

Antigona Shabani

„Wie ist das heute bei euch im Islam?“

Empirische Einblicke in religionsbezogene Interaktionen in der Schule

Die Autorin

Antigona Shabani ist Doktorandin am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck sowie Stipendiatin der Universität Innsbruck.

Antigona Shabani, MA
Universität Innsbruck
Institut für Islamische Religionspädagogik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8485-6655>
e-mail: antigona.shabani@student.uibk.ac.at



„Wie ist das heute bei euch im Islam?“

Empirische Einblicke in religionsbezogene Interaktionen in der Schule

Abstract

Muslimische Schüler:innen stellen in österreichischen Schulen eine heterogene und zunehmend sichtbare Gruppe dar. Ihre Religion bzw. Religiosität ist nicht nur Thema im konfessionellen Religionsunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsstunden präsent. Der Beitrag untersucht, welche Rolle Religion – mit besonderem Fokus auf den Islam – in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung und BFU spielt und welche Chancen sowie Spannungsfelder sich daraus für unterschiedliche schulische Akteur:innen ergeben. Grundlage der Analyse sind Gruppendiskussionsausschnitte einer 4. Klasse einer Mittelschule, die im Rahmen meiner Dissertation erhoben wurden. Die Analyse zeigt, dass Religion im Kontext der genannten Unterrichtsfächer häufig implizit mitverhandelt wird, beispielsweise in Diskussionen über Normen und Werte sowie über Zugehörigkeit. Dabei entstehen sowohl Gelegenheiten zur interkulturellen oder -religiösen Verständigung als auch Momente der Unsicherheit und Differenzmarkierung. Lehrkräfte bewegen sich zwischen dem Anspruch, religiöse Themen offen anzusprechen, und der Sorge, muslimische Schüler:innen zu überfordern. Der Beitrag macht sichtbar, wie schulische Praktiken zur Aushandlung religiöser Differenz beitragen und welche pädagogischen Überlegungen notwendig sind, um einzelne Unterrichtsfächer als Aushandlungsräume für dialogische und diskriminierungssensible Bildungsprozesse zu gestalten.

Schlagworte

Islam – Schule – muslimische Schüler*innen – Othering – Empirisch-qualitative Forschung – religionsbezogene Interaktionen

"How is this in Islam today?"

Empirical insights into religion-related interactions at school

Abstract

Muslim students represent a diverse and increasingly visible group in Austrian schools. Their religion and religious beliefs are not only a topic in denominational religious education classes, but are also present in other lessons. This article examines the role of religion—with a particular focus on Islam—in subjects such as social studies, history, political education, and BFU, and the opportunities and areas of tension that this creates for different school stakeholders. The analysis is based on excerpts from group discussions in a 4th grade middle school class, which were collected as part of my dissertation. The analysis shows that religion is often implicitly discussed in the context of the aforementioned subjects, for example in discussions about norms and values as well as belonging. This creates opportunities for intercultural or interreligious understanding as well as moments of uncertainty and differentiation. Teachers are torn between the desire to address religious topics openly and the concern that this might overwhelm Muslim students. The article highlights how school practices contribute to the negotiation of religious differences and what pedagogical considerations are necessary in order to design individual subjects as spaces for dialogue and discrimination-sensitive educational processes.

Keywords

Islam – school – Muslim students – religion-related interactions – religious pluralism – Othering – qualitative educational research

1. Einleitung

Religion spielt im schulischen Alltag eine beständige, wenn auch häufig implizite Rolle. Besonders islambezogene Themen rücken immer wieder ins Zentrum pädagogischer Aushandlungsprozesse, welche nicht nur im konfessionellen Unterricht, sondern auch in Fächern, die ursprünglich nicht auf Religionsvermittlung ausgerichtet sind, zentral werden. Aktuelle Forschungen zeigen, dass sichtbare Ausdrucksformen muslimischer Religiosität regelmäßig Anlass zu Diskussionen geben und im schulischen Setting zu vielfältigen Zuschreibungs- und Differenzierungsprozessen führen.¹ Damit stellt sich weniger die Frage, ob Religion in der Schule präsent ist, als vielmehr wie diese Präsenz adressiert, interpretiert und in Interaktionen wirksam wird.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, auf welche Weise Religion – insbesondere der Islam – in alltagspraktischen Unterrichtssituationen in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU thematisch und sozial relevant wird. Anhand von ausgewählten Gruppendiskussionsausschnitten mit Schüler:innen einer Mittelschule wird rekonstruiert, wie religiöse Differenz hervorgebracht, verhandelt und pädagogisch gerahmt wird. Theoretische Perspektiven zu Othering und Differenzierungspraktiken dienen hierbei als analytischer Rahmen.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden zentrale theoretische Ansätze zu Religion in der Schule und zu Prozessen des Othering dargestellt (Kap. 2). Anschließend folgen empirische Einblicke in das Datenmaterial, welches aus ausgewählten Gruppendiskussionsaussagen besteht (Kap. 3). Darauf aufbauend wird die Analyse der Interaktionen entlang institutioneller Rahmungen, interaktionaler Differenzpraktiken und pädagogischer Adressierungslogiken entfaltet (Kap. 4). Abschließend werden die zentralen Befunde diskutiert und Schlussfolgerungen für eine religionssensibel-professionelle pädagogische Praxis formuliert (Kap. 5 und 6).

Ziel des Beitrags ist es, empirisch sichtbar zu machen, wie Religion jenseits curricularer Vorgaben als soziale Kategorie wirksam wird und welche Herausforderungen, aber auch Potenziale sich daraus für dialogische und diskriminierungssensible Bildungsprozesse ergeben.

1 Vgl. Tuna, Mehmet H. (2019).

2. Theoretische Bezüge: Islam in der Schule und Prozesse des Othering

In den Fachdidaktiken wird häufig kritisiert, dass Themen, die für Schüler:innen und ihre Lebenswelt relevant sind, im Unterricht nur unzureichend aufgegriffen werden. Mit Blick auf Religion – und insbesondere auf den Islam – lässt sich diese Kritik jedoch nicht ohne Weiteres aufrechterhalten. Sowohl öffentliche mediatisierte Debatten als auch wissenschaftliche Befunde weisen vielmehr darauf hin, dass islambezogene Themen in hohem Maße präsent sind.

Joachim Willems zeigt etwa, dass gesellschaftliche Auseinandersetzungen regelmäßig an sichtbaren Ausdrucksformen islamischer Religiosität entflammen, beispielsweise an Fragen des Kopftuchtragens² durch Lehrer:innen oder Schüler:innen, am Gebet während der Schulpausen oder am Umgang mit dem Fastenmonat Ramadan.³ Auch Mehmet Tuna verdeutlicht in seinem Beitrag, dass muslimische Religionslehrkräfte häufig in Erklärungspositionen geraten und von Kolleg:innen der Mehrheitsgesellschaft mit Fragen rund um den Islam konfrontiert werden.⁴

Karim Fereidooni berichtet von ähnlichen Befunden in Bezug auf das Angefragt werden als Lehrperson mit muslimischem Glauben. Dabei merkt er an, dass diese Lehrpersonen sich oftmals unauffällig verhalten, damit sie nicht als Muslime erkannt werden. In Anlehnung an Knappik und Dirim stellt Fereidooni fest, dass die Lehrpersonen einen sogenannten „stereotype threat“⁵ praktizieren. Die Autorinnen definieren das als „Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen“⁶. Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass Lehrpersonen sich lieber nicht öffentlich zum Islam bekennen, um eben nicht mit negativen Zuschreibungen adressiert zu werden. Nicht nur Lehrpersonen stehen vor dieser Herausforderung in der Schule, sondern auch Schüler:innen mit muslimischem Glauben bzw. Schüler:innen, die muslimisch gelesen werden. So berichtet Şenol Yağdı, dass Schüler:innen von „Situationen berichten, in denen sie aufgrund ihrer Religion oder Kultur ausgegrenzt oder stereotypisiert werden“⁷.

-
- 2 Aktuell dazu: Parlament Österreich (2025).
 - 3 Willems, Joachim (2020) 9.
 - 4 Tuna, Mehmet H. (2019) 250.
 - 5 Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012) 92.
 - 6 Ebd.
 - 7 Yağdı, Şenol / Domsel, Maika M. / Krahn, Annika (2025) 174.

Die genannten Arbeiten verdeutlichen, dass Islam im Schulalltag nicht nur präsent ist, sondern dass diese Präsenz häufig zu Zuschreibungen und Aushandlungsprozessen führt. Die zentrale Frage ist daher nicht, ob Religion in der Schule sichtbar wird, sondern wie diese Sichtbarkeit eingeordnet und bearbeitet wird. Genau an dieser Stelle werden Mechanismen des Othering relevant, also Prozesse, in denen Differenz erst hergestellt, betont oder problematisiert wird.

Der Begriff des „Othering“ beschreibt Prozesse der sozial konstruierten Differenzmarkierung, in denen bestimmte Personen oder Gruppen als grundlegend ‚anders‘ positioniert werden. Ursprünglich aus den postkolonialen Studien – insbesondere durch Edward Said und Gayatri C. Spivak – geprägt, verweist der Begriff auf Mechanismen, durch die Menschen nicht nur als verschieden, sondern oftmals als fremd, weniger bzw. nicht zugehörig oder minderwertig wahrgenommen werden. Diese Differenzierungen entstehen nicht zufällig, sondern sind in gesellschaftliche Machtordnungen eingebettet, in denen Merkmale wie Ethnizität, Religion, Kultur oder Geschlecht essentialisiert werden.⁸ Aus sozialkonstruktivistischer Sicht gelten Differenzen nicht als objektive Eigenschaften, sondern als Resultate sozialer Interaktionen. Siouti et al. betonen, dass solche Kategorien „interaktive und situationsspezifische Konstruktionspraxen“⁹ darstellen. Anschlüsse an das Konzept des „doing difference“¹⁰ machen deutlich, dass Differenz durch alltägliches Handeln hervorgebracht wird. In ähnlicher Weise hebt Griesbacher hervor, dass Bedeutungen von Akteur:innen ausgehandelt werden und Differenzen erst in der Interaktion Bedeutung erlangen.¹¹

Eine andere Perspektive betont die Rolle sprachlicher Anrufungen. In Anlehnung an Althusser und Austin zeigt Judith Butler, dass Sprache Subjekte überhaupt erst in soziale Kategorien einordnet.¹² Die Benennung eines Kindes als Mädchen¹³ oder die Anrufung einer Person als Muslim:in etabliert eine soziale Position, die wirksam bleibt und Identität strukturiert. Sprache kann somit Differenzen nicht nur markieren, sondern auch verfestigen.¹⁴

Im schulischen Kontext wird zunehmend sichtbar, dass Differenz nicht nur wahrgenommen, sondern aktiv – sei es sprachlich oder interaktiv – hervorgebracht und pädagogisch wirksam wird. Der Begriff des Othering bietet hierfür einen zen-

8 Vgl. Siouti, Irini / Spies, Tina / Tuijer, Elisabeth / Von Unger, Hella / Yildiz, Erol (2022).

9 Ebd. 22.

10 Fenstermaker, Sarah / West, Candace (2001) 236–249.

11 Vgl. Griesbacher, Martin (2016) 141–157.

12 Butler, Judith (1998 [1997]) 41.

13 Butler Judith (1991 [1990]) 165f.

14 In ähnlicher Ausführung siehe: Shabani, Antigona (2025) 6.

tralen analytischen Zugang. Besonders deutlich tritt dies im Umgang mit ‚dem Islam‘ hervor. Lingen-Ali und Mecheril betonen, dass Religion häufig in Form eines „religiösen Othering“¹⁵ markiert werde. In solchen Prozessen wird Islam zugleich essentialisiert und kulturalisiert, wodurch Muslim:innen als homogene Gruppe erscheinen und mit bestimmten kulturellen oder sozialen Eigenschaften versehen werden. Brandstetter verdeutlicht, dass solche Zuschreibungen nicht nur Differenz markieren, sondern Zugehörigkeit regulieren, da „die verallgemeinerte, kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit zugleich die Nicht-Zugehörigkeit zur sprachlichen, kulturellen, nationalen und religiösen ‚Wir-Gemeinschaft‘“¹⁶ markiert. Religion wird damit zum Ort der Abgrenzung, an dem sich gesellschaftliche Adressierungen – etwa jene von Muslim:innen – verdichten. In diese Richtung argumentieren auch Mecheril und Thomas-Olalde, wenn sie darauf aufmerksam machen, dass „Identifikations- und Objektivierungspraktiken [...] Sprachformen [sind], die aus Subjekten ‚Exemplare‘ machen“¹⁷. Schüler:innen werden dadurch zu Repräsentant:innen einer vermeintlich klar definierbaren Gruppe. Besonders deutlich wird dies in begegnungs- oder dialogorientierten pädagogischen Konzepten. Mecheril und Thomas-Olalde kritisieren, dass begegnungsorientierte, pädagogische Ansätze eine dreifache Machtwirkung entfalten, indem sie Personen erstens „auf eine vermeintliche Religionszugehörigkeit festlegen“, zweitens „die Differenzlinie Religion [...] in den Vordergrund“ rücken und drittens eine „essentialistische Vorstellung von ‚Religiös-Sein‘ [...] befestigt“¹⁸ wird. Auch Brandstetter stimmt den Autoren zu, in dem sie einmal mehr betont, dass „begegnungspädagogische Ansätze immer jene Differenzen [voraussetzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“¹⁹. Mit den Worten von Friedrich Hamburger gesprochen, würde eine solche „interkulturelle Bemühung“ gerade erst stereotype Zuschreibungen befestigen, indem „deutsche Kinder ‚christlicher‘ und türkische Kinder ‚muslimischer‘, als sie es je waren“²⁰, werden.

Während diese Kritik auf die Gefahr hinweist, dass dialogorientierte pädagogische sowie interkulturelle Ansätze Differenz – wenn auch unbeabsichtigt – weiter verfestigen können, betonen Yağdı et al. aus einer interreligiösen Perspektive, dass dialogische Verfahren zugleich ein Potenzial besitzen könnten, normative Annahmen aufzubrechen und reflexive Auseinandersetzungen zu ermöglichen.

15 Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016) 17.

16 Brandstetter, Bettina (2023) 95.

17 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12.

18 Vgl. ebd. 13.

19 Brandstetter, Bettina (2023) 101.

20 Hamburger, Friedrich (2009) 321.

Sie heben hervor, dass Lehrpersonen „[...] den Dialog als methodisches Instrument einsetzen [könnten], um die normativen Annahmen der Lernenden zu hinterfragen [...]“²¹. Der Dialog erscheint damit nicht als unproblematische, sondern als bewusst einzusetzende pädagogische Praxis, die sowohl zur Reproduktion als auch zur Irritation von Othering beitragen kann.

Diese Effekte erzeugen ein Muster, in dem Religion nicht als individuelle Ausdrucksform, sondern als Zuschreibung erscheint. Yağdı et al. betonen hierzu, dass „Othering kein individuelles Vorurteil [ist], sondern ein soziales Deutungsmuster, das tief in normativen Ordnungen verankert ist und auch in religionspädagogischen Kontexten wirksam wird“²². Besonders in Situationen religiöser Sichtbarkeit wird diese Struktur deutlich. Die Autor:innen zeigen zudem, dass Othering im Jugendalter keineswegs ein Ausnahmefall ist, sondern dass sich „[...] solche Prozesse – ob als Othering, Gegen-Othering oder Selbst-Othering – unter Jugendlichen entfalten“²³. Sie kommen zu dem Schluss, dass „Prozesse des Othering [...] tief in pädagogische Routinen und Wahrnehmungsmuster eingeschrieben sind“²⁴. Damit wird deutlich, dass nicht allein die Thematisierung des Islam relevant ist, sondern die strukturellen Bedingungen, in denen diese Thematisierung erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen stellt sich die Frage, wie genau solche Prozesse im konkreten Schulalltag sichtbar werden. Die folgenden empirischen Beispiele zeigen, wie Schüler:innen und Lehrpersonen religiöse Differenz in den Unterrichtsstunden des Sozialen Lernens, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU herstellen und verhandeln und wie sich Othering in alltäglichen schulischen Situationen materialisiert.

3. Empirische Einblicke in die Forschungsdaten

Die theoretisch herausgearbeiteten Prozesse des Othering gewinnen besondere Anschaulichkeit, wenn sie im konkreten schulischen Interaktionsgeschehen betrachtet werden. Im Folgenden werden Gruppendiskussionspassagen aus den Fächern Soziales Lernen²⁵, Geschichte und politische Bildung sowie aus dem

21 Yağdı, Şenol / Domsel, Maïke M. / Krahn, Annika (2025) 177.

22 Ebd. 172.

23 Ebd. 180.

24 Ebd. 181.

25 Laut dem Lehrplan ist vorgesehen, dass im Fach Soziales Lernen Themen, wie „Individuelle Interessen- und Begabungsförderung“ sowie „Soziales Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung“ bearbeitet werden. Siehe dazu: Bundesministerium für Bildung (2023) 11.

Fach BFU²⁶ analysiert, die im Rahmen meiner Dissertation erhoben wurden. In der Dissertation beschäftige ich mich mit Bildungsherausforderungen von Schüler:innen mit muslimischer Zugehörigkeit in der 4. Klasse einer Mittelschule in Tirol.

Das Forschungsvorhaben orientiert sich methodologisch an der Reflexiven Grounded-Theory²⁷. Dabei werden Datenerhebung und -auswertung nicht als voneinander getrennte Arbeitsschritte verstanden, sondern als wechselseitig aufeinander bezogene Prozesse. Diese iterative Vorgehensweise ermöglichte es, bereits während der Feldphase Beobachtungen zu machen und die Fragestellungen weiterzuentwickeln. So ergab sich im Laufe des Forschungsprozesses die Fokussierung auf den Herausforderungen von muslimischen Schüler:innen sowie deren Umgang damit. Genauso setzt diese Herangehensweise eine fortlaufende Reflexion der einzelnen Arbeitsschritte (von Themenfindung bis hin zu Analyse und Modellierung) sowie eine Reflexion der Forscher:innensubjektivität voraus. In diesem Zuge wurden Gruppendiskussionen und problemzentrierte Einzelinterviews geführt und sequenzanalytisch ausgewertet. Gruppendiskussionen versprechen die Dynamik in der Schulklasse in einem kleineren Rahmen wiederzugeben.²⁸ Einzelinterviews hingegen dienen in meinem Fall als Vertiefung und Kontrastierung. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen war es mir stets wichtig, die Schüler:innen selbst entscheiden zu lassen, wer sich selbst als Muslim:in²⁹ sieht, somit „überließ [ich] die eigene Zuordnung oder Nichtzuordnung der befragten Personen selbst“³⁰. Die Schüler:innen konnten sich also selbst für die Diskussion bzw. das Interview melden. Nach der Transkription der erhobenen Daten wurden diese sequenzanalytisch analysiert. Einzelne Passagen aus den Gruppendiskussionen werden nun hier mit der Frage, wie Islam in verschiedenen Unterrichtsfächern thematisiert und sozial hergestellt wird, interpretiert und analysiert.

Anhand der Gruppendiskussionspassagen wird sichtbar, wie schulische Interaktion, in denen Othering und Selbstpositionierungen nicht abstrakt, sondern performativ und dialogisch hervorgebracht werden. So erzählen zwei Schüler in der Gruppendiskussion, dass eine Schülerin eine Präsentation im Fach Soziales Ler-

26 BFU heißt Besonderer Förderunterricht und ist für Schüler:innen gedacht, die entweder eine Lernunterstützung benötigen oder für jene, die nicht den am Vormittag stattfindenden katholischen Religionsunterricht besuchen.

27 Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019).

28 Krüger, Heidi (1983) 106.

29 Im Sinne des Satzes von Spielhaus: „Muslim ist, wer sich selbst dazu bekennt“. Spielhaus, Riem (2011) 97.

30 Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017).

nen zum Thema Islam gehalten habe und die Lehrerin gelacht habe, daraufhin interpretiert der Schüler (S5m) die Situation folgendermaßen:

S5m: „Nein, weil die Lehrerin gelacht hat und weil halt so viele falsche Informationen gesagt wurden. [...] Und was mich wirklich mehr genervt hat: Dann kam Frau [X] am Ende und sagt, dass ich keine Ahnung habe. [...] Und dann kommt sie und sagt so: also [S5m], ich glaube, du musst mehr im Religionsunterricht dabei sein, obwohl ich eigentlich einer der Besten bin.“

Diese Aussage zeigt, wie stark religiöse Kategorien zur Bewertung von Peers herangezogen werden und wie Schüler:innen selbst aktiv an der Hervorbringung von Differenz beteiligt sind. Der Schüler (S5m) bezeichnet sich selbst als den „Besten“, der über die Deutungshoheit entscheidet, was aus islamischer Sicht richtig ist und was nicht. Er hebt sein Wissen von dem der Schülerin ab, indem er sagt, dass die Schülerin, die das Referat gehalten hat, „keine Ahnung“ habe. Der Schüler fühlt sich von der Lehrerin falsch bewertet und provoziert, indem sie zu ihm sagt, dass er „mehr im Religionsunterricht dabei sein“ soll. Hier wird die Dynamik zwischen den Schüler:innen sichtbar, die durch die Adressierung der Schülerin als ‚Expertin‘ erst entsteht. Die Schülerin wird von der Lehrperson bevorzugt und wird für die Präsentation gelobt, wohingegen der Schüler auf den Religionsunterricht verwiesen wird. Hier entsteht eine Asymmetrie zwischen den Schüler:innen einerseits und zwischen den Wissensbeständen andererseits.

Auch in anderen Fächern treten ähnlich gelagerte Interaktionen auf. Beispielsweise im Fach Geschichte und politische Bildung werden religiöse Kategorien sichtbar hergestellt. Der gleiche Schüler wie im vorherigen Zitat berichtet hier:

S5m: „Es kommt manchmal, dass sie über Christen redet, danach kommt sie zu uns: Wie ist heute bei euch im Islam? Sagen wir, dass wir „Aschhadu alla ilaha illa-llah wa aschhadu anna Muhammada-r Rasulu-llah“ sagen und so.“

[...]

Und Schüler S1m setzt noch hinzu: „Die Lehrerin fragt uns. Fragt mich oder [S5m], weil wir wissen.“

Auch hier wird den muslimischen Schülern eine Art Expertenrolle für den Islam zugeschrieben, unabhängig davon, ob sie diese Rolle bewusst einnehmen möchten. In den beiden Zitaten wird sichtbar, dass die Schüler:innen durch diese Anfragen als religiöse Repräsentant:innen markiert werden. In den Augen der Geschichtslehrerin besitzt der Schüler (S5m) ‚das richtige Wissen‘, während die Lehrerin für Soziales Lernen meint, er habe „keine Ahnung“. Das sehr leise Rezi-

tieren der Schahada deutet darauf hin, dass diese Situation für den Schüler (S5m) unangenehm oder unpassend zu sein scheint. Diese Szene zeigt, dass die religiöse Zugehörigkeit im Unterricht performativ eingefordert wird.

Ein anderes Beispiel aus dem Fach BFU zeigt eine andere Ebene der Interaktion zwischen den Schüler:innen und Lehrer:innen. In diesem Fall werden die Schüler:innen nicht als ‚Expert:innen‘ angefragt, vielmehr wird die Ebene der Weltanschauungen sichtbar, in der eine ambivalente bis provokante Auseinandersetzung demonstriert wird. So erzählen die Schüler:

S4m: „Na in BFU, also es kommt nicht vor, aber wir hatten eine Freistunde bekommen. Da haben wir über Religion geredet halt. Ich habe mit Freunden geredet.“

S1m: Mit Herr [X]?

S4m: Ja.

S1m: Herr [X] ist aber auch immer ja.

[...]

S4m: Er hat mir da so komische Fragen gestellt, wer hat Allah gemacht und so.

S1m: Ja.

[...]

S5m: Hat er wirklich so gesagt?

S4m: Ja, er hat so komische Fragen gestellt, die ich nicht beantworten konnte. Ich habe gefühlt, er hat probiert, dass ich nicht mehr an Islam glaube.“ (Gruppeninterview_4h_Pos. 214–229)

Aus der Perspektive der Schüler:innen wird hier eine säkulare Position des Lehrers sichtbar, die durch philosophische bzw. provokative Fragen mindestens Irritationen auslösen kann. Die asymmetrische Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler tritt in dieser Passage besonders deutlich hervor. Anders als in den vorherigen Beispielen, in denen muslimischen Schüler:innen eine implizite Expert:innenrolle zugeschrieben wird, verschiebt sich hier die Dynamik. Die Schüler werden nicht um Wissen gebeten, sondern mit Fragen konfrontiert, die ihre religiösen Überzeugungen in Grundsatzfragen herausfordern. Die Frage „Wer hat Allah gemacht?“ wird vom Schüler (S4m) als Angriff verstanden. Dadurch ent-

steht für den Schüler der Eindruck, der Lehrer wolle ihn in seinem Glauben verunsichern oder diesen infrage stellen.

Die Schülerdeutungen zeigen, wie sensibel diese Form der Weltanschauungsinteraktion ist. Während sich S4m intellektuell überfordert und religiös provoziert fühlt, bestätigen die Mitschüler (S1m und S5m) diese Wahrnehmung. Durch Äußerungen wie „Herr [X] ist aber auch immer ja“ wird der Lehrer in eine bestimmte Rolle eingeordnet, die die Jugendlichen offenbar als bekannt und wiederkehrend wahrnehmen, als jemand, der Religion mit Skepsis oder Überlegenheit begegnet. Die kollektive Reaktion zeigt, dass die Situation nicht nur individuell, sondern sozial verhandelt wird.

Diese Passage macht sichtbar, dass religiöse Zugehörigkeit im schulischen Kontext nicht nur performativ eingefordert werden kann – wie in den zuvor beschriebenen Situationen – sondern auch zum Gegenstand von Macht- und Wissensasymmetrien werden kann. Während die Schüler:innen in den anderen Fächern als Repräsentant:innen des Islams positioniert wurden, erleben sie im BFU-Unterricht eine gegenteilige Form der Zuschreibung. Hier sind sie nicht Expert:innen, sondern Ziel philosophisch zugespitzter Infragestellungen.

Für die Schüler bedeutet dies eine doppelte Belastung. Einerseits sind sie in anderen Situationen mit der Erwartung konfrontiert, den Islam angemessen zu erklären oder zu vertreten, andererseits erleben sie – wie im Fach BFU – Momente, in denen sie sich vor einem machtvollen Gegenüber rechtfertigen müssen. Die Passage verweist somit auf die komplexen Aushandlungsprozesse, die sich zwischen Zuschreibung, Identitätsverteidigung und asymmetrischer Kommunikation bewegen. Sichtbar wird, dass die schulische Auseinandersetzung mit Religion nicht nur kognitiv, sondern zutiefst relational und emotional geprägt ist.

Insgesamt verdeutlichen die Gruppendiskussionen, dass Religion in der Klasse fachübergreifend eine relevante Dimension darstellt. Religiöse Zugehörigkeit wird immer wieder thematisiert, zugeschrieben und ausgehandelt, wobei Schüler:innen wie Lehrpersonen aktiv an dieser Hervorbringung beteiligt sind.

4. Analyse der Gruppendiskussionszitate

Die Analyse der Diskussionspassagen zeigt, dass Religion in dieser Klasse nicht nur punktuell thematisiert wird, sondern ein dauerhaftes Muster sozialer Interaktionen bildet. Dabei treten drei analytische Ebenen hervor: Fachübergreifende Relevanz (4.1), interaktionale Praktiken der Differenzherstellung (4.2) und päd-

gogisch-professionelle Adressierungspraktiken (4.3). Im Folgenden werden diese Ebenen systematisch entfaltet und miteinander in Beziehung gesetzt.

4.1 Religion als soziale Kategorie: Fachübergreifende Relevanz

Die Aussagen der Schüler:innen zeigen, dass islambezogene Fragen auch in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU verhandelt werden, die weder curricular auf Religion ausgerichtet sind noch in der Regel von ausgebildeten Religionslehrpersonen unterrichtet werden. Die Gruppendiskussionspassagen bestätigen, dass solche Gespräche fachübergreifend in unterschiedlichen Unterrichtskontexten auftreten und damit die Befunde der religionspädagogischen Forschungen³¹ stützen, wonach Religion in der Schule weniger über curriculare Vorgaben, sondern vor allem in alltagspraktischen Interaktionen an Bedeutung gewinnt. Religion erscheint so nicht primär als klar umrissenes Unterrichtsthema, sondern als Anlass für Aushandlungen von religiöser Differenz.

4.2 Otheringsprozesse: Zuschreibungen und Abgrenzungen

Anhand der geschilderten Gruppendiskussionspassagen wird sichtbar, wie schulische Interaktionen verlaufen, in denen Othering und Selbstpositionierungen nicht abstrakt, sondern performativ und dialogisch hervorgebracht werden. Im Zentrum stehen dabei konkrete Szenen, in denen religiöse Differenzen in Interaktionen hergestellt, verhandelt und bewertet werden.

In der Szene zur Präsentation im Fach Soziales Lernen wird deutlich, wie religiöse Kategorien zur Bewertung von Peers herangezogen werden. S5m deutet die Situation so, dass die Schülerin, die die Präsentation zum Islam hält, „keine Ahnung“ habe, während er sich selbst als „einer der Besten“ beschreibt. Hier wird Differenz doppelt hergestellt: Einerseits grenzt sich der Schüler von der präsentierenden Mitschülerin ab und markiert sein eigenes Wissen als überlegen, andererseits positioniert er sich selbst als authentischen Repräsentanten des Islams und stellt seine Mitschülerin als nicht-authentische Repräsentantin dar. In Anlehnung an Mecheril und Thomas-Olalde lässt sich diese Praktik als „Identifikations- und Objektivierungspraktiken“³² verstehen, in denen aus Subjekten „Exemplare“ einer Gruppe gemacht werden. Damit zeigt sich zugleich das, was Brandstetter als „dynamische Differenzierungspraktiken“³³ beschreibt: Schüler:innen sind

31 Vgl. dazu: Tuna, Mehmet H. (2019) 250; Willems, Joachim (2020) 9.

32 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12.

33 Brandstetter, Bettina (2023) 100.

nicht nur von Zuschreibungen betroffen, sondern greifen diese aktiv auf, um Deutungshoheit und Anerkennung zu markieren. S5m nutzt die Rolle des ‚Wissenden‘, um sich sowohl von der Lehrperson als auch von der Mitschülerin abzugrenzen.

Besonders deutlich treten solche Dynamiken zutage, wenn Schüler:innen religiöse Zugehörigkeit performativ zeigen. Dies wird in der Geschichte-Sequenz sichtbar, wenn der Schüler die Schahada sehr leise rezitiert, nachdem die Lehrerin fragt: „Wie ist das heute bei euch im Islam?“ Dieser Moment lässt sich als „doing religion“³⁴ lesen, da Religion nicht nur thematisiert, sondern als sichtbare Praxis im Unterricht eingefordert wird. Das leise Sprechen verweist zugleich auf ein Unbehagen in dieser Situation. In Anlehnung an Fereidooni, der mit Bezug auf Knappik und Dirim von „stereotype threat“³⁵ spricht, kann dies als Ausdruck der Sorge verstanden werden, durch das eigene Verhalten negative Stereotype über den Islam zu bestätigen. Der Schüler steht damit vor der Herausforderung, einerseits den Erwartungen der Lehrperson zu entsprechen, andererseits aber nicht (noch stärker) als ‚anders‘ markiert zu werden.

Die sprachliche Anrufung durch die Lehrperson („bei euch im Islam“) lässt sich im Anschluss an Butler als performativer Akt verstehen, der die Schüler:innen in eine bestimmte gesellschaftliche Position einordnet. Die Unterscheidung von ‚bei uns‘ und ‚bei euch‘ markiert eine Grenze zwischen einem impliziten ‚Wir‘ und einem religiös-kulturalisierten ‚Ihr‘. In Anlehnung an Brandstetter wird hier sichtbar, wie kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit zugleich als Marker der Nicht-Zugehörigkeit zur nationalen oder sprachlichen ‚Wir-Gemeinschaft‘ fungiert.³⁶

Auch die BFU-Sequenz verweist auf eine weitere Facette dieser Prozesse. Hier werden die muslimischen Schüler zu Adressaten philosophisch-provokativer Fragen („Wer hat Allah gemacht?“). Aus einer postkolonialen Perspektive lässt sich dies als Form religiösen Otherings lesen, in der der Islam zum Objekt einer säkularen, vermeintlich rationalen Befragung wird. S4m erlebt diese Frage nicht als offene philosophische Anregung, sondern als Versuch, ihn ‚vom Islam abzubringen‘. Die Reaktionen der Mitschüler („Herr [X] ist aber auch immer ja“, „Hat er wirklich so gesagt?“) deuten darauf hin, dass diese Form der Infragestellung nicht als einmalig, sondern als wiederkehrendes Muster wahrgenommen wird.

34 In Anlehnung an die Zusammenfassung von Riegel: „Doing-Konzept“, welches auf das „Herstellen, Machen und Erzeugen von sozialen Differenzen und Kategorisierungen“ abzielt. Riegel, Christine (2016). Dazu auch: Daniel, Anna / Schäfer, Franka / Hillebrandt, Frank / Wienold, Hanns (Hrsg.) (2012).

35 Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012) 92.

36 Vgl. Brandstetter, Bettina (2023) 95.

Insgesamt zeigen die Passagen, dass Othering-Prozesse im schulischen Alltag nicht nur von Lehrpersonen ausgehen, sondern auch zwischen Schüler:innen verhandelt werden. Subjektpositionen werden dabei nicht nur zugeschrieben, sondern von den Beteiligten aktiv aufgegriffen, ausgehandelt oder zurückgewiesen.

4.3 Adressierung als ‚Islamexpert:innen‘: Zuschreibungen und Rollen

Auf einer systematisierenden Ebene lässt sich aus den analysierten Szenen ein zentrales Muster herausarbeiten: die wiederholte Adressierung muslimischer Schüler:innen als Repräsentant:innen des Islam. Religionszugehörigkeit wird dabei nicht nur benannt, sondern mit Erwartungshaltungen und Zuschreibungen verknüpft, die Schüler:innen in bestimmte Rollen drängen. Sowohl die Aussage des Schülers, die Lehrerin frage immer nur diese zwei Schüler, „wie das im Islam heute so ist“, als auch die Erzählung über die Schülerin, die eine Präsentation über ‚den Islam‘ hält, weisen darauf hin, dass Lehrerinnen gezielt diese Schüler:innen und ihre (religiösen) Identitäten in den Unterricht einbeziehen. Wie bereits in Abschnitt 4.2 gezeigt, werden Schüler:innen dadurch zu Wissens- und Deutungsträger:innen gemacht, die für ‚den Islam‘ sprechen sollen.

Tuna weist darauf hin, dass Debatten über den Islam häufig unsensibel und unreflektiert in schulische Kontexte eingebracht werden und muslimische Schüler:innen dabei zu Objekten des Diskurses werden.³⁷ In den vorliegenden Beispielen zeigt sich, dass Schüler:innen in eine Rolle gedrängt werden, der sie kaum gerecht werden können. Dies wird besonders deutlich in der Präsentationsszene. Während die Lehrperson die Inhalte als passend und richtig bewertet, werden sie aus der Perspektive des sich selbst als ‚wissend‘ positionierenden Schülers infrage gestellt. Wissen über den Islam erscheint hier aus Schülersicht als fachliches Wissen, während es aus Sicht der Lehrperson zu einem ethnisch-religiös verorteten Wissen wird.

Diese Adressierungspraktiken wirken nicht nur auf die einzelnen Schüler:innen, sondern auch auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe. Die Zuschreibung von Expertise und die Bevorzugung einzelner Schüler:innen können Spannungen erzeugen und bestehende Peer-Beziehungen belasten. Auch die sprachliche Anrufung („wie ist das heute bei euch im Islam?“) lässt sich als pädagogische Adressierung verstehen, durch die Schüler:innen in ein ‚Wir‘ und ein ‚Ihr‘ eingeordnet werden. Der Einsatz „Dialog [und die Präsentation] als

37 Vgl. Tuna, Mehmet H. (2019).

methodische Instrument[e]“³⁸ zielt zwar auf Einbindung und Partizipation, setzt jedoch jene Differenzen voraus, auf die pädagogisch reagiert werden soll, und trägt damit zugleich zu ihrer Reproduktion bei. Religion erscheint hier weniger als Lerngegenstand, denn als biografisches Merkmal, über das Schüler:innen – ob sie wollen oder nicht – zur Auskunft aufgefordert werden. Dabei befinden sich Lehrpersonen selbst in einem Spannungsfeld zwischen curricularem Auftrag, pädagogischer Sensibilität und dem Bedürfnis, Schüler:innen einzubinden. In diesem Spannungsfeld können Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen fachlichen Expertise sowie Deutungen des Islams als ‚fremde‘ Religion wirksam werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass institutionelle Markierungen, wechselseitige Differenzpraktiken und pädagogische Adressierungen ineinandergreifen und einen Rahmen erzeugen, in dem insbesondere muslimische Schüler:innen wiederholt als religiöse Repräsentant:innen oder als Objekte säkularer Infragestellung positioniert werden. Diese Othering-Situationen entstehen dabei weniger intentional als vielmehr aus Unsicherheiten, fehlendem religiösem und religionspädagogischem Wissen und dem Bemühen der Lehrpersonen, Aushandlungsräume zu öffnen und Schüler:innen mit ihren Lebenswelten einzubeziehen.

5. Schlussfolgerungen

Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus der Bedarf, religionsbezogene Interaktionen nicht nur situativ aufzugreifen, sondern strukturell zu reflektieren und professionell zu begleiten. Hierzu schlägt beispielsweise Brandstetter vor, Studierende in der Ausbildung auf ihre vielfältige Schülerschaft vorzubereiten, damit – wie sie aus der Kritik von Melisa Erkurt ableitet – die angehenden Lehrer:innen lernen, sowohl „Annas“ als auch „Hülyas“ zu unterrichten.³⁹

Einerseits scheint also eine Reflexion der eigenen Denkmuster und Vorannahmen wichtig zu sein, andererseits ist die curriculare Etablierung von religiösem, religionspädagogischem oder gar islambezogenem Wissen für alle Lehrpersonen von großer Relevanz. Letzteres würde zu einer Dekonstruktion der sogenannten „Differenzierungspraktiken“⁴⁰ und der gut gemeinten pädagogischen Praxis, Schüler:innen auf diese Weise in den Unterricht miteinzubeziehen bzw. ihr religionsbezogenes Wissen auf diese Weise anzuerkennen. Besonders sichtbar wird dies in der Adressierung muslimischer Schüler:innen als ‚Islamexpert:in-

38 Yağdi, Şenol / Domsel, Maïke M. / Krahn, Annika (2025) 177.

39 Vgl. ebd. 105.

40 Vgl. ebd. 100.

nen', bei der – trotz intendierter Wertschätzung („weil wir wissen“) – ihre Zugehörigkeiten essentialisiert und funktionalisiert werden, sodass Schüler:innen zu Stellvertreter:innen einer vermeintlich homogenen Gruppe werden.

6. Fazit

Das Ziel des Beitrages bestand darin zu zeigen, wie Religion – insbesondere der Islam – in Unterrichtsfächern, welche weder auf religiöse Bildung abzielen noch von ausgebildeten Religionslehrkräften unterrichtet werden, thematisiert und verhandelt wird. Die Analyse der ausgewählten Gruppendiskussionspassagen zeigte, dass besonders der Islam im schulischen Alltag deutlich präsenter ist, als es der formale Lehrplan vermuten lässt. Religiöse Zugehörigkeiten werden von Schüler:innen wie auch von Lehrpersonen immer wieder adressiert, interpretiert und performativ hervorgebracht. Dabei entstehen sowohl Räume des Dialogs als auch Situationen von Unsicherheit, Zuschreibung und Differenzmarkierung. Muslimische Schüler:innen werden regelmäßig in Rollen adressiert, die sie entweder zu Expert:innen des Islam, zu Vertreter:innen einer vermeintlich homogenen Gruppe oder – wie im Fall des BFU-Unterrichts – zu Objekten säkularer Infragestellung machen. Damit bestätigt sich, was die Arbeiten von Lingen-Ali und Mecheril, Brandstetter, Yağdı et al. sowie Mecheril und Thomas-Olalde zeigen: Religiöse Differenz entsteht nicht zufällig, sondern wird in pädagogischen Routinen, sprachlichen Anrufungen und interaktiven Praktiken situativ erzeugt und aufrechterhalten.

Die empirischen Beispiele zeigen zudem, dass Othering nicht allein durch Lehrpersonen geschieht, sondern in gleicher Weise zwischen Schüler:innen wirksam wird. Zuschreibungen werden angenommen, zurückgewiesen oder strategisch genutzt, sodass Schüler:innen sowohl Objekte als auch Akteur:innen von Differenzpraktiken sind. Besonders die Strategie des „stereotype threat“ – in Anlehnung an Knappik und Dirim – macht deutlich, wie sehr diese Zuschreibungen emotionale Belastungen erzeugen und das schulische Handeln beeinflussen können. Muslimisch gelesene Schüler:innen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Erwartung, Repräsentation und Rechtfertigung, was sich in den Gesprächen als wiederkehrende Erfahrung manifestiert.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass die Frage nicht lautet, ob Religion im Unterricht auftaucht, sondern wie sie thematisiert und adressiert wird. Die vorliegenden Daten machen deutlich, dass islambezogene Anrufungen häufig unreflektiert, kulturalisierend oder essentialisierend erfolgen; oft gut gemeint, aber dennoch wirkmächtig in der Hervorbringung von Differenz. Zugleich zeigt das

Beispiel aus dem Fach BFU, dass die säkulare Hinterfragung religiöser Weltanschauungen ohne sensiblen Rahmen als Angriff wahrgenommen wird und asymmetrische Machtverhältnisse verschärft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass religiöse Differenz im Schulalltag performativ hergestellt und pädagogisch wirksam wird. Die Herausforderung besteht daher nicht primär darin, Religion zum Thema zu machen, sondern darin, religionsbezogene Interaktionen professionell zu gestalten, reflexiv zu begleiten und andere Formen der Adressierung zu ermöglichen, die weder überfordern noch essentialisieren. Dafür sind sowohl eine vertiefte religionspädagogische Qualifizierung aller Lehrpersonen als auch eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Vorannahmen zentral. Nur so kann verhindert werden, dass Schüler:innen zu Repräsentant:innen einer ‚fremd‘ markierten Gruppe gemacht werden oder sich aufgefordert sehen, religiöse Zugehörigkeiten zu verteidigen, zu verbergen oder strategisch auszuhandeln.

Literaturverzeichnis

Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017). *Muslimische Diversität: Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.

Brandstetter, Bettina (2023). Die Migrationsandere und ihre Religion. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 87–105. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.6>

Brandstetter, Bettina (2024). Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! *RpB*, 47(2), 39–48. <https://doi.org/10.20377/rpb-304>

Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Butler, Judith (1991 [1990]). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1998 [1997]). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.

Daniel, Anna / Schäfer, Franka / Hillebrandt, Frank / Wienold, Hanns (Hrsg.) (2012). *Doing Modernity – Doing Religion*. Wiesbaden: Springer VS.

Fenstermaker, Sarah / West, Candace (2001). »Doing Difference« revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 236–249). Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Fereidooni, Karim / Simon, Nina (2022). *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Griesbacher, Martin (2016). Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In Claudia Equit / Christoph Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa.

Hamburger, Friedrich (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.

Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89–94). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heidi (1983). Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt*, 34(1), 90–109.

Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024). Die Religion der Anderen. *RpB*, 47(2), 5–15. <https://doi.org/10.20377/rpb-312>

Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Shabani, Antigona (2025). Vor verschlossenem Schultor: Othering-Erfahrungen im Kontext des Feldzugangs zu schulischen Bildungseinrichtungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 26(3), Art. 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-26.3.4379>

Siouti, Irini / Spies, Tina / Tuidier, Elisabeth / von Unger, Hella / Yildiz, Erol (2022). Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In Irini Siouti / Tina Spies / Elisabeth Tuidier / Hella von Unger / Erol Yildiz (Hrsg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 7–30). Bielefeld: transcript.

Spielhaus, Riem (2011). *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Würzburg: Ergon.

Tuna, Mehmet H. (2019). Asymmetrische Verhältnisse – Religion im Fachunterricht und Schule. In Maria Juen / Zekirija Sejdini / Mehmet H. Tuna / Martina Kraml, *Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017* (S. 245–262). Innsbruck: innsbruck university press.

Willems, Joachim (2020). *Religion in der Schule*. Bielefeld: transcript Verlag.

Yağdı, Şenol / Domsel, Maïke Maria / Krahn, Annika (2025). Jenseits von dem Wir und den Anderen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 33(2). <https://doi.org/10.25364/10.33>