islamischen Religionsgruppen zu ermöglichen. Auch Schüler*innen ohne Religionsbekenntnis, die eines der Fächer absolvieren, nahmen am Projekt teil. Im jeweils eigenen Religionsunterricht wurden Stunden und Stationenbetriebe mit kreativen und sozialen Aktivitäten, rituellen Gegenständen, religiösen Texten, Filmen und kleinen Speisen für die gemeinsamen Treffen vorbereitet, welche dann den Schüler*innen der anderen Gruppe präsentiert wurden, sodass es zu einem wechselseitigen Austausch kam (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 50ff).

Schwer schien es für die Lernenden zu sein, unterschiedliche Geschichten und Darstellungen zu parallelen Figuren in Koran und Bibel zu verstehen. In einer Reflexion der beiden Lehrerinnen zeigte sich ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt (vgl. ebd., S. 52):

Wir reflektierten über die Fragen: Was möchte ich weitergeben? Wie kann ich dies anschaulich darstellen, sodass es andere erleben können? – Dinge, die sie sehen oder selbst machen können, merken sich Kinder besser. (Andrea Lang, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 50)

Die christlich-islamischen Begegnungen stärkten das Gemeinschaftsgefühl in den Klassen. Obwohl es für die Kinder nicht immer einfach gewesen sei, verschiedene Perspektiven zu bekannten Personen und Geschichten nebeneinander stehen zu lassen und trotzdem zu verstehen (Beispiel Abraham/Ibrahim; Jesus/Isa), waren die Lehrerinnen zufrieden, dass die Schüler sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch auf Unterschiede gestoßen sind. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 52)

4.3.5 „Projektwoche Wien: Weltreligionen“ in der Rosegger Hauptschule Knittelfeld

In dieser Schule wurden Projekte zum interreligiösen Dialog gestartet, um die Schüler*innen österreichischer Herkunft mit jenen nicht-österreichischer Herkunft besser zu vernetzen, da österreichische Schüler*innen oft die Notebook-Klassen besuchen, während nicht-österreichische Schüler*innen meist die konventionellen Klassen oder Integrationsklassen besuchen. Auch an dieser Schule findet man Beispiele für die Methode des Feiertagskalenders sowie für das Feiern von Festen:

[Man möchte] Möglichkeiten zu Begegnungen schaffen und die Beziehungen pflegen. Dies beginnt vom ersten Tag an, an dem die Schüler an unserer Schule sind: z. B. Geburtstagskalender, Fest-, Gedenk- und Feiertage aller Religionen und Konfessionen für alle Kinder der Schule sichtbar und hörbar machen. (Gregor Kristandl, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 53)

Aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten werden interreligiöse Aktivitäten nur vom römisch-katholischen Religionslehrer organisiert. Dieser lädt häufig nichtkatholische Schüler*innen zu seinem Unterricht ein und sieht diese Begegnungen als Chance:

[...] Wissen um die eigene Religion zu hinterfragen und bewusster zu machen, Wissen und Bedeutung anderer Religionen über Respekt hinaus kennen und schätzen zu lernen und nach Möglichkeiten des Austauschs zu suchen. [...] Es ist ein] Dienst an der Gesellschaft. Das Verständnis füreinander zu stärken und das Selbstbewusstsein der Glaubensgemeinschaften zu stärken und in den Wurzeln zu festigen ist wichtig für ihre soziale Einbindung. (Gregor Kristandl, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 53f)

Besonders Feiertagen lässt der Lehrer große Bedeutung zukommen; dafür werden in den Klassen kleine Bereiche eingerichtet, wo islamische, evangelische und orthodoxe Brauchtümer, die bei schulischen Feiern wenig Aufmerksamkeit bekommen, betont werden sollen. Im Rahmen einer „Wien-Woche“ wurden die wichtigsten Grundlagen zu den Religionen erarbeitet und auch die Methode des Besuchs von Gotteshäusern genutzt:

Auf Feerrituale legt der Religionslehrer besonderen Wert, [...] wo die Feste der evangelischen, orthodoxen und muslimischen Schüler zur Geltung gebracht werden sollen. [...] neben einem ‚weltlichen‘ Besuchsprogramm [gab es] Ausflüge in die Synagoge, in die Islamische Glaubensgemeinschaft und in verschiedene christliche Kirchen. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 54)

Dort nutzte man auch die Gelegenheit, um Gespräche mit Expert*innen anzubieten:

Sie wollten den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit allen Sinnen die religiösen Stätten kennenzulernen und zu erleben sowie darüber hinaus eine Möglichkeit zum Dialog sowohl untereinander als auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften geben. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 54)

Der Lehrer ist rückblickend sehr zufrieden mit dem Projekt, verweist auf die gewonnene Offenheit für spirituelle Themen und andere Religionen, das gestärkte Selbstbewusstsein sowie die stärkere Beteiligung der Schüler*innen anderer Religionen an gemeinsamen Projekten und Angeboten. Der interreligiöse Dialog soll daher in Zukunft weiterverfolgt werden (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 54).

4.3.6 „Miteinander und füreinander auf dem Weg: Abrahamitische Religionen Judentum, Christentum, Islam“ in der Europäischen Mittelschule Neustiftgasse in Wien

Die EMS Neustiftgasse unterrichtet Schüler*innen aus über dreißig Ländern; diese Vielfalt soll auch mit Hilfe des interreligiösen Dialogs gewürdigt werden, da Religion, Sprache und Kultur Hand in Hand gehen. Man erhofft sich davon Harmonie und mehr Bewusstsein:

[...] friedliches Zusammenleben durch tiefe Wertschätzung – dies ist besonders in einer interkulturellen Schule mit fast 300 Schülern nicht-deutscher Muttersprache wichtig: Sprachliche und kulturelle Barrieren können gelöst werden. Weiters schafft [interreligiöser Dialog] ein Bewusstsein dafür, welche Bedürfnisse andere haben, für Bedeutung verschiedener Gebräuche, die aus religiösen Praktiken resultieren. (Christine Schiller, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 55)

Ein Problem stellen jedoch die Schüler*innen ohne Religionsbekenntnis dar, da sie nicht am interreligiösen Dialog beteiligt sind und es keinen Ethikunterricht als Alternative gibt (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 55). Das Projekt wird aber fächerübergreifend und multidimensional geplant:

Im Konzept wurden neben dem Religionsunterricht aller Konfessionen die Fächer Bildnerische Erziehung, Ernährung und Haushalt sowie Europäische Studien einbezogen, darüber hinaus auch die Bereiche Schulchor, Schülerzeitung und Schulhomepage. Aktivitäten in und außerhalb der Schule, die Produktion einer Ausstellung und eine feierliche Abschlusspräsentation bildeten ein vielseitiges und multidisziplinäres Programm. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 56)

Die Methoden des Besuchs von heiligen Stätten und Expert*innengesprächen wurden in diesem Projekt einbezogen, indem mehrere Gotteshäuser, ein Museum und ein Kloster besucht sowie Gebetspraxis, Informationen zum religiösen Alltag, rituelle Symbole und Gegenstände von religiösen Vertreter*innen vor Ort vorgestellt wurden:

Der Besuch der Synagoge und des Museums, der Kirche und des Klosters und der Moschee soll den Schülerinnen und Schülern lebendige Einblicke in die religiöse Vielfalt bieten. Sie sollen unmittelbare Erfahrungen machen und neugierig auf Fremdartiges, Anderes, Ungewohntes werden. Ebenso haben sie die Möglichkeit zum Fragenstellen, um ihre Sichtweisen und Einstellungen zu den jeweiligen Religionen ändern oder unterstützen zu können. (Werner Schulte, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 56)

Die Exkursionen wurden zudem durch kreative und spielerische Aktivitäten ergänzt:

Nachdem im ‚Millionenshow-Rätsel‘ das Vorwissen der Gruppe getestet worden war, bekamen alle verschiedene Gegenstände zum Anfassen – Schabbatleuchter, Chanukka-Kreisel, Gebetsutensilien etc.– und wurden in den jüdischen Festtagskalender eingeführt. Zum Abschluss gab es einen speziellen Höhepunkt: Hannah Landsmann malte allen Interessierten [...] ihren Namen in hebräischer Schrift auf den Handrücken [...]. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 58)

Gegen Ende des Projekts wurden zwei Workshoptage organisiert, um das Erlebte und Gelernte zu festigen und zu reflektieren. In dieser Zeit wurden auch die Präsentationen für die Abschlussausstellung und ein eigens dekoriertes Klassenzimmer für jede Religion vorbereitet. Mit Hilfe eines Aufgabenhefts voller Rätsel, Lückentexte und Bastelaufgaben wurden die Stationen bearbeitet, religiöse Objekte und Filme betrachtet und Inhalte aus den Exkursionen wiederholt (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 59f).

Das Projekt wurde wie eingangs erwähnt fächerübergreifend umgesetzt. Im Fach Bildnerische Erziehung wurden Symbole und architektonische Merkmale thematisiert sowie Kunstwerke für die Abschlussausstellung angefertigt. Im Fach Ernährung und Haushalt fand die Methode des gemeinsamen Kochens und Essens Anklang, wo man sich mit Festtagsspeisen, Speisevorschriften und Fastenbrauchtümern beschäftigte, bevor die besprochenen Speisen zusammen gekocht und gegessen wurden. Im Fach Europäische Studien (dem Schwerpunkt der Schule) wurde der emotionale Aspekt unabhängig von der religiösen Herkunft in den Vordergrund gestellt; Austausch, Begegnung und Reichtum durch Vielfalt standen im Fokus. Außerdem konnten hier die Schüler*innen aller Religionen einbezogen werden. Mit Hilfe von *native speakers* wurden englische Plakate erstellt und Interviews gehalten (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 60f).

Zu guter Letzt wurden die Ergebnisse in einer Ausstellung und Präsentation mit Interviews, Plakaten, Modellen, traditionellen Gewändern, Mehlspeisen, Aufführungen des Schulchors und Auszügen aus den Projektberichten für Eltern, Gäste und Nachbarschulen vorgestellt (vgl. ebd., S. 62ff). Die Eltern und das Kollegium zeigten sich sehr begeistert vom Projekt und auch die Rückmeldungen der Schüler*innen waren sehr positiv:

[...] alle reflektieren, dass sie Respekt vor dem Fremden gelernt haben. Jemand berichtet, neue Freunde während des Projektes gefunden zu haben. Eine andere ist stolz darauf, die eigenen Freunde besser kennengelernt zu haben. [...] Es hat zu einem besseren Verständnis geführt, und eventuell sind sie fähig, die eigene Religion in ihr Leben anders einzuordnen. (Werner Schultes, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 64)

4.3.7 „Geburt und Tod in den Religionen“ am Akademischen Gymnasium, dem Zwi Perez Chajes Gymnasium, dem Evangelischen Gymnasium und der islamischen Fachschule für soziale Bildung in Wien

Dieses Projekt wurde gleich von vier Schulen organisiert und stellte eine Premiere für ein interreligiöses Dialogprojekt dieser Größe dar. Es verband Islam, Christentum und Judentum und stellte die grundlegenden Fragen des Menschseins ins Zentrum.

Ziele waren die Ermöglichung von Austausch, ein friedliches Zusammenleben, Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen, die Verhinderung von Ausgrenzung und Selbstausgrenzung, eine Multiplikator*innenwirkung (z. B. zu den Eltern) sowie das Sammeln von Erfahrungen und Reflexion in einem geschützten Rahmen (vgl. Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 65f):

Schülerinnen können durch solche Projekte Scheu und Vorbehalte abbauen, die sie eventuell mitbringen. [...] Interreligiöser Dialog ist Teil unseres Leitbildes. Die Schülerinnen sollen die hiesige Kultur kennen – davon versprechen wir uns auch eine Multiplikatorenwirkung, z. B. in Richtung Elternhaus, etc [...] In und nach Projekten haben sie mehr Mut, nachzufragen. Der geschützte Raum eines Projekts gibt ihnen die Möglichkeit, erste Schritte zu wagen. Das ist in diesem Alter eine wichtige Erfahrung. (Zeynep Elibol, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 65)

Aber auch Offenheit und die Verwurzelung in der eigenen Religion wurden angestrebt:

Es ist wichtig, die eigene Grundhaltung zu überdenken und neugierig und offen zu schauen. Ziel ist nicht, von meiner eigenen Religion weggezogen zu werden, sondern in der eigenen Religion zu Hause zu sein: Dann ist ein entspanntes Einladen und ein entspanntes einander Besuchen möglich. Ängste gibt es dort, wo jemand kein Zuhause hat oder sich zu Hause nicht sicher fühlt. (Ruth Schelander-Glaser, in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 66)

Das Projekt fand an zwei Tagen statt, an denen je etwa fünfzehn Schüler*innen jeder Schule und deren Lehrer*innen sowie auch teils Direktor*innen in der evangelischen Kapelle des AKH Wien zusammenkamen. Am ersten Tag stand das Thema „Geburt“ im Zentrum, am zweiten Tag das Thema „Tod“. Methodisch wurde mit spielerischen Aktivitäten und Expert*innengesprächen begonnen:

Durch dynamische Spiele, sogenannte Eisbrecher, sollten die Schülerinnen und Schüler ‚durcheinander gemischt‘, zum ersten Kurzdialog angeregt und Barrieren abgebaut werden. [...] Auch Expert*innengespräche wurden als Methode genutzt, wie dieses Beispiel zeigt: Robert Schelander, Professor am Institut für evangelische Religionspädagogik, schlug die Brücke vom Alten Testament zur Geburt des Christentums. Anhand einer Puppe im weißen Kleid erklärte er den Zuhörerinnen und Zuhörern abschließend das Taufritual. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 67)

In den Pausen gab es freundliche Kontakte zwischen den Schüler*innen, was besonders für viele jüdische Schüler*innen den ersten Kontakt mit Muslim*innen bedeutete und umgekehrt, da sie sich sonst zumeist nur innerhalb ihrer eigenen Community bewegen (vgl. ebd., S. 66f).

Anschließend wurden verschiedene Gotteshäuser besucht:

[...] wo man nicht nur die Geburtenklinik in räumlicher Nähe wusste, sondern auch die benachbarten Gebetsräume jüdischen, katholischen und islamischen Glaubens besuchen konnte. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 66)

Am ersten Tag gab es einen Workshop in interreligiösen Kleingruppen, um das Thema der Geburt zu vertiefen und Fragen zur Bedeutung des Lebens, zur Entstehung des Lebens, zum Beginn des Lebens, zur Geburt und zu religiösen Ritualen im Zusammenhang mit der Geburt sowie zur Namensgebung zu diskutieren. Es sollten die Blickwinkel der verschiedenen Religionen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgedeckt werden. Die Ergebnisse jeder Gruppe wurden mit Plakaten im Plenum vorgestellt. In den Pausen gab es zur Stärkung koschere Snacks und mehr Raum für persönlichen Austausch, der sehr angeregt verlief. Der erste Projekttag wurde mit Lyrik und Musik feierlich beendet (vgl. Katzensteiner & Neumüller, S. 66-69).

Am zweiten Projekttag gab es Diskussionsrunden zu Lebensende, Trauer, Seelenvorstellungen, Leben nach dem Tod, Sterbebegleitung, Abtreibung, Mord und Selbstmord, Bestattung und Trauerarbeit. Erneut wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede erläutert - stets mit Bedacht auf Respekt und Höflichkeit sowie die Vermeidung sensibler Themen, wie z. B. Terrorismus. Die Ergebnisse wurden ins Plenum getragen und diskutiert. Der nächste Teil des Projekttags führte zum im selben Bezirk liegenden Zentralfriedhof, wo die jüdischen, islamischen und evangelischen Teile besucht sowie Bestattungsrituale, Gebetspraxis und Symbole vorgestellt wurden (vgl. ebd., S. 69-72).

Es wurden kleine Geschenke zur Erinnerung an die gemeinsame Zeit ausgetauscht und zuletzt auch die Methode eines gemeinsamen Gebets genutzt:

Die Projektstage kamen schließlich mit einem gemeinsamen Friedensgebet zum feierlichen Schluss. (Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 71)

Man ist sich einig, dass das Projekt sehr fruchtbar war, gelungen ist und viele – teils überraschende - Gemeinsamkeiten gefunden wurden, daher möchte man es in Zukunft fortführen:

Die Gesamtaussage war – alle Religionen sind gleich. Die Ausübung unterscheidet sich, aber wir glauben an das Gleiche. Wir machen uns die Kluft selbst. Noch dazu fanden sich zwischen Juden und Muslimen viel mehr Gemeinsamkeiten als zu uns. (Schüler Evangelisches Gymnasium in Katzensteiner & Neumüller 2008, S. 68)

4.4 Ergebnisse

4.4.1 Interreligiöser Dialog und Dialogpädagogik

Es stellt sich nun die Frage, wie interreligiöser Dialog und Dialogpädagogik inhaltlich und methodisch-konzeptionell im Zusammenhang stehen, wo sie sich ähneln und wo unterscheiden. Vergleicht man die Ziele und Methoden der vorgestellten Vertreter*innen der Dialogpädagogik mit jenen der vorgestellten interreligiösen Dialogprojekte, so lassen sich weitreichende Ähnlichkeiten und Parallelen in den Texten finden. Folgende Ziele wurden gemäß der Inhaltsanalyse zusammengefasst:

Dialogpädagogik	Interreligiöse Dialogprojekte
Austausch, Kommunikation, Dialog	Begegnung, Austausch, Vernetzung
Bildung, Erkenntnis, Aufklärung	Wissenserwerb, Aufklärung
Mündigkeit, gesellschaftliche Teilhabe, lebenspraktische Kompetenzen erwerben	Handlungs- und Entscheidungshilfen für den Alltag, soziale Verantwortlichkeit
Änderung der Haltung zur Realität und zu Beziehungen, Anerkennung von Andersheit	Vorurteile und Ängste abbauen, Minderung kultureller Barrieren
Respekt und Akzeptanz, friedliches Zusammenleben	Friedliches Miteinander, Respekt und Wertschätzung
Verständnis, Anteilnahme, Empathie	Aktives Zuhören, Verständnis, Offenheit
Kritik- und Feedbackfähigkeit stärken, Argumentations- und Diskussionsfähigkeit fördern	Dialog- und Sozialkompetenzen stärken, Sammlung von Erfahrungen im geschützten Rahmen

	Multiplikator*innenwirkung (z. B. Eltern)
Rückbesinnung auf die eigene Religion	Verwurzelung in der eigenen Religion
Aufhebung von Ungerechtigkeit	
Konfliktkompetenz fördern	Konfliktprävention
Beziehungsfähigkeit stärken	Stärkung der Klassengemeinschaft, neue Freundschaften schließen

Tab. 2: Ziele der Dialogpädagogik und der interreligiösen Dialogprojekte im Vergleich

Folgende Methoden wurden aus den Quellen entnommen und kategorisiert:

Dialogpädagogik	Interreligiöse Dialogprojekte
Inner- und Außerschulisches verbinden	Expert*innengespräche, Besuch von Gotteshäusern und externen Lernorten
Aufarbeitung von Texten und Fragestellungen	Bearbeitung religiöser Texte
Gesprächsregeln	Gesprächs- und Diskussionsregeln
Reflexion	Reflexion und Diskussion
Soziale Angebote	gemeinsame Aktivitäten, gemeinsame Gebete, Rituale und Feste

Tab. 3: Methoden der Dialogpädagogik und der interreligiösen Dialogprojekte im Vergleich

Die Ziele und Methode decken sich hier fast vollständig; bei den wenigen Punkten, die im jeweils anderen Fall nicht explizit erwähnt wurden, z. B. die Multiplikator*innenwirkung seitens der Dialogpädagogik und die Aufhebung von Ungerechtigkeit seitens der Dialogprojekte, ist aber davon auszugehen, dass sie auch mögliche Ziele waren, nur nicht explizit erwähnt wurden oder keine Erwähnung in der gewählten Literatur fanden, in anderen Werken aber vielleicht sehr wohl genannt werden. Bezüglich der Statusähnlichkeit der Teilnehmer*innen wird dieser Punkt seitens der Dialogprojekte wohl nicht explizit erwähnt, weil die Teilnehmenden alle einen gemeinsamen Status als Schüler*innen innehaben und üblicherweise sogar alle einer Schulstufe angehören. Die Überschneidungen könnten daher noch zahlreicher sein, doch für den Zweck dieser Arbeit wird bereits hier deutlich, dass es viele Parallelen gibt. Der größte Unterschied scheint darin zu liegen, dass das Konzept und die Methoden der interreligiösen Projekte erwartungsgemäß an die Situation in Schulen und im Unterricht angepasst werden mussten. Hier wird von manchen Autor*innen Kritik ausgesprochen, dass es sich so nicht mehr um einen authentischen interreligiösen Dialog handeln kann, von anderen Autor*innen wiederum betont, dass auch alters- und wissensadäquater Dialog an Schulen ohne fundierte theologische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen eine authentische Form von interreligiösem Dialog sein kann (s. Kap. 2.6.3).

Bei vorangehender Tabelle sind allerdings gewisse Einschränkungen und Annahmen zu beachten, auf welche an dieser Stelle hingewiesen werden soll. Vorliegende Arbeit stellt nur ausgewählte Konzepte der Dialogpädagogik vor; es handelt sich dabei um (zumindest in der deutschsprachig verfügbaren Literatur) namhafte Vertreter*innen der Dialogpädagogik, auf welche man während der Lektüre zu diesem Thema häufig stoßen wird. Dennoch kann diese Auswahl keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Außerdem umfassen die genannten Konzepte oft weitere Aspekte, auf welche aufgrund mangelnder Relevanz für das Thema nicht näher eingegangen wurde – hier ist somit eine subjektive Eingrenzung des Materials und der Erläuterungen gemäß der Inhaltsanalyse zu bedenken. Weiters wurde in Bezug auf die vorgestellten Projekte nur das öffentlich zugängliche Material verwendet und analysiert – freilich ist es möglich, dass die persönlichen Aufzeichnungen der Lehrer*innen Hinweise auf zugrundeliegende dialogpädagogische Konzepte enthalten, die jedoch keinen Eingang in die Publikation fanden, zumal selbige sich auf seitens des Ministeriums ausgewählte Projekte beschränkt. Auch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beinhaltet wie bereits erwähnt gewisse Grenzen (s. Kapitel 4.2), die sich auf das Ergebnis der Analyse auswirken könnten.

4.4.2 Methoden für den interreligiösen Dialog in der Schule

Die erarbeiteten Kategorien zu den Methoden sollen nun gemäß der Inhaltsanalyse nach Mayring näher definiert und mit Hinblick auf die Literatur und den schulischen Kontext weiter aufgearbeitet werden, um diese Kategorien erneut über das Material legen und dieses weiter analysieren zu können:

- *Besuch von Gotteshäusern*

Der Besuch von Gotteshäusern der anderen Religionen stellt im Sinne des lebensweltlichen, erlebnisorientierten Lernens vor Ort eine Gelegenheit dar, in die Traditionen und Glaubenswelt der anderen einzutauchen und diese am eigenen Leib mit allen Sinnen zu erfahren, also auch die Gerüche, die Klänge, die Ästhetik und vielleicht auch traditionelle Geschmäcker von gereichten Speisen, unabhängig davon, ob man sich aktiv beteiligt oder nur still beobachtet. Der Besuch der Gotteshäuser bietet eine Möglichkeit der Begegnung und des Kennenlernens, in welchem die Gastgeber*innen die Besucher*innen in ihrer gewohnten, sicheren Umgebung willkommen heißen und einen Einblick in ihre Räumlichkeiten, Sitten und Gebete geben können. Für die Gäste ist es oftmals der erste Besuch des jeweils anderen Gotteshauses, sodass es hilfreich sein kann, die Personen vor Ort aus anderen Situationen zu kennen und den Besuch gemeinsam genauer zu planen, z. B. mit der Teilnahme an einem Gebet, einer Führung durch die Örtlichkeiten und einem kleinen Buffet, an welchem es leicht zu einem Austausch kommen kann. Bei einem nachfolgenden Treffen sollten auch Dokumentation und eine gemeinsame Reflexion des Erlebten ermöglicht werden (vgl. Onnasch 2006, S. 189f).

Auch Siedler (2005, S. 612-617) schreibt, dass die heiligen Stätten der Religionen sich als wichtiges Element in vielen Religionen finden und einen sichtbaren Raum für erste interreligiöse Kontakte und Austauschmöglichkeiten bieten.

Sie eröffnen einen Zugang zu bedeutsamen Symboliken, Architektur, Ästhetik und bestimmten Funktionen der Teilelemente, da viele sakrale Orte nicht nur als Gebetsstätten dienen, sondern auch als Orte für Bildung, Veranstaltungen und Feierlichkeiten. Die entgegengebrachte Gastfreundschaft und die praktischen Erfahrungen können helfen, Vorurteile abzubauen und das eigene Bild von den anderen Religionen zu überdenken (vgl. Siedler 2005, S. 612-617).

Bernack (2016, S. 349ff) ergänzt, dass der Besuch anderer Gebetshäuser nicht nur die fremde Religion und deren Praxis anschaulicher macht, sondern auch einen neuen Blick auf die Ästhetik der eigenen Religion und ein neues Bewusstsein für die Traditionen und die Praxis dieser ermöglicht. Er empfiehlt auch, nicht zu viele Eindrücke auf einmal einzuplanen, sondern zunächst einen Termin für eine Führung, die nach Absprache auch einen bestimmten Schwerpunkt haben kann, zu vereinbaren und in einem weiteren Termin beispielsweise den Besuch eines Gottesdienstes mit einer anschließenden Fragerunde im Austausch mit den Mitgliedern der besuchten religiösen Gemeinschaft zu planen. Die Gruppe sollte vorher auf wichtige Gepflogenheiten hingewiesen und vorbereitet werden, wie etwa das Ausziehen der Schuhe vor dem Betreten einer Moschee oder eine angemessene Kleiderwahl. Lehrer*innen sollten in Erwägung ziehen, das zu besuchende Gotteshaus vielleicht im Vorhinein alleine kennenzulernen, sodass eine bessere Vorbereitung auf die Eindrücke vor Ort und aufkommende Fragen möglich ist.

- *Bearbeitung religiöser Texte*

Auch die Bearbeitung von Texten aus den heiligen Schriften kann eine Methode für den Unterricht darstellen, da sie zentrale Symbole der Religionen sind. Besonders zwischen den heiligen Schriften der abrahamitischen Religionen sind Parallelen zu finden, die eine gemeinsame Bearbeitung vereinfachen. Man kann z. B. eine bestimmte Passage wählen, die in ähnlicher Form in mehr als einer heiligen Schrift zu finden ist (wie die Abraham-Geschichte) und diese gemeinsam besprechen und deuten. Zudem könnte man die Erarbeitung auch mit künstlerischen Elementen aus bspw. Malerei, Musik und Theater verbinden. Wichtig ist es, die Passagen in ihrem geschichtlichen Entstehungskontext und den damaligen religiösen und gesellschaftlichen Gegebenheiten zu betrachten (vgl. Onnasch 2006, S. 191).

- *Expert*innengespräche*

Eine angelegte Methode daran wäre das Expert*innengespräch, zu welchem geistige Vertreter*innen der Religionen zu einer Diskussionsrunde eingeladen werden, z. B. ein Pfarrer, ein Imam und ein Rabbiner. Diese können ihre liturgischen Gewänder erklären, von ihrer Arbeit berichten und den Schüler*innen für Fragen zur Verfügung stehen. Sie können auch von ihren interreligiösen Erfahrungen und Projekten berichten (vgl. Stängle 2003, S. 116).

- *gemeinsame Gebete und Rituale*

Bei gemeinsamen Gebeten ist es von Bedeutung, Zeit für Ruhe und Entspannung einzuplanen. Die Übergänge sollten weich sein, wofür musikalische Begleitung hilfreich sein kann. Allen soll die Möglichkeit gegeben sein, sich einzubringen oder nur still teilzuhaben; ein vorab ausgearbeiteter Ablauf kann dabei Sicherheit und Struktur geben. Ebenfalls sollen Unterschiede in den Gebräuchen und Riten nicht überspielt werden - die Verschiedenheiten sind sogar zu bejahen, da erst durch diese Unterschiede die spezifische Gestalt des Eigenen erkannt und verstanden werden kann. Dazu ist es natürlich notwendig, das Fremde auch als solches anzuerkennen und es offen und ohne Bedrohung oder Verteidigungsdruck wahrzunehmen. Gedanken und Gefühle sollten erst nach Ende des Gebets in einer Diskussionsrunde oder einem offenen Raum für den Austausch zur Sprache gebracht werden, um den geschützten, spirituellen Raum des Gebetes nicht zu stören (vgl. Onnasch 2006, S. 193f).

Zur Methode der sozialen Angebote sollen mehrere Beispiele beschrieben werden:

- *Gemeinsames Kochen und Essen*

Eine weitere adäquate Methode sind soziale Angebote, wie beispielsweise Kochprojekte. Neben dem Erlernen von Alltagswissen und -fähigkeiten zu den Themen Ernährung und Gesundheit werden soziale und kulturelle Gepflogenheiten vermittelt sowie religionsspezifische Themen eröffnet, etwa wenn es um Ernährungsvorschriften geht (z. B. koschere und halal Speisen, Fastenzeit, Verzicht auf Rind im Hinduismus). Verschiedene Themen können auf diese alltägliche Weise sehr niederschwellig besprochen und reflektiert werden, zudem können gemeinsam Speisen zubereitet werden, die für alle geeignet sind und anschließend gemeinsam gegessen werden. Dies zeigt einen konfliktlosen Umgang mit Unterschieden auf und stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl (vgl. Birkner & Hetzinger 2013, S. 83). Burger (2016, S. 401-407) schreibt, dass das gemeinsame Einkaufen, Zubereiten und Essen den Dialog vertiefen und darüber hinaus einen sehr leichten Anknüpfungspunkt bieten kann. So können Themen wie Nahrungsvorschriften, aber auch Traditionen, Bräuche und religiöse Inhalte behandelt werden, wie etwa die Bedeutung des Abendmahls und des Gründonnerstags im Christentum, Schächten im Islam und Judentum oder der Vergleich der Fastenzeiten im Christentum und Islam.

Diese Projekte können ganzjährig stattfinden oder an bestimmte religiöse Feste, wie Fastenzeit, Advent und Erntedankfest, oder biographische Feierlichkeiten, wie Hochzeiten, Taufen und Beschneidungen, gebunden sein. Das Projekt sollte mit den Beteiligten geplant werden, damit vorhandene Nahrungsvorschriften und Essgewohnheiten berücksichtigt werden können; außerdem sollte für die notwendige Ausstattung, z. B. separates Kochgeschirr für koschere Speisen, und passende Räumlichkeiten, in denen alle Personen ausreichend Platz haben, gesorgt werden. Auch die Finanzierung muss geklärt und passende Termine gefunden sowie an mögliche Tischgebete und Tischdekoration gedacht werden. Zudem sollte ausreichend Zeit für Gespräche nach dem Essen, eine Reflexion des Projekts sowie das Zusammenräumen eingeplant werden.

- *Erzählworkshops*

Ein weiteres soziales Angebot sind Erzählworkshops. Hierbei erzählt man sich die eigene Biographie und Lebenserfahrungen. Dies kann gemeinsame Anknüpfungspunkte aufzeigen und Missverständnisse ausräumen sowie Empathie fördern. In der Schule sollte dies unbedingt auf freiwilliger Basis beruhen, da hier eine Preisgabe der Lebensgeschichte und Identität stattfindet. Das Einladen erwachsener Zeitzeug*innen bzw. Erzählender oder beispielsweise Brieffreundschaften mit anderen Schulen könnten eine abgewandelte Form davon ermöglichen (vgl. Furlinger 2011, S. 472).

- *Feste feiern*

Ein besonders ansprechendes soziales Angebot für die Schule dürfte wohl das gemeinsame Feiern von Festen sein. Im Zuge von Festen können Geschichten erzählt, Symbole erklärt, Lieder gesungen, Speisen geteilt und Traditionen vorgestellt werden. Sie bieten eine sehr positiv konnotierte Möglichkeit, sich auf niederschwelliger Ebene und in stimmiger Atmosphäre zu begegnen, denn welches Kind feiert nicht gerne Feste? Onnasch begründet dies wie folgt:

Feste unterbrechen den ‚normalen‘ Alltag mit seiner Arbeit, mit allen seinen Verpflichtungen und Gewohnheiten. Feste sind außerordentliche Zeiten und geben dem Raum, was sonst in der Routine beiseite geschoben wird. Sie geben Erlaubnis [...], andere Seiten des Lebens zuzulassen: Muße und Besinnung ebenso wie Aufbruch und Ekstase. (Onnasch 2006, S. 195)

Sieg (2005, S. 602f) ergänzt, dass Feste zudem das Ausdrücken starker Gefühle, Überzeugungen und Ästhetik sowie Abwechslung, Erholung, Strukturierung des Alltags, Hilfe bei Krisen, Öffentlichkeitsarbeit, gesellschaftliche Anerkennung, Begegnung und den Ausdruck der Religionsfreiheit ermöglichen und als solche sehr viele verschiedene Lernanlässe bieten können.

- *interreligiöser Kalender*

Eine Methode, die auch für die Schule geeignet sein könnte, ist der interreligiöse Kalender. In diesen werden die wichtigsten Feste der vertretenen Religionen eingetragen. Dies hilft, einen Überblick zu bewahren, kann für die Lehrpersonen wichtige Hinweise geben (z. B. Fehlzeiten, Auswirkungen der Fastenzeit) oder auch in die inhaltliche Jahresplanung einfließen (vgl. Bürgisser 2009, S. 244).

Boehme (2019, S. 6) stellte in erprobten Schulprojekten fest, dass eine Verschränkung dieser Methoden zu einem besonders effektiven und nachhaltigen Ergebnis führt und meint sogar, dass die zeitlich-organisatorischen Sorgen im Zusammenhang mit interreligiösen Projekten so gemildert werden können, da sich durch diese integrative Phase bereits ein Projekttag pro Semester nachhaltig auswirken kann:

Wenn interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten, Bildern, Texten, Artefakten oder Erzählungen [...] mit fächerkooperierendem Begegnungslernen didaktisch verschränkt wird [...], ergibt sich am Lernort Schule ein mehrdimensionales und dadurch nachhaltiges, didaktisches Modell der Aneignung und Entwicklung interreligiöser Kompetenzen, das über einen gemeinsamen interreligiösen Projekttag pro Schul(halb)jahr hinaus keines weiteren schulorganisatorischen Aufwands bedarf. (Boehme 2019, S. 6)

Die genannten Methoden sind natürlich nicht grundlegend neu, jedoch vielmehr in die Perspektive des Dialogs gerückt worden. Viele der Methoden, wie soziale Aktivitäten, das Feiern von Festen oder der Besuch von Gotteshäusern, können auch in diversen anderen Kontexten und zu anderen Themen genützt werden - entscheidend ist hier aber die Ausrichtung auf die Begegnung, den Austausch und den Dialog zwischen den Teilnehmenden. Das Besondere ist schließlich auch die Schaffung einer Möglichkeit, diesen Dialog nicht nur innerhalb der eigenen Gruppe bzw. Konfession zu führen, sondern zusammen mit Angehörigen anderer Glaubensrichtungen, um aus einem schultypisch *intra*religiösen Dialog einen *inter*religiösen zu machen.

Legt man diese Kategorien gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse erneut über das Material, so erschließen sich für die untersuchten Projekte folgende Ergebnisse:

In der Kalvarienberggasse (s. Kapitel 4.3.1) wurde ein soziales Angebot in Form eines interreligiösen Wandertags, der Besuch von Gotteshäusern, die Bearbeitung religiöser Texte, besonders Abrahams Geschichte, gemeinsame Gebete und Rituale sowie Reflexionsmöglichkeiten in Form von individuellen Fragebögen, Feedbackbögen und offenen Diskussionsrunden angeboten.

Die Schüler*innen der OVS Jagdgasse (s. Kapitel 4.3.2) kamen in den Genuss von gemeinsamen Gebeten bzw. Liedern und Gebetsritualen, sozialen Angeboten (Spiele, gemeinsames Zuckerfest) sowie Reflexionsmöglichkeiten bei „Sofa-Runden“, Feedbackfragen, Plakaten und Präsentationen sowie Diskussionsrunden.

Beim Projekt der Europaschule (s. Kapitel 4.3.3) gab es Exkursionen zum Zentralfriedhof und zu Kapellen bzw. Kirchen, die Bearbeitung religiöser Texte (Geschichten Abrahams und Moses‘) und Rituale, Rezitationen von Gebeten und religiösen Liedern, soziale Angebote in Form zweier Stationenbetriebe mit Basteleien, Spielen, gemeinsamem Essen und Singen, einer Übernachtung in der Schule sowie Diskussions- und Reflexionsrunden.

Zum Angebot der Henri-Dunant-Schule (s. Kapitel 4.3.4) zählten der Besuch von Gotteshäusern, soziale Angebote wie gemeinsames Essen, Filme sowie ein Stationenbetrieb mit Spielen, Rätseln und Basteleien sowie Reflexions- und Präsentationsrunden bei monatlichen Treffen zu Themenschwerpunkten aus den Bereichen Feste und Bräuche.

In der Rosegger Hauptschule (s. Kapitel 4.3.5) standen soziale Angebote in Form von gemeinsamen Festen, einem Geburtstags- und Feiertagskalender, einem Raum mit „Fest-Schwerpunkt“ und religiösen Symbolen bzw. Gegenständen zum Anfassen und ein gemeinsames Essen sowie der Besuch von Gotteshäusern mit Expert*innengesprächen vor Ort im Mittelpunkt.

Die EMS Neustiftgasse (s. Kapitel 4.3.6) konnte ihren Schüler*innen im Rahmen des Dialogprojekts den Besuch von Gotteshäusern, einem Museum und einem Kloster, gemeinsame Gebete, Rezitationen, Lieder und den Austausch religiöser Bräuche und Gegenstände, soziale Angebote (wie kreative Stationen, gemeinsames Kochen und Essen, Rollenspiele), den Einbezug von Schulzeitung, Homepage und Chor, Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten mit Präsentationen, Fragebögen, Projektberichten und einer Abschlussausstellung sowie Expert*innengespräche anbieten.

Im gemeinsamen Projekt des Zwi-Perez-Chajes-Gymnasiums, des Evangelischen Gymnasiums, des Akademischen Gymnasiums und der Islamischen Fachschule für soziale Berufe (s. Kapitel 4.3.7) wurden externe Lernorte, wie der Zentralfriedhof und Gebetsräume, besucht, Expert*innengespräche geführt, soziale Angebote mit Spielen, dem Tausch kleiner Geschenke und gemeinsamen Pausensnacks genutzt, Diskussions- und Präsentationsrunden und Feedbackmöglichkeiten sowie Demonstrationen von Ritualen und Bräuchen, Modellen, Lyrik und Musik angeboten.

In allen Projekten wurden somit mehrere methodische Zugänge gewählt und angeboten, wodurch verschiedene Lerntypen angesprochen und die Schüler*innen auf unterschiedliche Weise zum Lernen und gemeinsamen Tun motiviert werden konnten. Andererseits wurden seitens der Dialogprojekte keine Methoden erwähnt, die nicht bereits in der Literatur resp. den hier gebildeten Kategorien genannt wurden. Sämtliche Methoden sind nicht ausschließlich dem Dialogkonzept eigen, sondern finden sich auch in anderen Konzepten und sämtlichen Schulfächern wieder bzw. lassen sich diese auch auf andere Themenbereiche anwenden. Es ist daher anzunehmen, dass die projektführenden Lehrer*innen aus ihrem allgemeinen Methodenpool ausgewählt haben, womöglich vorrangig jene Methoden, die bekanntermaßen bei den Schüler*innen beliebt sind, sehr schüler*innenzentriert und –aktivierend sind und ihren Erfahrungen gemäß Austausch und Begegnung anregen. Nochmals zusammengefasst lauten diese:

- Expert*innengespräche
- Besuch externer Orte
- Soziale Angebote (Feste, gemeinsames Kochen, Spiele etc.)
- Arbeit an religiösen Texten
- Gemeinsame Gebete und Rituale
- Reflexion und Diskussion, Präsentation

Laut Leimgruber (2012, S. 21) und Schlüter (2005, S. 559-563) ist ebendiese persönliche Begegnung im Dialog als Königsweg für interreligiöses Lernen zu sehen. Lernen geschieht hier nämlich im direkten Austausch mit Angehörigen anderer Religionen, wobei der Dialog als Kanal im Zentrum steht. Interreligiöses Lernen sollte daher schüler*innenorientiert, begegnungsorientiert und an einer dauerhaften Umsetzung orientiert sein. Entscheidend ist letztlich die Möglichkeit zum Austausch, zur Verständigung, zur Auseinandersetzung und wechselseitigen Anteilnahme an Glaubenserfahrungen und Traditionen sowie zur Reflexion.

5. Diskussion

Eingangs wurde die Frage gestellt, inwiefern Projekte zum interreligiösen Dialog den Dialog nicht nur inhaltlich im Sinne eines Kennenlernens, Diskutierens und Reflektierens der eigenen und anderen Religionen, sondern auch als didaktisches Konzept im Sinne der Dialogpädagogik umsetzen, eventuell sogar gemäß bestimmter Vertreter*innen der Dialogpädagogik. Zudem sollte auch untersucht werden, ob dies explizit in der Projektkonzeption erwähnt wurde und das Projekt eventuell nach einem bestimmten Modell bzw. einer bestimmten Methodik geplant und durchgeführt wurde.

Wie in den entsprechenden Kapiteln erwähnt, geben Freire und Buber keine konkrete Methodik für Schulen vor, da es ihrem Wunsch nach einem flexiblen Zugehen auf die Schüler*innen und einem offenen Gespräch zu den ihnen wichtigen Themen entgegenstehen würde, wenn sie Methoden vorgeben, welche diese Flexibilität und Offenheit einschränken oder auch nur in eine bestimmte Richtung lenken würden. Sie sprechen eher von einer Haltung zu den Lernenden und deren Lebenswelt sowie von einem Ort der Begegnung und des Miteinanders. Ein methodisch-didaktischer Verweis auf diese beiden Vertreter wäre somit auch nicht wirklich zu erwarten. Ruf und Gallin hingegen geben als selbst unterrichtende Lehrer ein konkretes Unterrichtskonzept als Beispiel, das nicht speziell auf interreligiöse Projekte zugeschnitten ist, sondern in allen Fächern und Projekten umgesetzt werden kann. Auf deren Modell könnte man sich im schulischen Rahmen also leichter beziehen.

Sieht man sich besagte Projekte genauer an, so ist zu erkennen, dass die ausgewählten Projekte zum interreligiösen Dialog an Österreichs Schulen nicht per se als Projekte mit dialogpädagogischem Konzept gemäß bestimmter Vertreter*innen der Dialogpädagogik geplant wurden. Da der Begriff des Dialogs jedoch allgemeinsprachlich üblicherweise als eine Kommunikation zwischen zumindest zwei Dialogpartner*innen verstanden wird, sind dennoch Elemente der Dialogpädagogik in den Projekten zu finden, selbst wenn diese nicht explizit als dialogpädagogisch ausgewiesen oder geplant wurden. Dies wird auch darauf zurückzuführen sein, dass der *Dialog* wie an früherer Stelle erwähnt eben kein klar definierter Begriff mit eindeutiger Methodik ist, sondern eher als eine Haltung zur offenen Begegnung und als ein Ort des Austausches sowie als Form der Zusammenarbeit aufzufassen ist, wodurch er sehr unterschiedliche Ausprägungen und Formate annehmen kann.

Jede Schule zeigt in ihrem Projekt letztlich Formen der Dialogpädagogik, da es in den Projekten entsprechend um Austausch, Gespräche und das Knüpfen von Beziehungen geht; keines dieser Projekte erwähnt jedoch explizit einen theoretischen Hintergrund oder bestimmte Vertreter*innen diesbezüglich. Vielmehr scheint ein Auflockern des Unterrichts im Rahmen von Projekttagen bzw. -wochen geplant worden zu sein, während welcher der Austausch zwischen den Schüler*innen, deren Aufklärung und Wissen sowie Soft Skills, Kommunikationskompetenz und Empathie gefördert werden sollten. Die Ziele waren oft ähnlich und im Sinne einer Konfliktprävention, Wertevermittlung sowie einer Stärkung der Klassengemeinschaft und eines friedlichen Miteinanders formuliert.

Es ist weiters anzunehmen, dass nur gewisse Teilelemente der Dialogpädagogik, wie etwa Gesprächsregeln und Moderation des Dialogs, genutzt wurden, um diese durch andere Elemente zu ergänzen, sodass den Schüler*innen eine möglichst große Vielfalt an Zugängen zum Thema geboten und verschiedene Lerntypen gleichermaßen angesprochen werden können, da nicht alle Schüler*innen gerne reden oder ihre Meinung teilen bzw. auch sprachliche Hürden hier einen Einfluss auf die Mitarbeit haben können.

Schulen scheinen eher weniger Fokus auf fachlich-theologische Diskussionen und Interpretationen von Inhalten zu legen, sondern betonen vor allem diese sozio-emotionale Komponente der Dialogprojekte, die mit Hilfe des religiösen Inhaltes aufgegriffen und bearbeitet werden soll. Die Projekte sollen dem Teambuilding, dem Erkennen von Gemeinsamkeiten, der Förderung von Toleranz, Akzeptanz, Vertrauen, Offenheit und Respekt, der Minderung kultureller Barrieren sowie der Stärkung der Vernetzung der Schüler*innen untereinander dienen und so die Schulgemeinschaft positiv beeinflussen. Zudem wird auch ein Fokus auf den persönlichkeitsbildenden Aspekt der Projekte gelegt; die Schüler*innen sollen dadurch nicht nur Vorurteile abbauen, aufgeklärt und zu einem friedlichen Miteinander bewegt werden, sondern auch Entscheidungshilfen und Orientierung für den außerschulischen Alltag erhalten und einen fundierten Grundstein für ein sozial verantwortliches und autonomes Leben als künftige Generation von Erwachsenen legen. Dies deckt sich auch mit dem in Kapitel 2.7.1 genannten Kritikpunkt, dass ein tiefgreifender, religionsstellvertretender interreligiöser Dialog zu hochschwellig und nicht adäquat für die Schüler*innen wäre, da er auch nicht ihrer Lebenswelt und den in der Schule gewünschten Zielen entspricht. Alle Lehrer*innen setzten in den Projekten daher auf alters- und situationsadäquate Methoden.

Zur Frage, welche anderen Methoden außerhalb des kommunikationstheoretischen Begriffs des Dialogs (im Sinne eines Gesprächs, einer Diskussion oder Reflexion) in den Schulprojekten – eventuell sogar vorrangiger – genutzt wurden, um die gewünschten Inhalte zum Thema des interreligiösen Dialogs zu vermitteln, lässt sich sagen, dass es eine Handvoll Methoden gibt, die scheinbar besonders gerne genutzt wurden und in allen Projekten Erwähnung fanden. Dazu zählen soziale Angebote und Feierlichkeiten, Besuche von externen Lernorten, Expert*innengespräche und gemeinsame Gebete oder Rituale.

Schulen setzen verständlicherweise stärker auf solch erlebnisorientierte Angebote – nicht nur, weil je nach Schulstufe die theoretische Grundlage eine andere als bei Erwachsenen ist, sondern wohl auch zur Auflockerung des Schulalltags, um die Projekte zu etwas Besonderem zu machen und gemeinsame Erlebnisse und Erinnerungen zu ermöglichen. Jede*r weiß aus eigener Erfahrung, dass man sich an emotional und sozial bedeutsame Inhalte aus der Schulzeit deutlicher erinnert; wir erinnern und als Erwachsene oft noch an Schullandwochen, Skikurse und Exkursionen, wo gemeinsam Erlebtes und die Zuwendung zueinander im Vordergrund stehen, aber weniger an den alltäglichen Unterricht. Zudem bietet es sich an, mit Hilfe von Aktivitäten und bewegtem Unterricht bzw. dem Einbeziehen von Objekten auch haptische und motorische Lerntypen stärker anzusprechen sowie theoretische Inhalte besser zu veranschaulichen, was besonders für jüngere Schüler*innen bei einem doch recht abstrakten Thema wie jenem der Religionen sicherlich hilfreich sein kann. All diese erlebnisorientierten Methoden eröffnen den Raum für Dialog und Begegnung, da sie gemeinsam erlebt und diskutiert werden. Wie bereits bei Dehn et al. (2007, S. 541) erwähnt, hat letztlich jede Erscheinungsform des Dialogs seine Legitimität und sollte in Anpassung an die gegebenen Situationen und Bedürfnisse genutzt werden, um den Ertrag des Dialogs möglichst hoch zu halten und ihn über diverse Themen und unterschiedliche Formate für alle zugänglich und erfahrbar zu machen - so auch in der Schule.

Dies wird nicht nur durch kognitive Methoden, sondern besonders durch emotional-praktisches, erfahrungsorientiertes Arbeiten erreicht. Dafür sind keine spezifischen Methoden nötig, doch im Sinne der genannten praktisch-emotionalen Akzentuierung sind Methoden, die kommunikatives, spielerisches, offenes, entdeckendes und soziales Lernen ermöglichen, sicherlich am besten geeignet. Die Schüler*innen können so im Sinne der interreligiösen Zielsetzung lernen, vorurteilsfrei aufeinander zuzugehen, einander zuzuhören, voneinander zu lernen, einander zu bereichern und einander sowie sich selbst besser zu verstehen.

In der vorliegenden Arbeit sollte auch die Auslotung der Möglichkeiten und Grenzen dieser Methoden in die Fragestellung einfließen, vor allem im Hinblick darauf, wie praktikabel sie für das schulische Umfeld und die dort herrschenden Rahmenbedingungen sind, da anzunehmen ist, dass interreligiöser Dialog in Schulen vor besonderen bzw. zusätzlichen Herausforderungen steht.

Hier ist zu sagen, dass die Rahmenbedingungen der Schule ein nicht zu unterschätzender Faktor sind. In Kapitel 2.7.1 wurde auf Autor*innen verwiesen, die explizit auf gewisse Problematiken im schulischen Rahmen aufmerksam machen; sie nennen etwa mangelnden fachtheologischen Tiefgang und eine fehlende Festigung im Glauben bzw. Glaubensvollzug sowie das hierarchische Gefälle zwischen Lernenden und Lehrenden als typische Problematiken des interreligiösen Dialogs in der Schule.

Ebenso werden die Erschwernisfaktoren im Dialog (s. Kapitel 2.5) auf den schulischen Rahmen anwendbar sein: Mangelndes Wissen, mangelnde Orientierung, mangelnde Sprachkenntnisse und Überforderung der Teilnehmenden sind aufgrund des jungen Alters und der erst wenig vorangeschrittenen Ausbildung besonders bei jungen Schüler*innen sicherlich ein großer Erschwernisfaktor; später können ein negativer medialer Einfluss, eine negative Gesinnung zu Andersgläubigen, Ausgrenzung, unzureichendes Interesse oder ein belastetes Verhältnis zum Thema Religion die Arbeit am interreligiösen Dialog verstärkt erschweren. Mangelnde Sensibilität, unklare Ziele, fehlende Vorbereitung und Ressourcen können seitens der Lehrpersonen wiederum der Arbeit am interreligiösen Dialog Steine in den Weg legen.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Erschwernisfaktoren sind für den schulischen Rahmen aber auch weitere Besonderheiten und Hürden anzunehmen. Dazu zählt etwa, dass Lehrpersonen ihre Schüler*innen im jeweiligen Fach üblicherweise nur für zwei Stunden pro Woche sehen, wobei diese Stunden oft auch nicht zusammenhängend sind; dadurch werden Projekte, die nicht in Blöcken abgehalten werden können, zeitlich und somit auch inhaltlich einer Teilung bzw. Unterbrechungen unterworfen sein. In den vorgestellten Projekten wurde teils erwähnt, dass der Stundenplan speziell angepasst wurde, um eine Zusammenarbeit der verschiedenen Fachlehrer*innen zu ermöglichen. Um solche Anpassungen oder Zusammenlegungen zu ermöglichen, sind wiederum eine unterstützende Direktion und Administration unumgänglich. Dass diese Anpassungen dann auch über ein ganzes Schuljahr hinweg gehalten werden können, ist wohl eher die Ausnahme, daher wurden in den meisten vorgestellten Schulen und deren Projekten auch nur Projekttage oder eine Projektwoche geplant und umgesetzt.

Es könnte auch notwendig sein, größere oder spezielle ausgestattete Räume zu reservieren und Lehrausgänge zu planen, was ebenfalls mit der Administration und den Kolleg*innen abgeklärt werden muss. All dies bedeutet zeitlichen und methodischen sowie organisatorischen Aufwand, den man zu leisten bereit sein sollte. Bei zwei 50-minütigen Einheiten pro Woche und einem breiten Lehrplan kann dies für viele Lehrkräfte sicherlich abschreckend wirken, vor allem wenn wenig Unterstützung aus dem Kollegium kommen sollte oder niemand Erfahrungswerte mit solchen Projekten oder dem Thema an sich hat.

Ein weiterer Grund für die oft kompakte Planung könnte sein, dass interreligiöser Dialog weniger als Methode, sondern viel mehr als Thema und Inhalt verstanden wird, sodass man ihm im Hinblick auf den Lehrplan zwar einen kurzen Zeitraum der gemeinsamen, fächerübergreifenden (und konfessionsübergreifenden) Projektarbeit einräumt, diesen dann aber nicht weiter als Methode durch das Schuljahr trägt, sondern sich jede*r Religionslehrer*in anschließend wieder den eigenen Inhalten widmet.

Kommt man in die glückliche Lage, fächerübergreifend und mit anderen Kolleg*innen arbeiten zu können, so darf auch nicht vergessen werden, dass es viel gemeinsame Vor- und Nachbereitungszeit geben sollte sowie Planung, Dokumentation und Evaluation, viel Austausch und eine große Bereitschaft, sich die Arbeitslast zu teilen und gemeinsame Ziele zu setzen und zu erreichen, um ein möglichst erfolgreiches Projekt auf die Beine stellen zu können. Hat man diese Möglichkeiten zur geteilten und gemeinsamen Projektverantwortung nicht, so muss die Arbeitslast häufig von nur einer Lehrperson getragen werden, so wie es auch im Beispiel des steirischen Lehrers der Fall war. Dort hat man das Projekt aber dank des großen Engagements des Religionslehrers und dessen Bemühung, auch die nichtkatholischen Schüler*innen in seinen Unterricht einzubinden, dennoch als Erfolg verbuchen können.

In Kapitel 2.4 wurde eine ganze Liste an Erfolgsfaktoren erwähnt, die auch Bedeutung für den Erfolg einer schulischen Umsetzung haben: Klare Ziele und geeignete Dialogformen, Reflexion, geteilte Verantwortung, Gelegenheit zur Begegnung, Dialogregeln, persönliches Engagement und Rücksichtnahme werden auch in der Schule über den Erfolg des interreligiösen Dialogs bestimmen. Diese Faktoren verlangen viel von den Lehrer*innen ab, weshalb der Faktor der geteilten Verantwortung sicherlich nicht zu unterschätzen ist. Alle Projekte (bis auf das steirische Projekt) zeigten auch, dass mehrere Lehrer*innen an den Projekten gearbeitet haben, da meistens die Lehrer*innen der verschiedenen Religionsfächer zusammengearbeitet haben, um die Begegnung mehrerer Religionen zu ermöglichen.

Hier kam es sicherlich auch zu einer Arbeitsteilung; in einer Schule schaffte man es, die Unterrichtsstunden zur selben Zeit im Stundenplan festzulegen. Ein anderes Projekt schaffte sogar die unglaubliche Leistung, vier verschiedenen Schulen an einem Projekt kooperieren zu lassen.

In Anlehnung an Schweitzer (2014, S. 165f) kann man an dieser Stelle auch die Problematik der Verantwortung nennen: Häufig bleiben interreligiöse Themen am Fach Religion bzw. an einer Lehrkraft für Religion hängen. Einerseits eröffnet sich durch das Fach ein gesonderter Raum zur intensiven Befassung mit religiösen Themen, andererseits wird durch den getrennten Unterricht auch eine künstliche Trennung und Ausgrenzung erzeugt, zumal es sein kann, dass es ohnehin nicht für jede an der Schule vertretenen Religion einen eigenen Religionsunterricht gibt, sodass manche Schüler*innen ihre Schullaufbahn ohne religionspädagogische Betreuung absolvieren, da (inter)religiöse Fragen und Themen meist auf den Religionsunterricht beschränkt bleiben. Interreligiöse Bildungsaufträge werden somit an die Fachlehrer*innen für Religion delegiert, obwohl das Fach Religion diese Aufgabe alleine nicht erfüllen kann. Im Sinne der Ziele eines dialogischen Unterrichts sind fächerübergreifendes Arbeiten, zum Beispiel mit Biologie, Geschichte, Geographie, Philosophie, Musik oder den Sprachen, und die Implementierung interreligiöser Aspekte in den gesamten Schulalltag anzustreben. Begegnung muss im Schulleben durch bspw. Zusammenlegen des getrennten Religionsunterrichts (oder als Vorstufe dazu durch Team Teaching, Tausch der Lehrer*innen oder übergreifende Projekte), durch das Einladen außerschulischer Expert*innen oder etwa durch Exkursionen ermöglicht werden.

Ein nicht außer Acht zu lassender Faktor, der damit in Zusammenhang steht und auch mehrfach Erwähnung in den vorgestellten Projekten fand, ist die Frage, was mit Schüler*innen passiert, die entweder keiner Konfession angehören oder vom Religionsunterricht abgemeldet sind, aber auch keinen Ethikunterricht haben, über welchen sie zu solchen Projekten kommen bzw. wie Schüler*innen eingebunden werden, die einer Konfession angehören, wo aber keine passende Religionslehrkraft an der Schule unterrichtet. Der Philosophieunterricht, der sich für eine Kooperation anbieten würde, findet erst in der zwölften Schulstufe und in Österreich auch nur im Gymnasium verpflichtend statt. Folglich müssten andere verpflichtende Fächer, die über alle Schulstufen hinweg unterrichtet werden, in die Projekte einbezogen oder konfessionslose bzw. abgemeldete Schüler*innen explizit eingeladen werden, um diese auch an den Projekten teilnehmen lassen zu können.

Hierfür wäre es wichtig, dass die Lehrkräfte untereinander gut vernetzt sind, bestenfalls auch mit den Klassenvorständen, um niemanden außen vor zu lassen und die Möglichkeiten zur Begegnung und zum Dialog weiter zu öffnen und allen eine Teilhabe zu ermöglichen.

Als weiteren Faktor, der durch den schulischen Rahmen beeinflusst wird, sollte man sich die Frage stellen, ob man es bei einem einmaligen Projekt belassen will oder ein wiederkehrendes Projekt gestalten möchte, um den Lernertrag über ein Schuljahr oder gar die Schulstufen hinweg zu vergrößern und zu sichern. Auch dies verlangt sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen einiges an Motivation, Engagement und Mut zum Neuen ab. Authentischer interreligiöser Dialog zeichnet sich nämlich auch durch Regelmäßigkeit aus, welche durch die zuvor genannten Umstände aber oft erschwert wird. An dieser Stelle soll auf Satilmis (2008, S. 122f) verwiesen und interreligiöser Dialog besser langfristig gedacht werden. Dialogarbeit verlangt nämlich Vertrauen und dieses braucht Kennenlernen, Begegnung und somit Zeit. Projekte, Begegnungen und Austausch sollten regelmäßig und am besten über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden und keinen allzu großen Wechsel der Teilnehmenden beinhalten, da Kontinuität im interreligiösen Dialog für dessen nachhaltige Wirksamkeit förderlich ist und für Stabilität und höheres Vertrauen sorgt. Kontakte und Kooperationen sollten gepflegt und regelmäßig aufgefrischt werden sowie Möglichkeiten zur kontinuierlichen Reflexion und eventuell Überarbeitung gegeben werden.

Gleichzeitig soll an dieser Stelle auch Boehme (2019, S. 6) in Erinnerung gerufen werden, der im Unterschied dazu meint, dass die Nutzung mehrdimensionaler, erlebnisorientierter Methoden zu einem besonders effektiven und nachhaltigen Ergebnis führt, sodass sich bereits ein Projekttag pro Semester nachhaltig auswirken auf die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen auswirken kann. Sollte man also keine ausgedehnten Projekte im Schuljahr unterbringen können, wäre dies kein Grund zu verzagen oder es gar nicht erst zu versuchen, da auch kompakte Projekte bleibend nachwirken können.

Ein relevanter Stolperstein hierfür könnte die Bereitschaft der Schüler*innen sein, ausreichend Vertrauen dafür aufzubringen, ihre Religiosität und religiöse Biographie in so kurzer Zeit offen zu legen, sie zu diskutieren bzw. reflektieren und sich dadurch verwundbar zu machen. Nicht alle Lernenden werden motiviert und dem interreligiösen Aspekt gegenüber positiv gestimmt sein. Eine negative Einstellung, mangelnde Offenheit und Bereitschaft zur Begegnung und Selbstkritik, verhärtete Fronten und Vorurteile beispielsweise sind allgemeine Erschwernisse für den interreligiösen Dialog und somit auch in der Schule zu erwarten.

Besonders Kinder und Jugendliche, deren Persönlichkeiten und sozialen, emotionalen und fachlichen Kompetenzen sich ja noch in Entwicklung befinden, können einerseits verstärkt mit Widerstand oder Desinteresse reagieren, aber auch besonders empfänglich und flexibel für Neues und Veränderung sein. Im Zusammenhang mit den Schüler*innen sind auch deren Eltern zu nennen; diese sollten im Sinne der Transparenz und Offenheit ebenfalls informiert und vielleicht auch zu Teilen des Projekts, etwa zur Ergebnispräsentation, eingeladen werden, wie es bei manchen Projekten auch der Fall war.

Ein weiterer Unterschied zum allgemeinen interreligiösen Dialog ist, dass im schulischen Rahmen üblicherweise wenig bzw. kein politischer Einfluss in die Projekte herrscht und seltener generationsübergreifend (sofern nicht auch Projektteile mit den Eltern oder Großeltern, älteren/jüngeren Geschwistern oder anderen außerschulischen Personen geplant werden) oder ortsübergreifend gearbeitet wird, außer es werden Kooperationen mit anderen Schulen geplant (s. Kapitel 4.3.7). Die mediale Darstellung und Bewerbung der Projekte beschränkt sich zumeist auf die Schulhomepage oder Schulzeitung, bei Vorhandensein eventuell auch auf einen öffentlichen Auftritt über die sozialen Medien.

Bei Mitchell (2010, S. 222f) findet sich ein Diskussionspunkt, der besonders für den schulischen Bereich relevant ist: Die Ergebnisse und Auswirkungen des interreligiösen Dialogs sind erfahrbar und reflektierbar, aber kaum wirklich messbar. Die Schule ist jedoch ein Ort, wo Leistungen messbar sein, Kompetenzen sichtbar gemacht und in Noten ausgedrückt werden sollen. Dies kann dazu führen, dass nur kognitive Aspekte, aber weniger emotional-soziale Lerneffekte ins Gewicht fallen. Doch wie misst und beurteilt man etwa die Dialogkompetenz der Schüler*innen? Wann waren Begegnung und Austausch sehr gut, wann nur genügend? Hat man eine hohe oder gar unrealistische Erwartung an den Dialog, so kann er z. B. bei fehlgeschlagener Konfliktintervention, mangelnder Begeisterung oder Ablehnung seitens der Teilnehmenden fälschlicherweise als gescheitert oder überflüssig betrachtet werden. Der Dialog sollte jedoch nicht als Instrument zur Krisenintervention behandelt werden, sondern über lange Zeit hinweg Vertrauen, Harmonie und Beziehungen aufbauen, die in schlechten Zeiten für eine Stütze und Entspannung kritischer Situation sorgen und dem Einfluss von Misstrauen und Vorurteilen entgegenwirken können. Diese Wünsche zur Krisenprävention und zur Steigerung von Respekt, Akzeptanz und Harmonie im Schulgefüge wurden auch seitens aller vorgestellten Dialogprojekte verfolgt und als Ziele genannt.

Es sind aber sicherlich nicht nur erschwerende Rahmenbedingungen in der Schule zu erwarten. Bedenkt man die an früherer Stelle genannten Erfolgsfaktoren (s. Kapitel 2.4), so sollten sich all diese ebenso auf die Schule ummünzen lassen und somit einen authentischen und fruchtbaren interreligiösen Dialog ermöglichen. Einzige Ausnahme könnten vielleicht die erwähnten guten medialen Kontakte sein, was hinsichtlich der ohnehin verschärften datenschutzrechtlichen Bestimmungen aber kein großer Verlust sein sollte. Ein medialer Auftritt kann dennoch über die Schulhomepage, Schulzeitung und schuleigene soziale Medien erfolgen.

Einen wichtigen Beitrag zum Erfolg der Projekte leisten vor allem auch die Lehrer*innen. Wie bereits in Kapitel 2.4.1 erwähnt, kommt auch den Dialogbegleiter*innen, also jenen Personen, die interreligiöse Dialoge moderieren, eine wichtige Bedeutung für das Gelingen des Dialogs zu. In der Schule wären dies demnach die am interreligiösen Dialog beteiligten Lehrer*innen. Diese müssen diverse Kompetenzen mitbringen, wie z. B. inhaltliche Kompetenz in Bezug auf die verschiedenen Religionen und deren Praxis sowie soziale, ästhetische, methodische, fachliche und persönliche Kompetenzen. Sie müssen sich der eigenen Rolle als Dialogbegleiter*in bewusst werden, den eigenen Lernprozess im Kontext des begleiteten Lernprozesses reflektieren und Berührungspunkte für das gemeinsame Lernen finden, den Lernprozesse der anderen Dialogteilnehmer*innen zu verstehen suchen und Anknüpfungspunkte für alle finden. Zudem müssen sie den Austausch über mögliche Dialogziele anregen und transparent halten, bisherige Dialogpraktiken und -methoden reflektieren und Impulse für mögliche Verbesserungen und Weiterentwicklungen vorschlagen, den Dialogprozess und Lernerfolge dokumentieren, Reflexionsprozesse anleiten sowie die Weiterentwicklung der eigenen Rolle als Dialogbegleitung durchdenken. All dies verlangt den Lehrer*innen viel Engagement und Durchhaltevermögen ab.

Sieht man sich die Rückmeldungen der Lehrer*innen aus den vorgestellten Projekten an, so sind diese unterm Strich aber sehr positiv und es herrscht durchwegs der Wunsch, die Projekte auch in Zukunft weiter zu führen bzw. werden die Projekte bereits laufend für bestimmte Schulstufen angeboten. Dies kann jedenfalls Motivation und Zuversicht geben, dass interreligiöser Dialog trotz besonderer Umstände und Rahmenbedingungen möglich und machbar ist und die Schüler*innen inhaltlich, methodisch und menschlich viel davon mitnehmen können!

6. Fazit

Wie können die Ergebnisse dieser Arbeit nun zusammengefasst und für den schulischen Rahmen genutzt werden?

Ob man nun der Meinung ist, dass authentischer interreligiöser Dialog nur von Theolog*innen geführt werden kann oder unabhängig von Alter, Ausbildung, Konfession und Erfahrung stattfinden kann, ob man ihn als Thema, Methode oder Haltung betrachtet, eines ist allen gemeinsam: Man sieht einen Mehrwert darin, mit anderen in den Dialog zu treten.

Bedenkt man, dass manche Schüler*innen während ihrer gesamten Schulzeit vielleicht nie mit interreligiösem Dialog in Kontakt kommen, davon aber sehr für ihre allgemeine Dialog- und Sozialkompetenz profitieren könnten, so wäre zu überlegen, wie man die Einrichtung und Umsetzung solcher Projekte an Kindergärten, Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen fördern könnte.

Oftmals können Berührungsängste oder Sorge vor mangelnder Unterstützung und einer zu hohen Arbeitslast seitens der Lehrer*innen eine Hürde sein; es sollte daher angedacht werden, interreligiösen Dialog und Dialogpädagogik in der Ausbildungen der Lehrer*innen (verpflichtend zumindest in den Religionsfächern und Ethik, aber auch als Wahlfach für alle anderen) zu verankern, da angehende Lehrende sicherlich eine positivere Einstellung gegenüber dem interreligiösen Dialog und dessen Umsetzbarkeit zeigen, wenn sie sich zuvor fachliche und persönliche Kompetenz dafür aneignen konnten. Hierfür wäre es wichtig, interreligiösen Dialog sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf methodisch-didaktischer Ebene zu vermitteln, da der Kontakt zur Dialogpädagogik wohl genauso spärlich ausfällt wie jener zum interreligiösen Dialog.

Auch das Bewerben von erfolgreichen Projekten, das Hospitieren von laufenden Projekten, das Planen eigener Projekte (und vielleicht auch die Erprobung dieser während der Studienzeit mit Unterstützung durch die Klassenlehrer*innen) sowie der Austausch mit erfahreneren Kolleg*innen aus anderen Schulen oder Einrichtungen kann hier sicherlich stark zu einer größeren Bereitschaft beitragen, solche Projekte ins Leben zu rufen und immer weiter auszubauen. Wie in vielen anderen Dingen werden erste eigene Erfahrungen mit dem Dialog und der Dialogpädagogik später eine gute Basis und Referenz bilden, anhand derer die erlebten Schwierigkeiten und förderlichen Aspekte reflektiert werden können.

Diese Erfahrungen und Erkenntnisse können sodann in eine Projektidee und -gestaltung einfließen. In einem ersten Schritt könnten die Studierenden etwa selbst die Rolle der Schüler*innen einnehmen und bei einem Projekt hospitieren oder eines im Laufe der Lehrveranstaltung vorgestellt bekommen; in einem darauffolgenden Schritt könnte man einzelne Projektphasen planen und vorstellen, um zusammen als Gruppe vielleicht sogar eine ganze Projektmappe zu haben, die man als Basis für die spätere Unterrichtstätigkeit nutzen kann. So könnten sicherlich Berührungsängste und Sorgen abgebaut sowie ein Materialpool aufgebaut werden (daran mangelt es einem nach persönlicher Erfahrung am Ende des Studiums am meisten!).

Natürlich müssten hierfür auch die Direktionen, Administrationen und Kollegien angehalten werden, möglichst unterstützend zu sein. Dazu würde eine (zumindest zeitweilige) Auflösung der starren fünfzigminütigen Einheiten sicherlich förderlich sein – eine Sache, die das Bildungswesen auch schon lange beschäftigt, mittlerweile aber auch an Schulen vorzufinden ist und im Stundenplan berücksichtigt werden kann.

Viele Lehrer*innen würden sicher auch gerne in den Genuss von Team Teaching und einer stärkeren Vernetzung mit den Kolleg*innen kommen, was bei fächerübergreifenden Planungen möglich wird. Auch ein Hinweis auf die (vielleicht nicht allseits bekannte) Verankerung im Lehrplan könnte hier hilfreich sein.

Nicht zuletzt sollte man sich auch seiner Wünsche, Ziele und Erwartungen bewusst sein: Erwartet man einen interreligiösen Dialog im engeren Sinne, wo es zu hochschwelligem, theologischem Austausch kommt? Sieht man das Projekt als Auflockerung des Schulalltags, als Möglichkeit zur Förderung des Wir-Gefühls und des Verständnisses füreinander, als Mittel zur Konfliktbewältigung oder Konfliktprävention, als Mittel zur kreativen Inhaltserarbeitung, als gemeinsame Aktivität oder als Vorzeigeprojekt für einen öffentlichen Auftritt? Soll es ein einmaliges Projekt sein oder größer und wiederholt aufgezogen werden? All diese und weitere Fragen sollten mit Blick auf die Zielgruppe beantwortet werden. Wie in jedem Fach und bei jedem Inhalt wäre es wünschenswert, die „Schüler*innen dort abzuholen, wo sie stehen“. Es könnte aber auch als Chance gesehen werden, neue Inhalte, Medien und Methoden zu nützen, sich auszuprobieren, neue Beziehungen zu knüpfen, den Horizont zu öffnen und Mut zur Lücke zu beweisen. Dafür sollten die hier vorgestellten Projekte viele nützliche Anregungen und Ideen bieten bzw. mögliche Einflussfaktoren aufzeigen können.

Letztlich ist noch kein Meister vom Himmel gefallen und jeder noch so kleine Erfolg sollte geschätzt werden, während Hürden und (vermeintliche) Misserfolge als Lernerfahrung genutzt werden und in eine Optimierung der Planung und Umsetzung einfließen können. Alles, was der kommenden Generation an Erwachsenen hilft, einen offenen, toleranten und reflektierten Umgang mit der Gesellschaft zu führen, sollte als Gewinn betrachtet werden!

Literaturverzeichnis

Alix, Christian (1990): *“Pakt mit der Fremdheit?”: Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Ammermann, Norbert; Ego, Beate; Merkel, Helmut (Hrsg.) (2005): *Frieden als Gabe und Aufgabe*. Beiträge zur theologischen Friedensforschung. Göttingen: V&R unipress

Arens, Edmund (Hrsg.) (1995): *Anerkennung der Anderen*. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation. Freiburg im Breisgau: Herder

ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus (2017): *Interreligiöse Begegnungen mit Kindern*. Graz. URL: <http://www.aragejugend.at/2017/02/interreligioese-begegnungen-mit-kindern/> [27.03.2020]

Badr Goetz, Nadja (2007): *Das Dialogische Lernmodell*. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht. München: m-pess

Bauer, Jochen (2008): *Im Praxistest. Die Zukunft des Religionsunterrichts in Hamburg aus schulorganisatorischer Sicht*. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg*. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster: Waxmann

Baumert, Britta; Röhl, Stefanie (Hrsg.) (2019): *Interkulturelle Kompetenz in der Schule*. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung. Stuttgart: Kohlhammer

Bernack, Friedrich (2016): *Kirchen-, Synagogen- und Moscheeführungen*. In: Rötting, Martin; Sinn, Simone; Inan, Aykan (Hrsg.): *Praxisbuch interreligiöser Dialog*. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien: EOS

Bertels, Gesa; Hetzinger, Manuel; Laudage-Kleeberg, Regina (Hrsg.) (2013): *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Beyer, Renate (2000): *Interreligiöser Dialog - Schlagwort oder Chance?* Christentum, Islam, Buddhismus. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

BGBI. Nr. 88/1985, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [02.09.2019]

BGBI. 2003/II.

URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003_571_2/2003_571_2.pdf [02.09.2019]

Biff, Gudrun; Dimmel, Nikolaus (Hrsg.) (2011): *Migrationsmanagement*. Band 1: Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Bad Vöslau: omnium

Birkner, Katja; Hetzinger, Manuel (2013): *Offene Kinder- und Jugendarbeit - Religionen an informellen Lernorten*. In: Bertels, Gesa; Hetzinger, Manuel; Laudage-Kleeberg, Regina (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Boehme, Katja (2019): *Interreligiöses Begegnungslernen*. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). URL: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6ses_Begegnungslernen_2019-02-05_13_58.pdf [26.03.2020]

Bolz, Martin (1997): *Implikationen des Begriffes: Interkulturelle Erziehung*. In: Katholischer Tiroler Lehrerverein (Hrsg.): *Religionspädagogik aktuell*. Sport, Lernen, Verkehr, Erziehung. Sonderheft der Tiroler Schule, 107. Jg., Nr. 2a/1997

Boschki, Reinhold (2012): *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken*. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer

Buber, Martin (1962): *Das dialogische Prinzip*. Ich und Du - Die Frage an den Einzelnen - Elemente des Zwischenmenschlichen - Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Gerlingen: Lambert Schneider

Buber, Martin (1983): *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam

Bundes ARGE-Ethik (2017): Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS. URL: <https://www.christophthoma.eu/wp-content/uploads/2017/05/Bundesweiter-Empfehlungslehrplan-f%C3%BCr-den-Schulversuch-Ethik-2017.pdf> [02.09.2019]

Bundes ARGE für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.) (1983): *Menschen erweckende Erwachsenenbildung*. Festschrift für Ignaz Zangerle. Wien: Herold

Burger, Kim (2016): *Interreligiöses Kochen*. In: Rötting, Martin; Sinn, Simone; Inan, Aykan (Hrsg.): *Praxisbuch interreligiöser Dialog*. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien: EOS

Bürgisser, Margret (2009): *Interreligiöser Dialog*. Grundlagen - Erfahrungen - Perspektiven. Bern: hep

Dabisch, Joachim (1999): *Dialog als grundlegendes Prinzip des Lernens in der Schule - Die Pädagogik Paulo Freires*. URL: <http://paedpsych.jku.at/cicero/KOMMUNIKATION/Dialog.pdf> [22.03.2020]

Dabisch, Joachim (1999): *Dialogische Erziehung bei Paulo Freire*. Freire-Jahrbuch 1999. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung

Danz, Christian; Schüßler, Werner; Sturm, Erdmann (Hrsg.) (2010): *Religionstheologie und interreligiöser Dialog*. Internationales Jahrbuch für die Tillich-Forschung, Band 5/2009. Wien: LIT

Dehn, Ulrich (2008): *Interreligiöser Dialog*. Grundüberlegungen. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo (Hrsg.): *Praktische Religionswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau

Dehn, Ulrich (2016): *Interreligiöser Dialog - Beispiele und Rahmenbedingungen*. In: Genkova, Petia; Ringeisen, Tobias (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Band 2: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer

Dehn, Ulrich; Caspar-Seeger, Ulrike; Bernstorff, Freya (Hrsg.) (2017): *Handbuch Theologie der Religionen*. Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog. Freiburg im Breisgau: Herder

Diaconu, Monica (2008): *Der Dialog als Unterrichtsmethode*. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7330/pdf/NeueDidaktik_1_2008_Diaconu_Dialog_als_Unterrichtsmethode.pdf [25.03.2020]

Dommel, Christa (2018): *Interreligiöses Lernen*. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Dommel, Christa; Heumann, Jürgen; Otto, Gert (Hrsg.) (2003): *WerteSchätzen*. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Gott zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Dudenredaktion (2019): „Dialog“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> [12.10.2019]

Edelbrock, Anke; Biesinger, Albert; Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2012): *Religiöse Vielfalt in der Kita*. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelsen

Elstner, Tamiena (o.J.): *Martin Buber - Dialog und Begegnung*. URL: https://www.lustaufleben.at/fachartikel_psy/martin-buber-dialog-und-begegnung/#diapri [24.03.2020]

Faber, Werner (1962): *Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag

Falaturi, Abdoldjavad (2017): *Hermeneutik des Dialogs aus islamischer Sicht*. In: Dehn, Ulrich; Caspar-Seeger, Ulrike; Bernstorff, Freya (Hrsg.): *Handbuch Theologie der Religionen*. Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog. Freiburg im Breisgau: Herder

Freise, Josef (2011): *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext: Dokumentation eines Kongresses des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V., des Referats Dialog und Verkündigung, des Bildungswerks der Erzdiözese Köln und der Katholischen Hochschule NRW*. Berlin: Waxmann

Freise, Josef (2016): *Interreligiöse Dialogkompetenz*. In: Genkova, Petia; Ringeisen, Tobias (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Band 2: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer

Frühbauer, Johannes (2006): *Friede durch Verständigung: Hans Küngs ‚Projekt Weltethos‘ und die Abrahamische Ökumene*. In: Möller, Reinhard; Goßmann, Hans-Christoph (Hrsg.) (2006): *Interreligiöser Dialog*. Chancen abrahamischer Initiativen. Berlin: LIT

Fürlinger, Ernst (2011): *Interreligiöser Dialog*. In: Biffl, Gudrun; Dimmel, Nikolaus (Hrsg.): *Migrationsmanagement*. Band 1: Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Bad Vöslau: omninum

Gallin, Peter (2010): *Dialogisches Lernen*. Zürich: Universität Zürich. URL: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/34616/2/100501Artikel_DL_GrundschoLunt.pdf [24.03.2020]

Gallin, Peter (2018): *Dialogisches Lernen - gemeinsam unterwegs sein*. In: *Profil*. Das Magazin für Lehren und Lernen: Anfahren. Unterwegs sein. Ankommen, 02/2018. URL: <https://www.lerndialoge.ch/files/pdf/Profil2018-02ArtikelGallin.pdf> [24.03.2020]

Gallin, Peter; Hußmann, Stephan (2006): *Dialogischer Unterricht - aus der Praxis in die Praxis*. In: Fröhlich, Ines; Hußmann, Stephan; Leuders, Timo; Pohlmann, Dietrich; Prediger, Susanne (Hrsg.): *PM Praxis der Mathematik in der Schule*. Heft 7: Schreiben - Lesen - Rückmelden. Dialogischer Unterricht. Februar 2006/48. Jg. URL: <https://www.gallin.ch/2006PM-Artikel1Gallin.pdf> [25.03.2020]

Gallin, Peter; Ruf, Urs (2011): *Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung*. Homepage, URL: <https://www.lerndialoge.ch/herzlichwillkommen.html> [24.03.2020]

Geiger, Georg (1997): *Interreligiöses Lernen*. In: Katholischer Tiroler Lehrerverein (Hrsg.): *Religionspädagogik aktuell*. Sport, Lernen, Verkehr, Erziehung. Sonderheft der Tiroler Schule, 107. Jg., Nr. 2a/1997

Genkova, Petia; Ringeisen, Tobias (Hrsg.) (2016): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Band 2: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer

Gerber, Uwe (2005): *Interreligiöser Dialog als friedensfördernde Maßnahme*. In: Ammermann, Norbert; Ego, Beate; Merkel, Helmut (Hrsg.): *Frieden als Gabe und Aufgabe*. Beiträge zur theologischen Friedensforschung. Göttingen: V&R unipress

Ghasempour, Morteza (2010): *Philosophie der dialogischen Weltbewegung*. In: Weiße, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin (Hrsg.): *Religiöse Differenz als Chance?* Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster: Waxmann

Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred (Hrsg.) (2012): *Religionsunterricht neu denken*. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer

Hartkemeyer, Martina; Hartkemeyer, Johannes; Dhority, Freeman (2001): *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett - Cotta

Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2010): *Religionsdidaktik*. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel

Höbsch, Werner (2013): *Miteinander und auf Augenhöhe - Grundlagen des Dialogs der Religionen*. In: Bertels, Gesa; Hetzinger, Manuel; Laudage-Kleeberg, Regina (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Ipgrave, Julia (2003): *Religionsunterricht und Bildung für Staats- und Weltbürger (Citizenship Education) in England*. Theorie und Methoden. In: Dommel, Christa; Heumann, Jürgen; Otto, Gert (Hrsg.): *WerteSchätzen*. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Gott zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Jozsa, Dan-Paul; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2009): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*. Analysen im Kontext Europas. Münster: Waxmann

Jurak, Katharina (2005): *Religiöse Toleranz*. Diplomarbeit an der Pädagogischen Akademie Wien.

Katholischer Tiroler Lehrerverein (Hrsg.) (1997): *Religionspädagogik aktuell*. Sport, Lernen, Verkehr, Erziehung. Sonderheft der Tiroler Schule, 107. Jg., Nr. 2a/1997

Katzensteiner, Irene; Neumüller, Josef (2008): „...Das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!\": *Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen*. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für internationale Beziehungen des BMUKK. Wien: BMUKK

Kenngott, Eva-Maria; Englert, Rudolf; Knauth, Thorsten (Hrsg.) (2015): *konfessionell - interreligiös - religionskundlich*. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer

Kirste, Reinhard (1996): *Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen in Deutschland*. In: Kwiran, Manfred; Schreiner, Peter; Schultze, Herbert (Hrsg.): *Dialog der Religionen im Unterricht*. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel. Münster: Comenius-Institut

Kirste, Reinhard; Schwarzenau, Paul; Tworuschka, Udo (Hrsg.) (1994): *Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne*. Religionen im Gespräch, Band 3. Balve: Zimmermann Druck + Verlag

Klinkhammer, Gritt (2008): *Der Dialog mit Muslimen – Interessen, Ziele und Kontroversen*. In: Klinkhammer, Gritt; Satilmis, Ayla (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog auf dem Prüfstand*. Kriterien und Standards für die interkulturelle und interreligiöse Kommunikation. Berlin: LIT

Klinkhammer, Gritt; Frese, Hans-Ludwig; Satilmis, Ayla; Seibert, Tina (2011): *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit Muslimen in Deutschland*. Eine quantitative und qualitative Studie. Bremen: Universität Bremen

Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo (Hrsg.) (2008): *Praktische Religionswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau

Knauth, Thorsten (1996): *Religionsunterricht und Dialog*. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung. Münster: Waxmann

Knauth, Thorsten (1999): *Anmerkungen zum Dialogbegriff*. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Vom Monolog zum Dialog*. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik. Münster: Waxmann

Knauth, Thorsten (2015): *Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg*. In: Kenngott, Eva-Maria; Englert, Rudolf; Knauth, Thorsten (Hrsg.): *konfessionell - interreligiös - religionskundlich*. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer

Knauth, Thorsten; Vieregge, Dörthe (2018): *Religion und interreligiöser Unterricht*. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Knitter, Paul (2017): *Interreligiöser Dialog: Bleibende Differenz oder kreatives Potenzial? Am Beispiel des christlich-buddhistischen Dialogs*. In: Dehn, Ulrich; Caspar-Seeger, Ulrike; Bernstorff, Freya (Hrsg.): *Handbuch Theologie der Religionen*. Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog. Freiburg im Breisgau: Herder

Kronberger, Silvia; Kühberger, Christoph; Oberlechner, Manfred (Hrsg.) (2016): *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung*. Ein Handbuch. Innsbruck: Studienverlag

Kwiran, Manfred; Schreiner, Peter; Schultze, Herbert (Hrsg.) (1996): *Dialog der Religionen im Unterricht*. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel. Münster: Comenius-Institut

Lamnek, Siegfried (2002): *Qualitative Interviews*. In: König, Eckard; Zedler, Peter: *Qualitative Forschung*. Grundlagen und Methoden. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

Lehmann, Karsten (2018): *Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen: religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiösität*. Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems: Band 1. Wien/Krems: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Lehmann, Karsten (2020): *Interreligious Dialogue in Context: Towards a Systematic Comparison of IRD-Activities in Europe*. In: *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, Vol. 6/2020, S. 237-254. Paderborn: Brill/Schöningh. URL: <https://libkey.io/libraries/2327/articles/505636730/full-text-file> [18.04.2023]

Lehmann, Karsten (Hrsg.) (2021): *Talking Dialogue*. Berlin: De Gruyter

Leimgruber, Stephan (2012): *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel

Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2010): *Interkulturelles und interreligiöses Lernen*. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religionsdidaktik*. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel

Mädche, Flavia (1995): *Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire*. München: AG SPAK Bücher

Mayring, Philipp (1988): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

- Mayring, Philipp (1995): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Meyer, Karlo (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Mitchell, Gordon (2010): *Wie kann interreligiöser Dialog vermittelt werden?* In: Weiße, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin (Hrsg.): *Religiöse Differenz als Chance?* Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster: Waxmann
- Möller, Reinhard; Goßmann, Hans-Christoph (Hrsg.) (2006): *Interreligiöser Dialog*. Chancen abrahamischer Initiativen. Berlin: LIT
- Nagel, Alexander-Kenneth (2013): *Interreligiöser Dialog zwischen Begegnung und Beherrschung*. Zur Governance religiöser Vielfalt in interreligiösen Aktivitäten. In: Pries, Ludger (Hrsg.): *Zusammenhalt durch Vielfalt?* Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS
- Neuhold, Hans (2016): *Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*. Interreligiöses Lernen - die angstfreie Bewusstheit von religiöser Differenz fördern. In: Kronberger, Silvia; Kühberger, Christoph; Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung*. Ein Handbuch. Innsbruck: Studienverlag
- Nipkow, Karl Ernst (1994): *Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*. In: Van der Ven, Johannes; Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Onnasch, Klaus (2006): *Erfahrungen mit dem Dialog am Beispiel der Interreligiösen Arbeit in Kiel*. In: Möller, Reinhard; Goßmann, Hans-Christoph (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog*. Chancen abrahamischer Initiativen. Berlin: LIT
- ÖIF - Österreichischer Integrationsfonds (2018): *Migration und Schule*. Fact-Sheet 30. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf [10.06.2020]
- Pabst-Weinschenk, Marita; Thiel, Bertram (2012): *Dialogisch Lernen im Seminarfach*. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Alpen: pabst press
- Panikkar, Raimon (1990): *Der neue religiöse Weg*. Im Dialog der Religionen leben. München: Kösel

Rickers, Folkert (1998): *Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit*. In: Rickers, Folkert; Gottwald, Eckart (Hrsg.): *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag

Ringel, Erwin; Brandl, Gerhard (Hrsg.) (1977): *Situationsbewältigung durch Fragen*. Das dialogische Prinzip im Lernprozeß. Wien: Herder

Ritter, André; Schröter, Jörg; Tosun, Cemal (Hrsg.) (2017): *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen*. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei. Münster: Waxmann

Roloff, Carola; Weiße, Wolfram; Zimmermann, Michael (Hrsg.) (2011): *Buddhismus im Westen*. Ein Dialog zwischen Religion und Wissenschaft. Münster: Waxmann

Rötting, Martin (2011): *Religion in Bewegung*. Dialog-Typen und Prozess im interreligiösen Lernen. Berlin: LIT

Rötting, Martin (2013): *Bitte eintreten! Interreligiöses Lernen als Prozess*. In: Bertels, Gesa; Hetzinger, Manuel; Laudage-Kleeberg, Regina (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Rötting, Martin; Sinn, Simone (2016): *Dialog in der Praxis. Einführung in die Rolle des Dialogbegleiters*. In: Rötting, Martin; Sinn, Simone; Inan, Aykan (Hrsg.): *Praxisbuch interreligiöser Dialog*. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien: EOS

Rötting, Martin; Sinn, Simone; Inan, Aykan (Hrsg.) (2016): *Praxisbuch interreligiöser Dialog*. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien: EOS

Ruf, Urs (2008): *Teil 2: Annäherung an die Praxis des Dialogischen Lernens auf drei verschiedenen Wegen*. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog*. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer - Klett

Ruf, Urs; Gallin, Peter (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1. Seelze-Velber: Kallmeyer

Ruf, Urs; Ruf-Bräker, Regula (2002): *Von Ort zu Ort - Dialogisches Lernen durch fachliche Herausforderungen und durch Austausch mit anderen*. In: Winter, Felix; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Leistung sehen, fördern, werten*. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Sajak, Clauß Peter (2012): *Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken*. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer

Salner-Gridling, Ingrid (2009): *Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren*. Wien: özeps

Satilmis, Ayla (2008): *Chancen und Grenzen interkultureller und interreligiöser Dialoge - Evaluationsergebnisse*. In: Klinkhammer, Gritt; Satilmis, Ayla (Hrsg.): *Interreligiöser Dialog auf dem Prüfstand*. Kriterien und Standards für die interkulturelle und interreligiöse Kommunikation. Berlin: LIT

Schambeck, Mirjam (2013): *Interreligiöse Kompetenz*. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Schlüter, Richard (2005): *Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen*. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Schmidt, Christiane (2013): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schmiedel, Michael (2008): *Interreligiöser Dialog als Aufgabe angewandter Religionswissenschaft*. In: Klöcker, Michael; Tworuschka, Udo (Hrsg.): *Praktische Religionswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau

Schörkhuber, Bernhard; Rabl, Martina; Svehla, Heidemarie (Hrsg.) (2017): *Vielfalt als Chance - Vom Kern der Sache*. Wien: LIT

Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2005): *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung*. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Siedler, Dirk Christian (2005): *Religiöse Räume erschließen*. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Sieg, Ursula (2003): *Interreligiöses Lernen als Pendeln zwischen Eigenem und Gemeinsamem*. In: Dommel, Christa; Heumann, Jürgen; Otto, Gert (Hrsg.): *WerteSchätzen*. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Gott zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Sieg, Ursula (2005): *Feste - Brücken zu den Religionen*. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Stängle, Gabriel (2003): *Mission und interreligiöser Dialog*. Historische und religionstheologische Perspektiven für den schulischen Kontext. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

Stöger, Peter (1983): *Dialogpädagogik und Bewusstseinsbildung*. Geschichtlichkeit und Dialektik bei Paulo Freire. In: Bundes ARGE für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): *Menschen erweckende Erwachsenenbildung*. Festschrift für Ignaz Zangerle. Wien: Herold

Stöger, Peter (1993): *Dialogpädagogische Überlegungen zu Martin Buber*. In: Pädagogische Akademie der Diözese Innsbruck in Zams (Hrsg.): *Brückenschlag*. Zams - Szombathely. Zams: Pädagogische Akademie der Diözese Innsbruck

Thiel, Bertram (2009): *Dialogisches Lernen im Unterricht*. Sprechen Heft 47/2009. URL: http://www.dialogisches-lernen.de/Dialogisches_Lernen_im_Unterricht_2009_Thiel.pdf [25.03.2020]

Timsries (2010): *Dialogisches Lernen von Sprache und Mathematik*. Dortmund: Universität Dortmund. URL: https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_5_-_Individuelles_und_gemeinsames_Lernen/IM/Informationstexte/H5_IM_Dialogisches_Lernen_von_Sprache_und_Mathematik.pdf [24.03.2020]

Tischner, Wolfgang (1985): *Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung*. Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen. Frankfurt am Main: Peter Lang

Vierheilig, Jutta; Lanwer-Koppelin, Willehad (1996): *Martin Buber - Anachronismus oder Neue Chance für die Pädagogik?* Mit Beiträgen von Martin Buber und Eugen Rosenstock-Huessy. Butzbach-Griedel: Afra

Wagner, Sanja (2012): *Dialogisches Lernen nach Urs Ruf und Peter Gallin*. URL: <https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/2/news/dez/dialog.pdf> [24.03.2020]

Weiß, Wolfram (Hrsg.) (1999): *Vom Monolog zum Dialog*. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik. Münster: Waxmann

Weiß, Wolfram (Hrsg.) (2008): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg*. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster: Waxmann

Weiß, Wolfram (2009): *Interreligiöser Dialog in Schule und Gesellschaft*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum Weltreligionen im Dialog. URL: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/interreligioeser-dialog-zwid.pdf> [26.03.2020]

Weiß, Wolfram (2018): *Interreligiöser Dialog in der Schule*. Ein Fallbeispiel aus Hamburg und Impulse für die Religionspädagogik. In: Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Franzmann, Marcel (Hrsg.): *Migration, Flucht und Vertreibung*. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Weiß, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin (Hrsg.) (2010): *Religiöse Differenz als Chance?* Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster: Waxmann

Weller, Nicole (2015): *Grundlagen zum Dialogischen Lernmodell (Gallin & Ruf)*. URL: <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/ws14/oudl.pdf> [23.03.2020]

Wrogemann, Henning (2008): *Religionen im Gespräch*. Ein Arbeitsbuch zum interreligiösen Lernen. Stuttgart: Calwer

Zeuch, Andreas (2018): *Die Dialog-Methode*. Eine grundlegende Ergänzung agiler Methoden. URL: https://priomy.de/wp-content/uploads/2018/10/Dialog_Methode.pdf [26.03.2020]

Zirker, Hans (1998): *Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie*. In: Rickers, Folkert; Gottwald, Eckart (Hrsg.): *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag

Abstract

Interreligiöser Dialog ist kein klar besetzter Begriff, sondern umfasst verschiedene Konzepte, Methoden und Inhalte. Aktivitäten und Organisationen, die sich um den interreligiösen Dialog drehen, gibt es in facettenreichen Ausprägungen mit teils sehr unterschiedlichen Zugängen. Die vorliegende Arbeit untersucht diese Vielseitigkeit des interreligiösen Dialogs und vergleicht sie mit den dialogpädagogischen Konzepten von Martin Buber, Paulo Freire, Urs Ruf und Peter Gallin sowie mit sieben Dialogprojekten an österreichischen Schulen. Inwiefern setzen Projekte zum interreligiösen Dialog diesen nicht nur inhaltlich, sondern auch als didaktisches Konzept im Sinne der Dialogpädagogik um? Welche anderen Methoden außerhalb des kommunikationstheoretischen Begriffs des Dialogs werden genutzt, um die gewünschten Inhalte zum Thema des interreligiösen Dialogs zu vermitteln? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen dieser Methoden sowie der genutzten Ressourcen, vor allem im Hinblick darauf, wie praktikabel sie für das schulische Umfeld und die dort herrschenden Rahmenbedingungen sind? Die Ergebnisse wurden mit Hilfe eines Literaturvergleichs und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erarbeitet und sollen Dialogbegleiter*innen, vor allem Lehrer*innen, bei der Planung und Durchführung von interreligiösem Dialog und interreligiösen Aktivitäten unterstützen und dabei helfen, eine authentische und an die Bedürfnisse der Schüler*innen adaptierte Umgebung für interreligiösen Dialog zu erzeugen sowie neue Ideen, Gestaltungsmöglichkeiten und Weiterentwicklung anzuregen.

(English version)

Interreligious dialogue is not a clearly defined term, but includes various concepts, methods and contents. There are manifold and diverse activities and organisations, which focus on interreligious dialogue. This master thesis explores that variety of interreligious dialogue and compares it with the dialogue-pedagogical concepts of Martin Buber, Paulo Freire, Urs Ruf and Peter Gallin as well as with seven projects on interreligious dialogue in Austrian schools. How do interreligious projects implement dialogue not only in terms of content but also didactically? Which other methods are used beyond the communicational meaning of dialogue to deliver the desired content on the topic of interreligious dialogue?

What are the prospects and limits of this method and the used resources, especially considering their adequacy and convenience for school and its frame conditions and regulations? The results were acquired through comparative study of literature and Mayring's content analysis and are intended to support dialogue moderators, especially teachers, in planning and implementing interreligious dialogue and interreligious activities, forming new ideas, promoting further development and embracing opportunities as well as creating an authentic environment for interreligious dialogue, well adapted to the needs and requirements of the students.