

Interreligious Literacy – Gender – Diversity

Martin Fischer, gemeinsam mit Awi Blumenfeld, Irina N. Apeltauer-Dura, Karin Ertl, Mohamed Bassam Kabbani, Erdal Kalaycı¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1148>

Interreligious Literacy – Gender – Diversity (ILGD) ist ein Entwicklungsprojekt an der KPH Wien/Krems, das eine konsequente Verschränkung interreligiöser Bildung mit geschlechter- und diversitätstheoretischen Ebenen verfolgt und solchermaßen eine innovative Bearbeitung konkreter Themen ermöglicht. Dazu bedarf es eines spezifischen Rahmens, der anhand von Begriffsklärungen und deren Interdependenzen abgesteckt wird. Sodann wird die praktische Arbeit vorgestellt und zuletzt die bisherigen Ergebnisse der Begleitforschung dargestellt. Sie weist aus, dass das erarbeitete Workshop-Konzept Interdependenzen unterschiedlicher Diversitätsebenen in Grundzügen vermittelt und die Bedeutung religiöser und theologischer Argumentationen sichtbar macht sowie den Bezug auf geschlechtertheoretische Implikationen ermöglicht.

Stichwörter: Interreligious Literacy, Gender Studies, Diversity

1 Einleitung

Interreligious Literacy, gender, diversity (ILGD) – diese drei Begriffe in einen programmatischen Zusammenhang zu stellen ist eine starke Ansage, die auf der Annahme basiert, dass potenziell konfliktthältige schulische Themen aus der Verschränkung von Religion und Geschlecht in ihrer Diversität resultieren. Dies wirft bei näherer Betrachtung eine Reihe von Fragen auf. Darum ist es nicht mit einer schlichten Begriffsklärung getan, sondern es bedarf auch gesonderter Erwägungen bezüglich des mehrschichtigen bzw. wechselseitigen Verhältnisses dieser drei Bereiche zueinander und der damit verbundenen theoretischen Verortung, die sich als durchaus komplex erweist.

Der erste Punkt, der ins Auge springt, ist die dezidiert eigene Stellung, die der Begriff *gender* einnimmt, insofern er üblicherweise als (lediglich) ein Parameter neben anderen im Kontext von Diversität¹ verortet wird. Das berührt die Frage nach dem Verständnis von Diversität, die

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstr. 1, 1210 Wien

E-Mail: martin.fischer@kphvie.ac.at

in den unterschiedlichsten Kontexten Hochkonjunktur hat und darum zuweilen bereits ein „Plastikwort“² genannt wird. Interreligiöse Bildung³ wiederum wird vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen vielerorts erwartet, um ein „Zusammenleben in Frieden und Toleranz, wechselseitigem Respekt und Anerkennung“ (Schweitzer, 2022, S. 6) zu befördern.⁴ Indem diese Begriffe in den bereits genannten programmatischen Zusammenhang gestellt werden, läge es nahe, dies intersektional zu verstehen. Doch wenn man auf die Genese dieses Ansatzes blickt, stellt sich die Frage, inwieweit dies ein angemessener Rahmen sein könnte. Darum beginnen wir – in der gebotenen Kürze – mit dieser grundlegenden Frage.

2 Begriffsklärungen und Interdependenzen

2.1 Intersektionalität?

Der Ansatz intersektionalen Denkens entstammt dem US-amerikanischen *black feminism*. Die Rechtsprofessorin Kimberlé Crenshaw (1991) verwendete die Metapher der Straßenkreuzung (*intersection*), um damit die unterschiedlichen Interaktionen zwischen *race* und *gender* im Kontext von Gewalt an Frauen zu benennen (vgl. Crenshaw, 1991, S. 1296), wobei dieser Ansatz insbesondere Essentialisierungen entgegentritt und einen dezidiert politischen Anspruch erhebt. Gudrun-Axeli Knapp berichtet, dass Crenshaw durchaus „verwundert“ war, wie ihr Ansatz im deutschsprachigen Raum aufgenommen und verarbeitet wurde (Knapp, 2011, S. 252). Knapp mahnt darum ein, dass dieser Kontext beim Theorietransfer stets mitzudenken ist (Knapp, 2011, S. 250). Gleichzeitig steht es, wie Umberto Eco (1984, S. 14) angemerkt hat, nicht in der Verfügbarkeit der* Autor*in, einen veröffentlichten Text (oder eben Theorieansatz) auf eine ursprüngliche Intention zu beschränken. Man muss ja nicht gleich, wie Eco ironisch hinzufügt, als Autor*in das Zeitliche segnen, um dieser Versuchung zu widerstehen.

Wenn aber der „gemeinsame Gegenstand von Intersektionalität [tatsächlich] Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach, 2012, o. S.) sein sollte, so eignet sich dieser Ansatz zwar für einige Aspekte von ILGD, aber nicht als alleiniger theoretischer Bezugsrahmen. Dies verweist darauf, dass es, bedingt durch die Grundstruktur von ILGD, mehr braucht: Eine spezifische Kommunikation zwischen vier Religionen und noch mehr Konfessionen⁵ sowie der intra-konfessionellen und intra-religiösen Buntheit und eine Verschränkung unterschiedlicher Theorieansätze, die erst gemeinsam in der Lage sind, den entsprechenden Referenzrahmen bereitzustellen.

Mit einiger Verzögerung ist Intersektionalität im deutschsprachigen Raum in der Geschlechterforschung angekommen (vgl. Walgenbach, 2012a). Nun stellt sich die Frage, welche weiteren Bilder dieser Metapher bemüht werden. Denn das ursprüngliche Bild der Straßenkreuzung lässt gleichsam lineare Verläufe von unterschiedlichen Kategorien, die *vor* und *nach* dem Schnittpunkt gewissermaßen unabhängig voneinander existieren, vor dem geistigen Auge entstehen (vgl. Walgenbach, 2012a, S. 49). Doch ist schnell einsichtig, dass Kategorien wie geistige

und körperliche Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnizität oder sozio-ökonomischer Hintergrund nicht unabhängig voneinander wirken und mit anderen Bereichen in einem komplexen Zusammenhang stehen. Katharina Walgenbach (2012a; 2021) schlägt darum vor, von „interdependenten Kategorien“ zu sprechen, um diese in ihrer wechselseitigen Bezogenheit angemessener erfassen zu können und plädiert für eine „integrale Perspektive“, um der Problematik kategorialer Gewichtung⁶ zu entgehen. Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass „Gewichtungen von Kategorien abhängig sind von theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen. [Davon sind] auch Interdependenzanalysen nicht ausgenommen“ (Walgenbach, 2012a, S. 43 f).

Die ‚wechselseitige Abhängigkeit‘ ist in diesem Projekt darum nicht in einem engen (gegen Knapp, 2011, S. 261⁷), sondern in einem weit gefassten Sinn zu verstehen, der damit unterschiedliche Beziehungsgefüge umfassen kann – von hierarchisch strukturierter Abhängigkeit bis zu „loose couplings“ (Knapp 2011, S. 261).

Allerdings ist die Frage der ‚Gewichtung‘ noch kurz zu bedenken. Interreligious literacy, gender und diversity als programmatischen Fokus aufzuspannen intendiert *nicht*, andere Kategorien wie Ethnizität, sozioökonomische Verhältnisse oder Alter, die i.d.R. unter dem Begriff Diversität subsummiert werden, an den Rand zu drängen, sondern eine Art mehrdimensionale Matrix aufzuspannen, die es erlaubt, die mannigfaltigen Wechselwirkungen zwischen religiösen Lehren unterschiedlicher (!) Provenienz und Geschlecht (in einem durchaus weit gefassten Sinne) in den Blick zu nehmen, was bislang nur vereinzelt der Fall war. Die deutsche Sektion der European Society of Women in Theological Research (ESWTR) ist hierin seit dem Beschluss zu einer verstärkten interreligiösen Ausrichtung im Jahr 2015⁸ als prominente Ausnahme zu nennen. Bei ILGD erfolgt dies freilich unter Einbeziehung des Alevitentums als eigener Glaubensgemeinschaft und des Buddhismus als einer non-theistischen Religion. Vor diesem Hintergrund wird die Verwobenheit von geschlechtlichen Implikationen und deren religiöse Grundierung (wobei die Frage, ob es sich um Religion oder Kultur handelt, vielfach eine ‚Henne-Ei-Frage‘ ist) besonders augenscheinlich. Etwa wenn sich die religiös begründete Wahrnehmung von Frauen in den an ILGD beteiligten Konfessionen und Religionen im Kontext von Patriarchatskritik einigen grundlegenden Fragen zu stellen hat.

Um gleichzeitig dem Problem entgegenzuwirken, durch den Fokus auf Geschlecht und Religion, womöglich andere Kategorien zu marginalisieren, tritt Diversität als Dritte im Bunde hinzu – und bedarf ihrerseits einer näheren Betrachtung.

2.2 Diversity

Diversität (*diversity*) kam ursprünglich aus der Beschreibung der Artenvielfalt in der Natur (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 8). Vielfalt ist ein verhältnismäßig junger Begriff, der zunächst meist als Kontrast zu ‚Einfalt‘ verwendet wurde – so das Wörterbuch der Brüder Grimm (Grimm, Bd. 26, Sp. 226). Im neueren Sinn meint Vielfalt laut Duden „breite Skala, Buntheit, Fülle, große Auswahl“. „Heute werden die Begriffe ‚Vielfalt‘ und ‚Diversität‘ in der Soziologie oft synonym

gebraucht, um die Unterscheidung von (körperlichen und kulturellen, veränderbaren) Persönlichkeitsmerkmalen zu beschreiben“ (Salzbrunn, 2014, S. 8). Darüber hinaus werden in diesem Kontext auch die Begriffe Heterogenität sowie Pluralität/Pluralismus verwendet. Andrea Bührmann erklärt gleich zu Beginn ihrer Ausführungen zu reflexiver Diversitätsforschung, dass sie diese Begriffe synonym verwendet (Bührmann, 2020, S. 9 Anm. 2). Aus Sicht von ILGD erscheint dies ein wenig hilfreicher Ansatz, insofern Einiges dafür spricht, begrifflich zu differenzieren.

Vielfalt/Pluralität hat eine deskriptive Perspektive im Blick. Vielfalt wird festgestellt, ohne einen normativen Anspruch zu erheben. Heterogenität korrespondiert mit Homogenität und bezeichnet etwas vom ‚Gleichen‘ Abweichendes (ἕτερος), behält aber ‚homos (ὁμός)‘ gleichsam als Referenzpunkt. Sieht man von Sexualität ab, so wird Homogenität (vom Klang eines Chores bis zu wirtschaftlichen Bedingungen) i.d.R. erstrebenswerter als Heterogenität gesehen oder letzteres schlicht negativ konnotiert (vgl. Ulrich, 2017, S. 71), weil mit Homogenität Voraussagbarkeit, Kontrolle, oder schlicht: ein einfacheres ‚handling‘ gegeben ist – in der Pädagogik ein nicht ganz unbekanntes Phänomen, was durchaus verwundert, wenn man bedenkt, dass F.W. Humboldt (1851) in den „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“ (verfasst 1792) eindringlich für ‚Mannigfaltigkeit‘ in vielerlei Hinsicht plädiert und das Wörterbuch der Brüder Grimm Mannigfaltigkeit als „das individuell verschiedene innerhalb einer verbundtheit oder zusammengehörigen vielheit“ (Grimm, Bd. 12, Sp. 1589 ff) bezeichnet. Denkt man diese ‚Verbundtheit‘ i.S.v. Menschsein, so wäre dieser Begriff für den heutigen Diversitätsbegriff durchaus anschlussfähig.

Der Diversitätsbegriff hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten große Karriere gemacht, weshalb ein näherer Blick lohnt. Denn einerseits hat sich etwa ‚diversity management‘ zu einem Leitbegriff in Management und Beratung entwickelt (kritisch dazu Knapp, 2011, S. 251; Rodriguez, 2014, S. 80); zum anderen hat Diversitätskompetenz in hochschulische Curricula Eingang gefunden (erstaunlicherweise stets im Doppelpack mit ‚Genderkompetenz‘⁹), was die Frage aufwirft, was mit ‚diversity/Diversität‘ jeweils gemeint ist.

Mecheril/Plößer (2011, S. 278; vgl. Walgenbach, 2017, S. 93) sprechen von einer empirisch-analytischen Dimension und einer normativ-präskriptiven Dimension des Diversitätsbegriffs. Es geht demnach zum einen um das Wahrnehmen von Diversität, zum anderen aber geht es auch darum, dass Diversität kein Selbstzweck ist und eine schlechte Tat nicht dadurch ‚besser‘ oder ‚gut‘ bzw. ‚schlechter‘ oder ‚böse‘ wird, wenn sie von einer Person begangen wird, die z.B. nicht der bzw. einer dominanten Gruppe angehört.

Bührmann unterscheidet zwischen einem positivistisch-funktionalistischen Diversitätsverständnis, das sich auf Diversity-Management-Konzepte bezieht und einem kritisch-emanzipativen Diversitätsverständnis, das unterschiedliche gesellschaftliche Strukturzusammenhänge und Konsequenzen für Einzelne in den Blick nimmt (vgl. Bührmann, 2020, S. 16 f). Bührmann argumentiert hier aus der Perspektive einer reflexiven Diversitätsforschung, die beide Ansätze dialektisch aufgreift und weiterentwickelt, auch um deren jeweilige „blinde Flecken zu beleuchten“ (Bührmann, 2020, S. 17). Reflexive Diversitätsforschung verfolgt, so Bührmann, eine

dezidiert post-fundamentalistische Grundhaltung. Damit wendet sie sich gegen jene Positionen, die von „fundamentalen, das heißt revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind“ (Bühmann zitiert hier Oliver Marcharts [2010, S. 15] Ausführungen zu politischer Differenz, Bühmann 2020, S. 22). Post-fundamentalistisches Denken setzt darauf, (metaphysische) Argumentationen einer monistischen Letztbegründung radikal in Frage zu stellen. Dabei wird aber „die Notwendigkeit (partieller) Gründungen nicht rundheraus bestritten. Eher arbeitet man mit der Hypothese *eines letzten*, nicht *eines jeden* Grundes“ (Marchart, 2010, S. 16, zit bei: Bühmann, 2020, S. 23, Hervorhebung im Original).

Obwohl reflexive Diversitätsforschung auf den ersten Blick eine non- oder antireligiöse Perspektive aufzuweisen scheint (und es ist unklar, ob dies intendiert ist, ob Theologie aus vergangenen Zeiten als Referenz bemüht wird oder dies schlicht nicht im Blick ist), so erweist sich dieser Eindruck bei näherem Hinsehen als wenig stichhaltig, da einige der epistemologischen Prämissen theologisch zumindest anschlussfähig sind. Die Grundhaltung des „work in progress“, das auf „guten Begründungen“ aufbaut (Bühmann, 2020, S. 23), sich jedoch der grundlegenden Kontingenz dieser Begründungen bewusst ist, wäre nun nicht etwas, was einer Theologie auf der Höhe der Zeit widerspräche (vgl. Härle, 2022, S. 22ff). Denn die Vorläufigkeit aller unserer Deutungsversuche über ‚die Welt‘ ist auch vor dem Hintergrund einer christlich-biblichen Offenbarungsperspektive keine, die beanspruchen würde, „unzweideutig“ (Tillich, 1987, S. 124ff) und letztgültig zu reden, da dies alles unter dem Vorbehalt der „eschatologischen Verifikation“¹⁰ (Hick, 1977) steht. In diesem Sinne ist auch die Interpretation des Koran unter den meisten muslimischen Gelehrten zu verstehen, welche die Vielfalt der Aussagen koranischer Stellen bzw. ihrer Interpretationsmöglichkeiten sehr oft und lange Zeit als Gnade Allahs empfunden haben. Denn darin besteht für die Gläubigen Spielraum, Bewegungsrahmen und Freiheit (vgl. Flores, 2011, S. 36; Al-nayfar, 2000, S. 14 f).

Auch reflexive Diversitätsforschung beansprucht normativ zu sein und versucht „zu einer Welt beizutragen, in der ‚Menschen ohne Angst verschieden sein können‘“ (Bühmann, 2020, S. 12, zitiert hier Adornos *Minima Moralia*). Differenzen oder Gemeinsamkeiten werden darum nicht als „gegeben“ oder „relevant“ oder „notwendig“ verstanden, sondern Diversität wird „in einem Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und Elemente hervorgebracht“ (Bühmann, 2020, S. 12). Mögliche Bedenken, dass dies mit biblischer Schöpfungstheologie konflikte, treffen nicht notwendigerweise¹¹ zu.

Vor dem Hintergrund von Phyllis Tribles (1980, S. 72 ff) Ausführungen zu Gen 2f kann dies etwa dahin gedacht werden, dass Differenz dadurch wirkmächtig wird, indem sie als solche benannt und damit „hervorgebracht“ wird. Denn der von der Erde genommene Mensch (bis dahin אָדָם *Adamah*/Mensch genannt), wird sich seiner eigenen geschlechtlichen Differenz (bis dahin אִישׁ *ish*/Mann Gen 2,23) erst in dem Moment bewusst, *nachdem* er des zweiten Menschen (der bereits in Gen 2,22 als אִשָּׁה *isha*/Frau bezeichnet) ansichtig geworden war. Wie diese Differenzsetzung im geschichtlichen Verlauf verstanden und normativ aufgeladen wurde – u.a. etwa durch das Verständnis des עֵזֶר *ezer* verstanden als ‚Gehilfin‘ – ist eine davon zu unter-

scheidende Frage, die genau auf Bührmanns „Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und Elemente“ verweist. Insofern dies eine besondere Wirkmächtigkeit entfaltet hat, führt uns dies zu der Frage von Geschlecht im Kontext von ILGD.

2.3 Gender

Sachlich betrachtet verwendet ILGD den deutschen Begriff *Geschlecht*, da er *sex*, *gender* und *desire* (als dreifache Fassung von Geschlecht (vgl. Walz, 2008, S. 15 f) in sich zu fassen vermag und damit die strittige Frage, ob nicht nur *gender*, sondern auch *sex* gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen unterliegt, nicht im Vorhinein entscheiden muss. Das ist gerade in der interreligiösen Begegnung ein nicht zu unterschätzendes *asset*, insofern dadurch so manche strittige Fragen nicht vorab einvernehmlich geklärt werden müssen und man sich dem Thema Schritt für Schritt annähern kann.

Geschlecht, und damit verbunden: Geschlechtsidentität, wurde (und wird von Vielen nach wie vor, vgl. dazu kritisch Heß, 2017) als prädiskursiv verstanden. Also als etwas, das unverhandelbar sei, weil es unserem Zugriff entzogen ist. Geschlechtsidentität wird so gleichsam als Naturgesetz verstanden. Dabei liegt dieser Vorstellung von Geschlecht ein dichotomes Modell zugrunde: eine Struktur aus zwei Teilen, die einander ohne Schnittmenge gegenüberstehen.

Das entspricht ziemlich genau dem antiken hellenistischen Denken, das nicht einen Mann als Mann und eine Frau als Frau definiert. Sondern Mann ist der Mensch, und Frau ist Nicht-Mann (und schlicht „das Andere“, vgl. Beauvoir, 2004). Dies bildet den Hintergrund des in unseren Breitengraden bis ins späte 17. Jh. geltenden Ein-Geschlechtermodells: Es gibt nur einen Menschen, der in seiner perfekten Ausformung nach außen und in seiner imperfekten, also unvollkommenen Ausformung nach innen gewendet ist. Denn die weiblichen Geschlechtsorgane sind nach innen gerichtet, die männlichen nach außen, und dies wird in der sozialen Ordnung in der Welt repliziert: Männer im öffentlichen Raum, Frauen im privaten, häuslichen Raum. (vgl. Galenos, 1968: XVI,6; Aristoteles, 1959; Laqueur, 1992). Um dieses System aufrecht zu erhalten, war es unabdingbar, dass Menschen sich diesem Konstrukt anzupassen mussten. Bei jenen, wo Begabung mit Anforderung korrelierte, ging das gut. Doch bei jenen, wo dies nicht der Fall war, führte dies vielfach zu lebensbehindernden, ja lebensfeindlichen Konsequenzen. Das theologische Problem besteht freilich darin, dass, wer „in der Natur die Letztinstanz moralischer Verantwortung sieht, [...] nicht bei Gott [landet], sondern beim Menschen, der der Natur ihre Zwecke setzt“ (Körtner, 2005b, S. 130). Auch das Natürliche liegt nicht unmittelbar vor, sondern ist vermittelt durch das, was Menschen dafür halten und daraus machen. Aus dem schlichten Befund einer ‚natürlichen‘ Fortpflanzung durch die Verschmelzung von Ei- und Samenzelle folgt für sich genommen noch kein normativer Anspruch. Sondern dieser wurde und wird darauf aufbauend erst formuliert. *Dafür* sollte Mensch ruhig *selber* Verantwortung übernehmen. Wenn darum ‚Differenz‘ benannt und normativ aufgeladen wird, so wäre aufrichtig danach zu fragen, wer diese setzt und zu welchem Zweck und mit welcher Wirkung dies geschieht.

Dass Differenz besteht, ist, entgegen mancher Zerrbilder¹², unstrittig (denkt man etwa an ‚Musikalität‘, wird schnell einsichtig, dass wir nicht alle Martha Argerichs oder Al Jarreaus sind). Vielmehr geht es in der Geschlechterforschung darum, Unterschiede in ihrer Bandbreite aufzuzeigen, die vermeintliche Prädikursivität in der Wahrnehmung der Geschlechter kritisch zu befragen und zur Kenntnis zu nehmen, dass Unterschiede zwischen *Menschen* bestehen. Zwischen Menschen, die sich allesamt unterscheiden und einzigartig sind. Es geht deshalb um die fundamentale und prinzipielle Kritik der auf äußerlichen Merkmalen basierenden und gleichzeitig als wesensmäßig verstandenen Zuordnungen von Verhaltensweisen, Begabungen, Geboten und Verboten – unabhängig von tatsächlich Gegebenem. Anders gesagt: Es bedarf einer grundsätzlichen Kritik des ontologisch begründeten Eigenschaftsdenkens (vgl. Fischer, 2008). Zum einen liegt die Wirkmächtigkeit dieses Denkens in den Mechanismen hegemonialer Männlichkeit begründet (vgl. Connell, 2000). Zum anderen an der *theologischen* Legitimierung patriarchaler Strukturen nicht zuletzt in Judentum, Christentum und Islam¹³, wodurch das behauptete Natürliche schöpfungstheologisch argumentiert in jenen prädikursiven Raum verschoben und jeglicher Kritik entzogen wurde (vgl. Fischer, 2008: 74 ff.). Doch der nähere Blick zeigt, dass hier nicht göttlicher Wille in die theologisch begründeten lebensweltlichen Bedingungen Eingang gefunden hat. Vielmehr wird deutlich, dass Menschen patriarchale Strukturen als göttlich gewollt ausgeben und die Verantwortung dafür nicht selbst übernehmen, sondern gleichsam Gott in die Schuhe schieben¹⁴. Darum bedarf es auch einer konstruktiven Kritik (und nicht: Ablehnung!) der Glaubenstraditionen und -grundlagen der an ILGD beteiligten Religionen und Konfessionen.

2.4 Interreligious Literacy¹⁵

Zunächst eine Präzisierung: Interreligious Literacy, ein Term, der sich nur etwas unpräzise mit interreligiöser Bildung (vgl. Anm. 4) übersetzen lässt, ist ein in der Literatur verhältnismäßig junger Begriff und zieht erst seit etwa einem Jahrzehnt vermehrt Aufmerksamkeit auf sich. Der Fokus liegt dabei auf der Grundannahme, dass für ein gedeihliches Miteinander im globalen Dorf Kenntnisse im religiösen Bereich ebenso für den eigenen Bereich (bzw. für Nichtreligiöse als u.a. religiös geprägten Kulturraum) wie für andere religiöse Traditionen essentiell sind. Das resultiert im Bedarf eines *learning about* (im Sinne der Grundkenntnisse) und andererseits eines *learning from* und *learning with* (vgl. Schreiner, 2018). M.a.W., eine Auseinandersetzung und Begegnung mit anderen Religionen (vgl. Berling, 2020), die gleichzeitig die Reflexion des Eigenen (der jeweiligen religiösen Zugehörigkeit bzw. eines religiös geprägten Kulturraums) erforderlich macht. Zudem verweist *Interreligious Literacy* auf die operative Perspektive des Projektes und die jeweilige religiöse Verortung (normativ), die durch die Begegnung der Religionen und Konfessionen freilich auch die Perspektive *Religion* (deskriptiv) im Blick hat.

Da Religionen häufig nachgesagt wird, sie seien ausschließlich auf sich bezogen und ließen anderen Glaubensüberzeugungen keinen Platz, soll nun sozusagen *religious literacy* geleistet werden. Denn bei genauerer Betrachtung sieht dies etwas anders aus (vgl. Krell et al., 2007;

Wiese et al., 2017). Die Anliegen hier sind die Darstellung der Berechtigung der Vielgestaltigkeit, ohne jedoch den eigenen Ausgangspunkt aus dem Blick zu verlieren (vgl. Müller et al., 2012). Denn der Wahrheitsanspruch, der jeweils – zu Recht! – erhoben wird, ist eben nicht als *Absolutheitsanspruch* zu denken. Ulrich Körtner hat mit dem Ansatz eines metakritischen Inklusivismus gezeigt, wie aus christlich-protestantischer Perspektive theologisch verantwortet argumentiert werden kann, um sowohl am eigenen Wahrheitsanspruch festzuhalten, als auch anderen Religionen auf Augenhöhe begegnen zu können (vgl. Körtner 2005a, S. 71 ff.). In der katholischen Kirche wurden mit dem Konzilsdokument *Nostra aetate* (1965) die Weichen zu einem neuen Umgang mit den nichtchristlichen Religionen gestellt. Heute sind die Begegnung und Zusammenarbeit u.a. im Dikasterium für den interreligiösen Dialog¹⁶ und in einer Vielzahl lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Initiativen, fest etabliert.

Aus alevitischer Perspektive legt der Ausspruch des Mystikers Hacı Bektaş Veli den Zugang zu Diversität offen: „Betrachte alle 72 Nationen (Gemeinschaften) als ebenbürtig (gleich)!“ (Kızılgöz, 1999, S. 432). Es wird akzeptiert, dass Menschen und Menschengruppen verschiedenlich sind und diese Differenz soll egalitär aufgefasst werden.

Die Heiligen Dichter der Alevit*innen, Şah Hatayi und Pir Sultan Abdal, heben in ihren Gedichten hervor, dass alle vier Heiligen Bücher (Tora, Psalmen, Bibel und Koran) gleichwertig sind (vgl. Özmen, S. 1998). Unterschiedliche Religionen und deren Auslegungen sollen nicht in einen Wettkampf um die Definitionsmacht des göttlichen Wortes verfallen, sondern an der Schöpfung das Abbild Gottes erkennen. All die – laut alevitischer Auslegung – 124.000 Gesandten Gottes haben Gottes Botschaft verkündet, an alle Menschen, so unterschiedlich sie in ihrem Aussehen oder Verhalten sein mögen.

Jonathan Sacks, Oberrabbiner von Großbritannien, wird nicht müde immer wieder, basierend auf dem Tanach, der jüdischen Bibel, zu wiederholen, dass G!tt¹⁷ die Vielfalt liebt. Daher gibt es neben den Interpretationen des Judentums ebenso andere Religionen und Konfessionen, die ihren Platz in der Welt haben.

G!tt liebt die Diversität. Dies ist durch die Artenvielfalt, Lebensformen und Schöpfungen bewiesen, die jüdischerseits alle auf G!tt zurückgeführt werden. Diversität und Vielfalt gelten als Grundeigenschaften menschlichen Daseins. Da G!tt das Schöpfende an sich liebt, ist diese Vielzahl ein Ausdruck der Liebe des Unvorhersehbaren und der Kreativität der Biologie, die in der Evolution sichtbar wird. Und die Krone der Schöpfung, der Mensch, drückt dies aus.

Wir begegnen Gott im Angesicht eines Fremden. Dies ist eine der größten und kontraintuitivsten Beiträge der hebräischen Bibel zur Ethik. Gott schafft Unterschiede. Deshalb begegnen wir Gott in einem, der anders ist. Die höchste religiöse Herausforderung besteht darin, Gottes Bild in einem zu sehen, der nicht in unserem Bild ist. Das ist die Umkehrung des Tribalismus. Aber es ist auch etwas anderes als Universalismus. Es nimmt den Unterschied ernst. Es erkennt

die Integrität anderer Kulturen, anderer Zivilisationen an, andere Wege zur Gegenwart Gottes (Sacks, 2002, S. 59 f)¹⁸.

Auch nach alevitischer Tradition trägt der Mensch göttliche Züge. Jeder Mensch trägt das göttliche Licht in sich. Jene, die sich dessen bewusstwerden, erkennen auch das Licht Gottes im Antlitz des Gegenübers. Dieser Erkenntnis folgt die Akzeptanz der Diversität.

Gottgewollte Diversität lässt sich aus islamischer Perspektive in mehreren Passagen des Korans wiederfinden. So heißt es im Koran 5:48 beispielsweise „[f]ür jeden von euch haben Wir ein (verschiedenes) Gesetz und eine Lebensweise bestimmt. Und wenn Gott es so gewollt hätte, Er hätte euch alle sicherlich zu einer einzigen Gemeinschaft machen können: aber (Er wollte es anders,) um euch zu prüfen durch das, was Er euch gewährt hat. Wetteifert denn miteinander im Tun guter Werke! Zu Gott müsst ihr alle zurückkehren; und dann wird Er euch all das wahrhaft verstehen lassen, worüber ihr uneins zu sein pflegtet“. Diversität spiegelt sich hier als gottgewollte Vielfalt in der Schöpfung wider. Daraus lässt sich eine göttliche Aufforderung an die Menschheit ableiten, die im folgenden Vers zum Ausdruck kommt: „O Menschen! [...] Wir haben euch zu Nationen und Stämmen gemacht, auf dass ihr einander kennenlernen möget. Wahrlich, der Edelste von euch in der Sicht Gottes ist der, der sich Seiner am tiefsten bewusst ist. Siehe, Gott ist allwissend, allgewahr.“ (49:13). Diese koranische Aufforderung des einander Kennenlernens setzt die Wahrnehmung, Auseinandersetzung und Verinnerlichung mit dieser gottgewollten Diversität eben voraus.

Ähnlich klingt dies im *Lotus-Sutra*, dem wichtigsten Sutra des Mahayana-Buddhismus. Dort heißt es, dass alle fühlenden Wesen das Potential der *Buddhanatur* besitzen, die Fähigkeit zu erwachen und zu verstehen. Dieser höchste Seinszustand ist geprägt von Mitgefühl, Weisheit und Achtsamkeit (vgl. Thich Nhat Hanh, 2005). Auch im Buddhismus finden wir die Offenheit gegenüber anderen Glaubensrichtungen. Als Buddha zu lehren beginnt, erkennt er drei Kategorien von Wesen und beschreibt diese bildhaft als verschiedene Arten von Lotusblumen. Darum lässt er seinen Laienanhängern ihre Religion, seine Lehre kann in friedlicher Koexistenz mit den anderen Religionen bestehen. 218 Jahre nach Buddhas Tod leitet der zum Buddhismus bekehrte Kaiser Ashoka ein Klima religiöser Toleranz ein, welches in den Niederschriften des 12. Felsenedikts dokumentiert ist:

Man soll nicht seine eigene Religion ehren und die Religionen anderer verurteilen, sondern man soll die Religion anderer aus unterschiedlichen Gründen ehren. Indem man dies tut, hilft man seiner eigenen Religion zu wachsen und dient auch den anderen Religionen (Ertl, 2019).

Ebenso wird aus christlich-orthodoxer Perspektive die respektvolle Begegnung begrüßt (vgl. Dura-Nițu, 2019). Wie Pătru betont, „darf nicht [der] Eindruck entstehen, dass wir Christen von Haus aus mehr Wahrheit besitzen als andere. Zur Wahrheitserschließung gehört nicht nur das Wirken Gottes in den Offenbarungen der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen,

sondern auch die Art und Weise, wie wir alle – Christen, Nichtchristen oder Nichtgläubige – das Empfangene in unsere alltägliche Praxis umsetzen“ (Pätru, 2014: 87). Johannes Zizioulas, Metropolit von Pergamon, sieht den Respekt vor dem Anderen sogar in der Trinität begründet.

Respect for otherness is a matter not of ethics but of ontology: if otherness disappears, beings simply cease to be. In Christian theology there is simply no room for ontological totalitarianism. All communion [grundgelegt in der Perichorese der göttlichen personae, Anm.] must involve otherness as a primary and constitutive ingredient (zit. bei Munteanu, 2012: 201).

Daran wird ersichtlich, dass aus religiöser Sicht eine *begründete* Offenheit gegenüber Diversität besteht, die in unterschiedlichen Kontexten freilich unterschiedlich gefasst wird und zu einer projektinhärenten Dynamik beiträgt. Wie dies nun konkret in Workshops umgesetzt wird, sei im folgenden Abschnitt umrissen.

3 Zur Praktischen Durchführung des ILGD-Projekts

Das ILGD-Projekt entwickelt Angebote für Studierende im Rahmen der Ausbildung zu Primarstufenlehrer*innen, wobei Schule von Anfang an als Mittelpunkt der Anwendung berücksichtigt wurde. Darum sind Student*innen der Ausbildung sowie im Dienst stehende Lehrer*innen als Zielgruppe des ILGD-Projekts definiert. Denn Studien belegen, dass aufgrund der hohen Beanspruchung im schulischen Alltag die Motivation der Lehrkräfte, sich mit diesen Bereichen im Selbststudium auseinanderzusetzen, überschaubar ist (Spenger et al., 2019). Deshalb sollen Studierende, die im Rahmen ihrer Praktika mit Schulklassen arbeiten (Pädagogisch-praktische Studien (PPS), im Rahmen des ILGD-Projekts ebenso angesprochen werden wie bereits im Dienst stehende Lehrer*innen, für die Fortbildungen (spätestens) ab dem Studienjahr 2023/24 avisiert sind.

Die bestehende Diversität an Schulen ist sowohl hinsichtlich der partizipierenden Menschen als auch an den Aufgaben und Themen, die zu bewältigen sind, unstrittig. Unterschiedliche Ansätze, wie etwa eine Kultur der Anerkennung (vgl. Jäggle et al., 2013), betonen die bestehende Diversität an Schulen als Chance und Ressource, wenden sich jedoch allenfalls in Nebenbemerkungen der Interdependenz der Kategorien Religion und Geschlecht zu. Für ein stimmiges schulisches und gesellschaftliches Gesamtbild erscheint aus Sicht von ILGD die Berücksichtigung dieser Interdependenz für einen sachgemäßen, professionellen Umgang mit Diversität als *conditio sine qua non*.

Begegnungen von Schüler*innen mit der Kategorie Religion im Rahmen von außerschulischen Aktivitäten, wie beispielsweise Besuche von Gebetshäusern der verschiedenen Konfessionen und Religionen, sind oft nicht in jenem Umfang möglich, der den Schüler*innen ausreichend

Raum für eine Interaktion mit und Reflexion von – den in der österreichischen Gesellschaft gelebten – vielfältigen Glaubensformen ermöglichen könnte.

An der KPH Wien/Krems stellt das Begegnungslernen (vgl. Garcia Sobreira-Majer, 2019) ein Format dar, das Begegnungen von Studierenden auf Augenhöhe ermöglicht, um Erfahrungen des Gemeinsamen und des Differenten zu machen und diese zu reflektieren. Bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen werden Diversitätsfaktoren jedoch häufig eher als vorhandene Gegensätze denn als Ressource wahrgenommen (vgl. Hover-Reisner et al., 2018). Sprache, Geschlecht oder Religion u.a. werden zu Differenzkategorien, die stärker das Unterscheidende, ja Trennende markieren und somit Konfliktpotenziale in den Vordergrund rücken, anstatt als Ressource oder Chance wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig ist zu beachten, dass Differenz nicht per se eine ausschließlich positive Ressource ist, weshalb ILGD auf dem oben skizzierten Diversitätsbegriff aufbaut.

In den PPS begegnen Student*innen erstmals der Schulrealität aus einer angehenden Lehrer*innenperspektive und nehmen die Komplexität des schulischen Alltags wahr. In den vielfältigen Beobachtungsaufgaben und Reflexionsgesprächen zu den beobachteten und/oder unterrichteten Stunden stellen die Themen Religion, Geschlecht, Diversität ein nicht hinreichend ausgeschöpftes Analyseraster dar. Unmittelbar praktische Relevanz für die PPS hat das ILGD-Projekt insoweit, als dass die Analyse der soziokulturellen Bedingungen bzw. die Lernvoraussetzungen nur in Ansätzen die Interdependenz der genannten Kategorien mitberücksichtigen. Wenn bereits in der Ausbildungsphase dieser Blick auf Schule und Unterricht vermittelt und geschärft werden kann, ist hinkünftig ein positiver Effekt auf Unterrichts- und Schulqualität zu erwarten. Häufig wird die nicht ausreichende Vorbereitung der Studierenden auf ihre berufliche Tätigkeit in der Schule sowie die fehlende Kompetenzstärkung bemängelt. Hier setzt das ILGD-Projekt an und konzentriert sich auf die Sensibilisierung im Professionsverständnis der Studierenden.

Um Kindern und Jugendlichen die Entwicklung eines reflektierten Selbst- und Fremdbildes – mit all den dazugehörigen Facetten – zu ermöglichen, soll den Studierenden der KPH Wien/Krems mittels der Impulse des ILGD-Projektes Unterstützung angeboten werden. Durch Bildungsarbeit in den Bereichen Interreligiosität, Geschlecht und Diversität können die heutigen Schüler*innen zu gestärkten zukünftigen Entscheidungsträger*innen heranwachsen und Konfliktsituationen im schulischen sowie gesellschaftlichen Alltag differenzierter begegnen.

3.1 Erprobung in der Lehre

Das ILGD-Konzept wurde zunächst im Team entwickelt, sodann in der Lehrer*innenbildung (im Weiteren in der Fortbildung) erprobt und wissenschaftlich begleitet (siehe Kap. 4). Im Curriculum der Primarstufenausbildung an der KPH Wien/Krems eignen sich Lehrveranstaltungen, die einen Fokus auf die plurale Lebenswirklichkeit aufweisen, besonders gut, das Projekt dort gleichsam als fachlichen Exkurs zu etablieren. Dies ist derzeit mit Studierenden des 3. und des 8. Semesters gut möglich. Verschiedene Aspekte des ILGD werden in vier Einheiten zu je 45

Minuten gemeinsam erarbeitet und anschließend reflektiert. Interaktive Methoden, visuelle und schriftliche Impulse sowie weitere Kommunikationsformate kommen hierbei zum Einsatz. Ziele der Workshops mit den Studierenden sind insbesondere die multiperspektivische Betrachtung eines konkreten Themas, das Vermitteln von Sachinformation, das Erkennen von Vorurteilen, das Bewusstwerden der eigenen biographischen Erfahrung und die gemeinsame Erarbeitung von Handlungsoptionen.

Themen, die sich im Lichte der Verschränkung der drei Grundthemen als schulische Konfliktfelder darstellen, werden in Workshops analysiert und bearbeitet, was zunächst am Thema ‚Händeschütteln‘ erprobt wurde. Dies sollte die Beförderung eines differenzierten Verständnisses des Themas und das Erkennen von Vorurteilen unterstützen sowie die Initiierung einer wissensbasierten Selbstreflexion fördern, um damit pejorativen Positionen entgegen wirken zu können und Differenzen anzuerkennen, ohne differierende Sichtweisen zu nivellieren. Nicht zu unterschätzen ist in dem gesamten Prozess die performative Ebene durch die Projektgruppe als Vorbild von gelingendem, interreligiösem Miteinander.

Nach den Erprobungen in drei Workshops wurde in einem weiteren Schritt eine Evaluation des Projektes in der Projektgruppe durchgeführt. Basierend auf dem formativen Ansatz der Begleitforschung initiierte dies eine deutliche Überarbeitung des Konzeptes.

So wurde im ersten Teil zunächst das Video „To shake or not to shake“¹⁹ gezeigt und erste Reaktionen dazu im Plenum diskutiert. Sodann wurden zum grundlegenden Verständnis von Diversität die *Layers of Diversity* nach Gardenswartz und Rowe vorgestellt und daran anschließend der spezifische Diversitätsbegriff des Projektes dargelegt. Mit diesem erweiterten Verständnis wurde ein *second viewing* des Videos durchgeführt und sodann Schritt für Schritt die interdependenten Dimensionen der ILGD-Kategorien anhand ausgewählter Piktogramme aus dem gezeigten Video erarbeitet. Passend zu den jeweiligen Piktogrammen gab es Kurzinputs aus den unterschiedlichen religiösen und kulturellen Traditionen sowie aus geschlechtertheoretischer Sicht.

Diese Inputs wurden dann als Hand-outs ausgeteilt, sodass sie als Hilfestellung für die Diskussion zu dem Videoclip und den daraus resultierenden Themen in Kleingruppen anhand von Leitfragen (Welche Argumente waren neu? Was können Sie davon nachvollziehen/nicht nachvollziehen? Wo ist ein Nachfragen nötig? Mit welchen Erfahrungen können Sie anschließen?) dienen konnten.

Im zweiten Teil wurde der Fokus auf die Praxis gelegt. Denn es war damit zu rechnen, dass aus den bisherigen Überlegungen auch herausfordernde Situationen thematisiert werden könnten. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Studierenden nicht durch das Ansprechen weiterer Themen erneut in die materiale Ebene gingen, weil dies die Metaebene verstellen würde. Der persönliche Erfahrungshorizont und der persönliche Umgang mit solchen Situationen sollten im Vordergrund stehen.

Dementsprechend wurde mit der World-Cafe Methode²⁰ thematisch strukturiert weitergearbeitet, wobei ein ILGD-Teammitglied als Tisch-Host jeweils ein Thema (a) Welche Haltung brauchen Sie als Lehrer*in im Kontext von ILGD in der Schule? b) Welche Kompetenzen

braucht es? Wie oder wo kann man sich diese aneignen? c) Woran kann man diversitätskompetentes Handeln erkennen? d) Welche möglichen Handlungsstrategien könnten in herausfordernden Situationen zum Einsatz kommen?) übernahm und im Anschluss der Diskussion die Ergebnisse für das Plenum zusammenfasste. Wenn es die Zeit erlaubte, wurden diese noch im Plenum aufgegriffen.

Im Folgenden soll nun anhand der projektinternen Evaluierungen dargestellt werden, wie sich das Workshopkonzept in seiner Wirkung entwickelt hat.

4 Erste Ergebnisse der Workshopevaluierung

Die Workshops orientieren sich an einem themen- bzw. problemzentrierten Zugang zu – wie eingangs dargestellt – aktuellen Konfliktfeldern in der Schule, wobei hier von der Annahme ausgegangen wird, dass diese Konflikte aus der Verschränkung von Religion und Geschlecht in ihrer Diversität resultieren. Die Konzeption und Umsetzung der Workshops in Bezug auf inhaltlichen und persönlichen Erkenntnisgewinn der Teilnehmer*innen wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung evaluiert. Ziel ist es, auf Grundlage der gewonnenen Daten ein empirisch fundiertes Schulungsangebot zu konzipieren, das die Bedeutung der Verschränkung unterschiedlicher Diversitätsmerkmale, hier mit dem Fokus auf Religion und Geschlecht für pädagogisches Handeln sichtbar macht.

Das Anliegen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung ist es, dass das Team des Projektes ILGD auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Evaluation die Workshopangebote weiterentwickeln kann und dass sich das Handeln der Beteiligten dadurch weiter professionalisiert. Die Evaluierung soll aus unterschiedlichen Perspektiven stattfinden: Zum einen ist es das Ziel, zu erforschen, welche Wirkungen die vom Projektteam gehaltenen Workshops bei den teilnehmenden Studierenden hervorrufen und zum anderen, inwieweit die intendierten Ziele durch die Workshops erreicht wurden. Die didaktischen Prinzipien sowie die Frage, inwieweit es gelingen kann, die Verschränkung der unterschiedlichen Diversitätsdimensionen zu thematisieren, stehen im Zentrum.

Grundlegend ist, dass Daten systematisch gesammelt und ausgewertet werden sowie das Erhebungsdesign so gestaltet ist, dass empirisch begründete Aussagen über das Erreichen der Ziele des Projekts getroffen werden können. So sollen an Kriterien orientierte Bewertungsurteile ermöglicht werden, die begründet und nachvollziehbar sind (vgl. Gutknecht-Gmeiner, 2017).

Auf Basis der wissenschaftlichen Evaluierungsergebnisse soll im Projektteam das Schulungsangebot weiterentwickelt und professionalisiert werden, sodass letztlich ein pädagogisches und didaktisches Konzept vorhanden ist, das die Bedeutung der Verschränkung der Ebenen Religion, Geschlecht und Diversität pädagogischen Kontext interaktiv und zielgerichtet vermittelt.

4.1 Forschungsdesign

Im Wintersemester 2021/22 wurden zwei und im Sommersemester 2022 ein Workshop zum Thema „Händeschütteln“ im Zuge der Primarstufenausbildung vom Team durchgeführt. Das Forschungsdesign ist den Grundsätzen und Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung verpflichtet. Im Datengewinnungsverfahren erfolgte unter den teilnehmenden Studierenden der Workshops eine schriftliche Erhebung. Das Team evaluiert das Projekt in Sitzungen, die nach den Workshops stattfinden. Die Ergebnisse dieser Interpretationen dienen dem Team als Grundlage für die inhaltliche und didaktische Weiterentwicklung des Workshopsdesigns (vgl. Flick/Kardorff/Steinke, 2017). Das Sample besteht aus den Teilnehmer*innen der Workshops. Im November 2021 nahmen ca. 25 Studierende des 6. Semesters im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kulturelle und religiöse Differenz als Herausforderung und Lernchance* im Rahmen des Schwerpunktes *Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit* teil. Im Dezember 2021 gab es einen weiteren Workshop im Rahmen der Lehrveranstaltung *Grundlagen pluralitätsfähiger Religionspädagogik*. Hier nahmen 16 Studierende aus dem 3. Semester teil. Am dritten Workshop im Mai 2022 nahmen 20 Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltung *Bildung und Gesellschaft* des Masterstudiums Primarstufe teil. An der Evaluierung haben insgesamt 30 Studierende teilgenommen: 10 Rückmeldungen haben wir vom ersten Workshop bekommen, 8 Rückmeldungen vom zweiten und 12 Rückmeldungen vom dritten. Die Zusammensetzung der Gruppen war religiös, ethnisch, geschlechtsbezogen und altersmäßig sehr heterogen.

4.1.1 Dateigröße von Bildern

Die leitende Forschungsfrage der Evaluation lautet: Wie muss ein didaktisches Konzept gestaltet sein, das zum einen die Bedeutung der Verschränkung von Religion-Gender-Diversity im pädagogischen Bereich vermittelt und das zum anderen Studierenden und Lehrerenden mögliche Handlungsoptionen in diesem Kontext aufzeigt?

Weitere Fragen lauteten:

Inwieweit gelingt es, in den Workshops die Verschränkung der Ebenen Interreligious Literacy-Gender-Diversity zu vermitteln?

Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren gibt es für den Lernfortschritt bei den Teilnehmer*innen der Workshops?

Welche inhaltlichen und persönlichen Erkenntniswege werden bei den Teilnehmer*innen der Workshops angestoßen?

4.1.2 Methode

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein anonymisierter Online-Fragebogen mit offenen Fragen entwickelt und den Studierenden im Anschluss an die Workshops als Link zugesendet (vgl. Pickel/Sammet, 2014). Als Software wurde Microsoft Forms verwendet, da die Erstellung des Fragebogens, die Generierung eines einfach zusendbaren Links und die Sammlung der Rückmeldungen problemlos und relativ einfach vonstattengeht. Diese Form der Datengewin-

nung hat den Vorteil, dass sie innerhalb kurzer Zeit möglich ist und mit wenig Zeitaufwand für die Teilnehmer*innen verbunden ist.

Im Wintersemester 2021/22 fanden zwei und im Sommersemester 2022 ein Workshop statt. Vom ersten Workshop erhielten wir zehn Rückmeldungen, vom zweiten acht und vom dritten zwölf. Die gegebenen Antworten wurden in Anlehnung an das Kodierverfahren nach Christiane Schmidt (vgl. Schmidt, 2017) ausgewertet. Dazu werden in einem ersten Schritt Auswertungskategorien gebildet, die sich sowohl am Material selbst als auch an den theoretischen Vorüberlegungen orientierten. Nach dieser „materialorientierten Bildung von Auswertungskategorien“ (Schmidt 2017, S. 448) wurden die unterschiedlichen Textpassagen diesen Kategorien zugeordnet. Hier wurde der zweite und dritte Schritt nach Schmid zusammengezogen, indem die Passagen ohne Kodierung den Kategorien zugeordnet wurden. Eine quantifizierende Materialübersicht (vgl. Schmidt, 2017) wurde durch die Reihung der Kategorien dargestellt. Für die Auswertung dienten die Fragen als thematischer Rahmen, innerhalb dessen jeweils Kategorien erstellt wurden.

Im Zuge von zwei Workshops, bei denen die Mitglieder des ILGD-Teams teilnahmen, wurde jeweils am Semesterende weiter an diesen Ergebnissen gearbeitet und die Aussagen auch mit Blick auf die Frage der Erreichung der Ziele interpretiert. In diesen Auswertungsworkshops wurde die Perspektive der Lehrenden einbezogen und das Workshopdesign weiterentwickelt.

4.2 Evaluierung

Insgesamt verfügt der Online-Fragebogen über zwölf Fragen, die in drei Kategorien in Anlehnung an die obigen Forschungsfragen zusammengefasst wurden.

In der ersten Kategorie werden inhaltliche Fragen gestellt, die die Verschränkung der Dimensionen Religion-Gender-Diversity betreffen sowie den Erkenntnisgewinn durch die Teilnahme. Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit der Didaktik und der Gestaltung der Workshops. In der dritten Kategorie konnten noch offene Punkte aus Sicht der Teilnehmer*innen angesprochen werden. In jeder Kategorie haben sich auf Grundlage der Antworten mehrere Cluster gebildet.

4.3 Fragen zum Inhalt der Workshops

Insgesamt wurden sechs Fragen dazu gestellt:

Was war für Sie das zentrale Thema dieser Einheit?

Welche Inhalte waren für Sie neu?

Was war für Sie eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf das Thema Begrüßung in der Schule?

Inwieweit hängt für Sie das Thema Begrüßung mit Geschlecht, Religion und Diversität zusammen?

Wenn Sie an das Thema Begrüßung in der Schule denken: Welche unterschiedlichen möglichen Aspekte sind diesbezüglich zu beachten? Ein Ziel des Workshops ist es, dass Sie für mögliche Konfliktfelder in der Schule gerüstet sind, damit umzugehen und die Mehrdimensionalität der Felder erkennen. Von 1–10 wie weit ist das gelungen?

Befunde

Als generelles Muster kann festgehalten werden, dass das *Erkennen und Reflektieren der Diversität von Begrüßungsformen* wie die des Händeschüttelns angekommen ist. Dabei wird das *Händeschütteln als komplexes Handlungsmuster* definiert. Bedingt durch das einleitende Video und die Einführung in das Thema und die Darstellung der eigenen religiösen Perspektive der Teammitglieder wird die *Vielfalt an Begrüßungsformen* ersichtlich. Daraus resultiert, dass es *unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zum Thema Händeschütteln* gibt.

Im schulischen Kontext wurde erkannt, dass *für Kinder verschiedene Begrüßungsformen von Bedeutung* sind und diese solche Rituale brauchen würden. Aus der Lehrer*innenperspektive kann das *Anbieten unterschiedlicher Begrüßungsformen im schulischen Kontext* eine Schlussfolgerung sein. Dabei wird darauf hingewiesen, dass es in der Schule keinen Zwang geben darf, aber respektvoll miteinander umgegangen werden muss. Es können *verschiedene Formen der Begrüßung angeboten* werden, die die *Vielfalt* erkennen lassen.

Der Handschlag wird eindeutig mit den Dimensionen *Geschlecht und Religion als differenzierende Marker* in Verbindung gebracht. Geschlecht als Marker bei der Begrüßung kann als Ungerechtigkeit aber auch als Zeichen des Respekts bewertet werden.

Die meisten Bewertungen betreffend die Erreichung des Lernziels, die Mehrdimensionalität von Konfliktfeldern zu erkennen und damit umzugehen, lagen zwischen 8 und 10, wobei 1 für „sehr schlecht“ und 10 für „sehr gut“ steht. Niedrigere Bewertungen kamen mit der Kritik, dass die Behandlung von Konflikten in Zusammenhang mit der vorgegebenen Thematik gefehlt haben und dass mehr Praxisbezug erwartet wird.

4.4 Fragen zur Gestaltung und Didaktik

Vier Fragen behandeln konkret die didaktische Herangehensweise und die Gestaltung sowie den Ablauf der Workshops:

Was hat Ihr Lernen erleichtert?

Was hat Ihr Lernen erschwert?

Wie hilfreich waren für Sie die Aufgabenstellungen und die Bearbeitung des Themas für Sie und in den Kleingruppen (Break-Out-Rooms)?

Wie würden Sie die Atmosphäre des Workshops beschreiben?

Befunde

Das einleitende *Video über Begrüßungsrituale* im Allgemeinen und das Händeschütteln im Besonderen wurde durchgehend gut bewertet. Zudem sind der *Medienwechsel* und die *offene Gestaltung* als positive Aspekte angeführt worden. Die online Break-Out-Räume ermöglichten eine *intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema in Kleingruppen*. Das Lernen wurde durch *anschauliches Material* und eine im Allgemeinen *angenehme Atmosphäre* begünstigt. Als das Lernen erschwerende Punkte wurden das Online-Format (bedingt durch die pandemiebezogenen Einschränkungen) in punkto Tonqualität genannt, was auch die genannte *Langatmigkeit* erklärt. Zudem wurde teilweise die homogene Zusammensetzung der Kleingruppen kritisiert und die kurze Verweildauer bei den einzelnen Stationen. Der gute Leitfaden gab hingegen *Orientierung* und war *hilfreich*.

4.5 Offene Fragen zum Abschluss

Mit den beiden abschließenden Fragen wird den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben, nicht Angesprochenes kundzutun:

Möchten Sie sonst noch etwas zum Workshop sagen?

Schreiben Sie hier bitte zwei Schlagworte auf, die Sie mit dem heutigen Workshop verbinden.

Befunde

Abschließend kamen etliche *Danksagungen* und die Forderung nach *mehr Praxisbezug*. Eine Frage ging in die Richtung, *wo fortführende Informationen* zu bekommen sind.

Den Workshop verbinden die Teilnehmer*innen u.a. mit den Begriffen *Diversität, Akzeptanz, Wertschätzung, Sensibilität, Unterschiede, Kultur* und *neue Perspektive*.

4.6 Befunde insgesamt und Ausblick

Zentrale Punkte der Interpretation mit Bezug auf die Inhalte waren, dass die Verschränkung der Diversitätsmerkmale mehr im Vordergrund stehen muss, um es den Studierenden zu ermöglichen, anhand eines konkreten Phänomens diese Verschränkung zu reflektieren. Hier schien es dem Team beispielsweise sinnvoll, eine grafische Darstellung unterschiedlicher Diversitätsebenen im Workshop anzubieten, was auch beim Workshop im Sommersemester umgesetzt wurde. Den Studierenden wurde zu Beginn die *Layers of Diversity* von Gardenswartz und Lee präsentiert und diese als Hintergrundfolie für das Ansehen des Videos "To shake or not to shake" verwendet. Das hat dazu geführt, dass die Studierenden die Verschränkungen der Diversitätsebenen besser wahrnehmen konnten. Das kann auch aus den Rückmeldungen der Studierenden zur Frage nach dem zentralen Thema geschlossen werden. Wobei es dem Team hier wichtig ist, dass nicht mit Rezepten gearbeitet werden kann, sondern dass es vielmehr darum geht, den Studierenden zu ermöglichen, auf einer Metaebene zu reflektie-

ren und ihnen bewusst zu machen, dass immer nur situativ angemessen agiert werden kann. Eine Erkenntnis, die dem Team in dieser Auswertung aufgrund der Rückmeldungen bewusst wurde, ist, dass es wichtig ist, darauf zu achten, auch die Diversität innerhalb der unterschiedlichen religiösen Traditionen zu vermitteln. Sonst besteht die Gefahr der Homogenisierung religiöser Traditionen.

Ein wichtiger Aspekt ist es, den pädagogischen Kontext der Studierenden mehr im Blick zu haben und eventuell mehrere Beispiele anzubieten, anhand derer die Interdependenz unterschiedlicher Merkmale zum Vorschein kommen kann. In den Rückmeldungen der Studierenden wurde nämlich mehrmals darauf verwiesen, dass der Bezug zur konkreten Praxis anhand konkreter Beispiele erwünscht ist. Auf den Umgang mit der Thematik im schulischen Kontext mit den Schüler*innen und deren Eltern muss eingegangen werden. Hier werden konkrete Handlungsanweisungen erwartet. Die Herausforderung liegt darin, dass jede (Problem-)Situation einen spezifischen Zugang erfordert. Hier kann man ein Feld erkennen, in dem die Forschungsgruppe den Blick schärfen kann.

Auf der didaktischen Ebene wurde vor allem das Arbeiten in Kleingruppen und die Atmosphäre sowie die Inputs durch die Teammitglieder von den Studierenden als gelungen bewertet. Im Allgemeinen hat sich gezeigt, dass die Behandlung des Themas Händeschütteln auf reges Interesse gestoßen ist und die Relevanz für den schulischen Kontext erkannt wurde. Die vielfältige Zusammensetzung der Schulklassen bedingt die Auseinandersetzung mit soziokulturellen und religiösen Aspekten im Klassenverband. Aufgrund der Evaluierungsergebnisse im Wintersemester konnte das Workshopdesign für das Sommersemester so weiterentwickelt werden, dass zentrale Projektziele erreicht werden konnten. In weiterer Folge wird der Fokus darauf gelegt, dieses Design weiter zu professionalisieren und Konzepte zu erarbeiten, die über das Halten eines Workshops hinausgehen, wie beispielsweise das Angebot einer Fortbildung, das über ein Semester läuft. Dementsprechend werden darum nun weitere Themenfelder rund um „Haare und Kopfbedeckung“ sowie „Speisen/Fasten“ erarbeitet.

Literatur

- Al-nayfar, H. (2000). *ÍmÐdah, al-insÁn wa al-qurPÁn waÉhan li waÉh. at-tafÁsÐr al-qurPÁnÐyah al-muYÁÐirah. qirÁPah fÐ al-manhaÊ, BayrÛt. dÁr al-fikr* Beirut.
- Aristoteles (1959). *Über die Zeugung der Geschöpfe* (Aristoteles. Die Lehrschriften, hg. übertr. u. erl. v. P. Gohlke 1847), Schöningh Paderborn.
- Beauvoir, S. de (2004). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt Hamburg (Le Deuxième Sexe 1949).
- Berling, J. (2020), Finding our way: Issues and challenges in interreligious teaching and learning. *Teaching Theology & Religion* 23, pp. 4–16.
- Bührmann, A. (2020). *Reflexive Diversitätsforschung*. Einen Einführung anhand eines Fallbeispiels. Budrich Opladen & Toronto.

- Connell, R. W. (2000). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten (*Geschlecht und Gesellschaft 8*). Leske & Budrich Opladen.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, Nr. 6 (Juli-Heft), pp. 1241–1299.
- Dura-Nițu, I. N. (2019). Religiöse Vielfalt und Ökumene, eine orthodoxe Perspektive. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.). *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“* Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. LIT Wien, S. 457-481.
- Eco, U. (1984). *Nachschrift zum Namen der Rose*. Hanser München.
- Ertl, K. A. (2019). Buddhistische Perspektive auf die religiöse Vielfalt. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.). *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“* Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. LIT Wien, S. 525–531.
- Fischer, M. (2008). *Männermacht und Männerleid*. Kritische theologische Männerforschung im Kontext genderperspektivierter Theologie als Beitrag zu einer Gleichstellung der Geschlechter (Edition Ethik 2), Edition Ruprecht Göttingen.
- Flick, U., Kardorff, E. von, Steinke, I (Hg.) (2017): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch (12. Auflage). Rowohlt Reinbek bei Hamburg.
- Flores, A. (2000). *Zivilisation oder Barbarei?* Der Islam im historischen Kontext. Verl. der Weltreligionen Berlin.
- Gabriel, I., Körtner, U.H.J., Papaderos, A.K. (2006). *Ökumenische Sozialethik*. Der Auftrag der Kirchen im größeren Europa. Matthias-Grünwald-Verlag Mainz.
- Galenos v. Pergamon (1968). Περὶ χρείας μορίων (On the Usefulness of the Parts of the Body). (transl. from the Greek with an Intr. and Comm. by Margaret T. May). Cornell University Press Ithaca.
- Garcia Sobreira-Majer, A. (2019). Eine Erfolgskarte in die fremde Religion. Forschungsergebnisse und Diskussion zum interreligiösen Begegnungslernen in Hochschule und Schule. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.). *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“* Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. LIT Wien, S. 307–325.
- Grimm, J., Grimm, W., *Deutsches Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> (Lemmata „mannigfaltig“, „Vielfalt“).
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In E. Gutiérrez Rodríguez, N. Langreiter, S. Hess, E. Timm (Hg.). *Intersektionalität revisited*. transcript Verlag Bielefeld, S. 77–100.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2017): *Evaluation und Feedback*. Sammlung sämtlicher Texte des Bereichs Evaluation & Feedback. Hg. v. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung, Wien.
- Härle, W. (2000). *Dogmatik* (2. Aufl.). de Gruyter Berlin & New York.
- Heß, Ruth (2017). Gender Gaga?! Kritische Analysen der Anti-Gender-Bewegung und Gegenstrategien für die Kirche. In epd Dokumentation Nr. 42, S. 4–24.
- Hover-Reisner N., Schluß, N., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E., Eckstein-Madry, T. (2018). Pluralität in Wiener Kindergärten - Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion

- (Reihe: *Pädagogik in Forschung – Theorie – Geschichte* (Hg.): H. Schluß, C. Andersen, Bd. 1). LIT Münster, Wien
- Humboldt, F. W. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt Breslau.
- Jäggle, M., Krobath, T., Stockinger, H., Schelander, R. (Hg.) (2013). *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Hohengehren Baltmannsweiler.
- Kizilgöz, M. (1999): *Hacı Bektaş Veli Velayetnamesi ve Makalat*. Ayyıldız Yayınları Ankara.
- Kleinau, E. & Rendtorff, B. (2012). Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen (*Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Bd. 3*). Budrich Leverkusen-Opladen.
- Knapp, G.-A. (2011). Von Herkunft, Suchbewegungen und Sackgassen: Ein Abschlusskommentar. In E. Gutiérrez Rodríguez, N. Langreiter, S. Hess, E. Timm (Hg.). *Intersektionalität revisited*. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. transcript Verlag Bielefeld, S. 249–271.
- Körtner, U. H. J. (2005a). Synkretismus und Differenzwahrnehmung als Problem einer Theologie der Religionen. In U. H. J. Körtner, C. Danz *Theologie der Religionen*. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie. Neukirchener Neukirchen, S. 57–76.
- Körtner, U. H. J. (2005b). Wohin steuert die Ökumene? Vom Konsens- zum Differenzmodell. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Klein, Zamyat M. (2003). *Kreative Seminar-Methoden*. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Gabal Offenbach.
- Krell, G. & Riedmüller, B., Sieben, B., Vinz, D. (Hg.) (2014). *Diversity Studies*. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Campus Verlag Frankfurt/New York.
- Kuby, G. (2012). *Die globale sexuelle Revolution*. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit. fe-Medienverlag Kißlegg.
- Laqueur, T. (1992). *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Univ. Press Harvard.
- Marschütz, G. (2014). Wachstumspotenzial für die eigene Lehre. Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie. *Herder Korrespondenz*, 68. Jahrgang, Heft 9, S. 457–462.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Auflage. Beltz Weinheim, Basel.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2018). Diversity und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, H. Ziegler, (Hg.). *Handbuch Soziale Arbeit (6. überarb. Aufl.)* Reinhardt München, S. 283–296.
- Müller, T., Schmidt, K. Schüler, S. (Hg.) (2012). *Religion im Dialog*. Interdisziplinäre Perspektiven – Probleme – Lösungsansätze. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Munteanu, D. (2012). Die polyphone Einheit im Heiligen Geist. Pluralistische ‚Kultur der Differenz‘ bei Michael Welker und in der Orthodoxen Theologie. In *International Journal of Orthodox Theology* 3 (2), S. 175–202.
- Özmen, I. (1998). *Alevi-Bektasi-Siirleri Antolojisi* (Bd. 2). Ankara: Türkisches Kulturministerium.
- Pătru, A. (2014). Interfaith Dialogue as an Area for Orthodox Ecumenical Involvement. In P. Kalaitzidis ş.a. "That they all may be one" (John 17,21). *Orthodox Handbook of Ecumenism – Resources*

- for Theological Education. Volos Academy Publications Volos (in cooperation with WCC Publications, Geneva, and Regnum Books International, Oxford), pp. 701–705.
- Pickel, G., Sammet, K. (2014): *Einführung in die Methoden der sozialwissenschaftlichen Religionsforschung*. Springer VS Wiesbaden.
- Roloff, Carola (2017). Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnisse in buddhistischen Traditionen In T. Knauth., M. A. Jochimsen, (Hg.). *Erschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Waxmann Münster, S. 127–147.
- Sacks, J. (2002). *The Dignity of Difference: How to Avoid a Clash of Civilizations*. Continuum London.
- Salzbrunn, M. (2014): Vielfalt/Diversität. transcript Verlag Bielefeld.
- Schmidt, C. (2017): Analyse von Leitfadeninterviews. In: U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Auflage)*. Rowohlt Reinbek bei Hamburg, S. 447–455.
- Schreiner, P. (Hg.) (2018), *Are you ready? Diversity and Religious Education across Europe – the story of the READY Project*, Münster/New York Waxmann.
- Schweitzer, F. (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Z Erziehungswiss* 25, S. 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01075-2>, abgerufen am 14.12.2022.
- Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I., Wistermayer, L. (2019). *Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen*. Eine empirische Studie. Endbericht des Forschungsprojektes. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Universität Wien. https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.showMask?pOrg=1&pPersonNr=0&pCurrPk=5821&pVtKbz=EFB&pStatus=A&pSiteNr=1004600, abgerufen am 14.12.2022.
- Thích Nhất Hạnh (2005). *Die Weisheit des Lotus-Sutra*. Herder Freiburg im Breisgau
- Tillich, P. (1987). *Systematische Theologie III*. de Gruyter Berlin/New York.
- Trible, P. (1980). A lovestory gone awry. In Tribble, P. *God and the rhetoric of sexuality (Overtures to Biblical Theology)*, Fortress Press Philadelphia, pp. 72–143.
- Ulrich, N. (2017): E-Books – Potenziale für den Umgang mit Diversität. In J. Meßinger-Koppelt, S. Schanze, J. Groß (Hg.). *Lernprozesse mit digitalen Werkzeugen unterstützen*. Perspektiven aus der Didaktik naturwissenschaftlicher Fächer. Joachim Herz Stiftung Hamburg, S. 71–80.
- Walgenbach, K. (2012a). Gender als interdependente Kategorie. In Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, L., Palm, K., (1. Aufl. 2007, 2. Aufl. 2012): *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Budrich Opladen, S. 23–64.
- Walgenbach, K. (2012b). *Intersektionalität – eine Einführung*. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung>, abgerufen am 14.12.2022.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Budrich Opladen & Toronto.
- Walgenbach, K. (2021). *Gender als interdependente Kategorie*. In Biele Mefebue, A., Bührmann, A., Grenz, S. (Hg.). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer Wiesbaden, S. 1–15.

Walz, H. (2008). Blinde Flecken. In H. Walz & D. Plüss (Hg.). *Theologie und Geschlecht*. Dialoge querbeet. LIT Wien, S. 10–36.

Wiese, C., Alkier, S., Schneider, M. (Hg.) (2017): *Diversität-Differenz-Dialogizität*. Religion in pluralen Kontexten. de Gruyter Berlin/Boston.

¹ Vgl. dazu die Four Layers of Diversity. <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r>, abgerufen am 14.12.2022.

² Kleinau/Rendtorff sprechen gar von einem „Plastikwort für Verschiedenheiten aller Art“ (2012: 7).

³ Der englische Begriff literacy umfasst laut Merriam-Webster nicht nur education, knowledge oder learning, sondern auch die Ebene, die im Deutschen unter der Bezeichnung elementare Kulturtechniken firmiert und beim Bildungsbegriff häufig vorausgesetzt, aber nicht eigens behandelt wird. Dies ist mit ein Grund, weshalb sich das ILGD-Team dazu entschlossen hat, die englischsprachigen Begriffe beizubehalten, auch wenn im Ge-
genzug der deutschsprachige Begriff Geschlecht in seiner geschlechtertheoretischen Offenheit (vgl. Fischer, 2019, S. 95) gegenüber gender dabei etwas in den Hintergrund tritt. Aber ein deutsch-englischsprachiger Mix erschien ebenfalls wenig günstig. Denn es geht ILGD tatsächlich auch um eine ‚Alphabetisierung‘ im interreligiösen Kontext, also ein ‚Lesen-lernen‘, ein ‚sprachfähig werden‘ und – darauf aufbauend – die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“, die als entscheidendes Kriterium im Umgang mit interreligiösen Zusammenhängen gelten kann (Schweitzer, 2022, S. 12 ff).

⁴ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich dies auch darin widerspiegelt, dass in den Ethiklehrbüchern für den allgemeinen Ethikunterricht an österreichischen Schulen ab der 9. Schulstufe (verpflichtend für alle, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen) die Darstellung von Religionen einen nicht unbeträchtlichen Platz einnimmt. Denn auch wenn demographische Entwicklungen sehr klare Tendenzen prognostizieren (vgl. Gujon et al., 2017; oder auch die Freiburger Studie zu den Mitgliederzahlen der evangelischen und katholischen Kirchen in Deutschland [<https://www.dbk.de/themen/kirche-und-geld/projektion-2060>, abgerufen am 14.12.2022]), so darf darauf verwiesen werden, dass die Statistik Austria 2021 im Rahmen des Mikrozensus erhoben hat, dass mehr als drei Viertel (76,4 %) der Menschen in Österreich sich einer religiösen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Vor diesem Hintergrund nimmt sich die „Verdrängung‘ von Religion in der Erziehungswissenschaft“ (Schweitzer, 2022, S. 6) durchaus bemerkenswert aus.

⁵ Das ILGD-Team besteht aus katholischer, evangelischer, orthodoxer, jüdischer, islamischer, alevitischer und buddhistischer Beteiligung, was sich zum überwiegenden Teil aus den unter dem Dach der KPH Wien/Krems versammelten Konfessionen und Religionen erklärt. Die Aleviten sind seit 2013 eine staatlich anerkannte Religionsgesellschaft und haben ein eigenes Institut an der KPH; beim Islam wird zwischen Schiiten und Sunniten nicht differenziert, weil die Ausbildung an der KPH für beide Richtungen unabhängig von der jeweiligen Zugehörigkeit der Studierenden/Lehrenden ist.

⁶ Dies bezieht sich auf die Problematik, dass manche Kategorien als ‚wichtiger‘ erachtet werden als andere, also etwa „Geschlecht, Klasse, Ethnizität etc.“, wodurch etwa besondere physische Bedürfnisse oder sexuelle Orientierung marginalisiert, hierarchisiert oder ausgeblendet werden (vgl. Walgenbach, 2012a, 41ff) und das „etc./-u.s.w.“ lediglich, wie J. Butler anmerkt, „den unbegrenzten Bezeichnungsprozess von Subjekten“ markiert (Butler, 1991, S. 210).

⁷ Knapps Kritik an Walgenbachs Terminologie trifft durchaus einen Punkt darin, dass es Beziehungsverhältnisse gibt, die nicht „im wörtlichen Sinn“ (Knapp, 2011, S. 261), also in einem engen Verständnis ‚abhängig‘ zu nennen wären.

⁸ <https://www.eswtr.org/de/vergangenes> und <http://womenscomment.eu/kreta-beschluss-der-deutschen-sektion-der-european-society-of-women-in-theological-research-auftakt-fu%CC%88r-versta%CC%88rktes-interreligio%CC%88ses-engagement>, abgerufen am 14.12.2022.

⁹ Exemplarisch: Im Curriculum für das Bachelor-Studium Primarstufe an der KPH Wien/Krems kommt dieser ‚Doppelpack‘ über 200 Mal vor. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2022_MB_223_Curriculum_Bachelor_Primarstufe.pdf, abgerufen am 14.12.2022.

¹⁰ Dieser Begriff ist freilich auch dann verwendbar, wenn man nicht Hicks religionstheologischem Pluralismus anhängt, sondern etwa das Konzept eines metakritischen Inklusivismus (vgl. Körtner, 2005a, S. 71 ff) vertritt.

¹¹ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass innerhalb von ILGD nicht ein einziger Diversitätsbegriff in Verwendung ist, sondern Diversität sich in der dargestellten Bandbreite bewegt. Dies liegt in der Unterschiedlichkeit der religiösen Traditionen begründet und ermöglicht es zuallererst, sich gemeinsam diesen Fragen zu widmen.

¹² Stellvertretend für andere sei auf G. Kuby (2012; zur Kritik an Kuby vgl. Marschütz, 2014) verwiesen. Darauf näher einzugehen ist hier nicht der Ort. Darum nur so viel: „It is one thing to say that bodies are only available through discourse and it’s another thing to say that bodies are only discourse. I think that there are two different claims. The first one is an epistemological claim and the second one is an ontological claim. And I am making the epistemological one, but I am taking the epistemological claim out of the perceptual model and I am trying to put it in a linguistic model“ sagte Judith Butler bereits in einem Interview im Jahr 1994! (Butler, J. (1994). Interview. In *Die neue Gezeit, Zeitschrift der Fakultätsvertretung Geisteswissenschaften, Universität Wien 3/1994*, S. 21, zit. bei Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien. Zur Einführung*. Junius Hamburg.). Es ist offenkundig, dass Kuby diesen Unterschied nicht versteht oder nicht verstehen will.

¹³ Mit etwas anderen Vorzeichen trifft dies auch auf den Buddhismus zu, wo zwar kein schöpfungstheologisches Argument besteht, gleichwohl aber dennoch keine Geschlechtergerechtigkeit gegeben ist. Die religiösen Texte in Bezug auf geschlechtliche Implikationen sind ambivalent und vorwiegend aus androzentrischer Perspektive verfasst. Bei seiner Verbreitung hat der Buddhismus zwar seine eigene innere Identität bewahrt, gleichzeitig aber auch kulturelle Aspekte der unterschiedlichen Länder aufgenommen. Deswegen sind das Bild und die Rolle von Frauen stark von der jeweiligen Kultur geprägt. Klerikale Hierarchien fristen ebenso im Buddhismus ihr Dasein (vgl. Roloff, 2019).

¹⁴ In diesem Sinne ist die an Grausamkeit kaum zu überbietende Begründung für Todesurteile gegen Demonstranten (sic! Stand: 14.12.2022) im Iran zu verstehen: „Krieg gegen Gott“.

¹⁵ Der folgende Abschnitt ist eine leicht überarbeitete Fassung von Fischer et al. (2021): *Interreligious Literacy – Gender – Diversität. Zu Grundlegung und Perspektiven eines Entwicklungsprojektes*, In: T. Krobath /S. Lindner/S. Scherf (Hg.): *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung* (Schriften der KPH Wien/Krems 22), Wien LIT, S. 125–145.

¹⁶ Vgl. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/index_ge.htm (2022), abgerufen am 14.12.2022.

¹⁷ Diese Schreibweise ist im Judentum der Gegenwart eine Möglichkeit der Wiedergabe des Tetragramms JH-WH, um die Heiligkeit des Gottesnamens zu bewahren.

¹⁸ Übersetzung aus dem Englischen von Blumenfeld.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FIX15jeYoeo>, abgerufen am 15.12.2022.

²⁰ <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/world-cafe/>, abgerufen am 14.12.2022; die zuvor verwendete Methode Fishbowl <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/fishbowl-diskussion/>, abgerufen am 14.12.2022, hatte sich als nicht zweckmäßig erwiesen.