Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Zwischen Neugier und Vorurteil

Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops

Die Autorinnen

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd PhD, ist Lehrbeauftragte an der Universität Innsbruck an der Katholisch-Theologischen Fakultät | Katechetik | Religionspädagogik und -didaktik.

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd PhD
Universität Innsbruck
Katholisch-Theologische Fakultät
Karl-Rahner-Platz 1
A–6020 Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1794-0319
e-mail: mevlida.mesanovic@uibk.ac.at



Mag.ª Eva Wenig PhD ist Projektleiterin von ComUnitySpirit – Religionen und Kulturen im Dialog am Afro-Asiatischen Institut Graz und unterrichtet Deutsch und Religion an der Modellschule Graz.

Mag.ª Eva Wenig PhD
Afro-Asiatisches Institut Graz
Leechgasse 24
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0845-4591
e-mail: e.wenig@aai-graz.at



CC BY

Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Zwischen Neugier und Vorurteil

Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht Schüler:innenvorstellungen zu Religion im Kontext christlich-islamischer Teamteaching-Workshops. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass religiöse Lernprozesse wesentlich von bereits vorhandenen Deutungsmustern, Einstellungen und impliziten Theorien der Schüler:innen geprägt sind. Die Datengrundlage bilden schriftliche Äußerungen, die im Rahmen einer stillen Diskussion bzw. eines Gallery Walks entstanden sind und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass religiöse Pluralität im schulischen Raum sowohl als Vielfalt religiöser Zugehörigkeiten erscheint, als auch ambivalentes Deutungsfeld. Schüler:innen artikulieren existenzielle Fragen nach Gott, Leid und Gerechtigkeit, deuten Religion als gesellschaftliches Konflikt- und Moralfeld, greifen islambezogene Stereotype auf und formulieren zugleich Normen von Respekt, Offenheit und Anerkennung. Gerade die Gleichzeitigkeit von Anerkennungsnormen und stereotypen Differenzmarkierungen erweist sich dabei als zentraler Befund des Materials. Im Zentrum steht die These, dass Schüler:innenvorstellungen religiöse Pluralität zugleich als Erkenntnischance und als Differenzzumutung sichtbar machen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine differenzsensible Religionspädagogik, die Vorwissen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen sichtbar macht und reflexiv bearbeitet.

Schlagworte

religiöse Pluralität – Schüler:innenvorstellungen – interreligiöses Lernen – Teamteaching – Pädagogik der Differenz

CC BY

Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Between Curiosity and Prejudice

Students' Perceptions of Religion in Christian-Islamic Team-Teaching Workshops

Abstract

This article examines students' conceptions of religion in the context of Christian-Muslim team-teaching workshops. It starts from the assumption that religious learning processes are significantly shaped by students' pre-existing interpretive patterns, attitudes and implicit theories. The data consist of written student statements produced during a silent discussion and gallery walk and are analysed using qualitative content analysis. The findings show that religious plurality in schools does not appear merely as a diversity of religious affiliations, but as an ambivalent field of interpretation. Students articulate existential questions about God, suffering and justice, interpret religion as a social field of conflict and morality, reproduce Islam-related stereotypes and, at the same time, formulate norms of respect, openness and recognition. The article argues that students' conceptions make religious plurality visible both as an opportunity for insight and as a challenge of difference. The findings therefore point to the need for a difference-sensitive religious education that makes prior knowledge, irritations, stereotypical ascriptions and resources of recognition visible and available for further reflection.

Keywords
religious plurality – students' conceptions – interfaith learning – teamteaching – pedagogy of difference

Mevlida Mešanović / Eva Wenig: Zwischen Neugier und Vorurteil. Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops
ÖRF 34 (2026) 2, 192–213 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.10

CC BY

1 Einleitung

Religiöse Heterogenität gehört zum schulischen Alltag. Sie zeigt sich sowohl in verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten als auch in den Fragen, Irritationen, Vorannahmen und Deutungen, mit denen Schüler:innen Religion begegnen. Wenn sie fragen, warum Frauen im Islam ein Kopftuch tragen müssen, ob Gott Leid verhindern könnte oder warum Religion immer wieder mit Krieg verbunden wird, greifen sie auf unterschiedliche Wissensbestände, Erfahrungen und gesellschaftlich verfügbare Religionsbilder zurück. Religiöse Bildung steht damit vor der Herausforderung, solche Deutungen zur Sprache zu bringen, kritisch zu bearbeiten, ohne Schüler:innen auf religiöse Zugehörigkeit festzulegen oder stereotype Zuschreibungen zu verfestigen. Studien zum interreligiösen Lernen zeigen, dass Schüler:innen nicht voraussetzungslos in Lernprozesse eintreten, sondern bereits unterschiedliche Einstellungen, Bilder und Vorannahmen mitbringen.[1]

Dieser Beitrag setzt an dieser religionspädagogischen Herausforderung an und untersucht schriftliche Schüler:innenäußerungen, die im Rahmen christlich-islamischer Teamteaching[2]-Workshops entstanden sind. Im Zentrum steht die Frage, wie Schüler:innen Religion und religiöse Differenz in diesem interreligiösen Lernsetting artikulieren, welche gesellschaftlichen Deutungsmuster dabei sichtbar werden und welche religionspädagogischen Herausforderungen sich daraus ergeben. Empirische Grundlage bilden Äußerungen aus fünf Klassen an zwei Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW)[3] in der Steiermark und in Oberösterreich. Die Schüler:innen besuchten die 11. und 12. Schulstufe (3. und 4. Klasse HLW). Zu Beginn der Workshops reagierten sie im Rahmen eines Gallery Walks schriftlich auf Impulsfragen zu Religion, Christentum und Islam. Die dabei entstandenen Beiträge werden als situativ hervorgebrachte Äußerungen innerhalb eines spezifisch gerahmten pädagogischen Settings verstanden. Im Gesamtmaterial zeigt sich eine charakteristische Spannung: Aussagen wie „Jede Religion respektieren“ oder „Menschen anhand ihres Glaubens nicht direkt in eine Schublade zu stecken“ stehen neben Fragen und Äußerungen zu Frauenunterdrückung, Zwang oder Gewalt im Islam. Anerkennung, Neugier und der Wunsch, beide Religionen besser zu verstehen, treten neben stereotype Differenzmarkierungen und Irritationen. Der Beitrag untersucht diese Gleichzei-

1 Vgl. Gmoser, Agnes (2024) 83.

2 Im Weiteren mit CITT abgekürzt.

3 HLW = Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, eine fünfjährige berufsbildende höhere Schule in Österreich.

tigkeit als Ausgangspunkt für die Frage, wie interreligiöse Bildungsprozesse solche Artikulationen aufgreifen, differenzieren und reflexiv bearbeiten können.

2. Projektkontext und theoretische Perspektive

Um die Schüler:innenäußerungen einordnen zu können, ist zunächst das pädagogische Setting zu berücksichtigen, in dem sie entstanden sind: Das christlich-islamische Teamteaching. Dieses bildet den organisatorischen Rahmen der Workshops, aber macht auch religiöse Differenz durch die Positionierungen der Workshopleitenden selbst sichtbar und zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Dieses Kapitel stellt zunächst den Projektkontext und das CITT als Lernsetting vor. Anschließend wird die differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive entfaltet. Sie ermöglicht es, die Äußerungen danach zu befragen, welche religiösen Unterschiede Schüler:innen thematisieren, wie religiöse Differenz in Äußerungen hergestellt, zugeschrieben und bewertet wird.

2.1 Projektkontext und christlich-islamisches Teamteaching

Die Workshops wurden im CITT im Klassenverband durchgeführt. Dabei treten eine christlich-römisch-katholische und eine muslimisch-sunnitische Workshopleitung miteinander und mit der Klasse in Beziehung. Religiöse Differenz wird durch die (verschiedenen) religiösen Positionierungen der Workshopleitenden auch im Setting selbst sichtbar. Christliche und muslimische Perspektiven können unmittelbar miteinander ins Gespräch gebracht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und religiöse Zugänge zu Traditionen und Praktiken sichtbar gemacht werden. CITT eröffnet zudem die Möglichkeit, einseitige Repräsentationsrollen zu irritieren: Aussagen über „die Christ:innen“ oder „die Muslim:innen“ können aus unterschiedlichen religiösen, fachlichen und biografischen Perspektiven kommentiert werden. Für sensible oder kontroverse Fragen bietet das gemeinsame Arbeiten zweier Workshopleitender damit besondere Möglichkeiten der Gesprächsführung und Reflexion.[4] Zugleich ist das CITT selbst nicht als neutraler Rahmen zu verstehen. Indem eine christliche und eine muslimische Position im Workshop sichtbar werden und aufeinander bezogen sind, wird religiöse Differenz bereits durch das Setting markiert. Dies kann bestimmte Fragen und Vergleiche anregen und mitprägen, was Schüler:innen als erklärungsbedürftig wahrnehmen und im Workshop artikulieren. Für die Analyse der schriftlichen Äußerungen ist daher nicht nur relevant, was Schüler:innen über Religion, Christentum und Islam schreiben, sondern auch, dass diese Äußerungen innerhalb

4 Vgl. Wenig, Eva (2024).

eines Settings entstehen, das religiöse Differenz bewusst sichtbar und zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht.

Die Workshops wurden im Rahmen der Initiative Starke Schule – starke Gesellschaft[5] vom Bildungsministerium und dem OeAD gefördert und über das Afro-Asiatische Institut durchgeführt. Bis dato fanden rund 150 Workshops in nahezu allen Bundesländern Österreichs statt und erreichten mehr als 3.500 Schüler:innen sowie zahlreiche Lehrkräfte verschiedener Unterrichtsfächer. Im Folgenden wird deshalb die differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive des Beitrags entfaltet.

2.2 Differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive

Differenzsensible Religionspädagogik wird im vorliegenden Beitrag als eine Perspektive verstanden, die unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Positionierungen, Erfahrungen und Praktiken wahrnimmt und zugleich reflektiert, wie Differenzen gesellschaftlich hergestellt, zugeschrieben und mit asymmetrischen Macht- und Mehrheitsverhältnissen verbunden werden. Ziel ist es, religiöse Verschiedenheit zur Sprache zu bringen und dabei Vereindeutigungen, Essentialisierungen und Repräsentationsrollen kritisch zu reflektieren.

Für die Analyse der Schüleräußerungen heißt das, wenn etwa nach Sinn des Kopftuchs im Islam gefragt wird, kann darin zunächst ein Interesse an einer konkreten religiösen Praxis zum Ausdruck kommen. Wenn jedoch muslimische Frauen wiederholt im Zusammenhang mit Kopftuch, Zwang oder Unterdrückung thematisiert werden, während christliche Religiosität weitgehend unmarkiert bleibt, stellt sich zunächst die Frage, warum bestimmte religiöse Positionen häufiger als fremd oder erklärungsbedürftig erscheinen als andere. Differenzsensibilität richtet den Blick daher auf die Bedingungen und Folgen ihrer Thematisierung. Für religiöse Bildungsprozesse bedeutet dies, Fragen, Irritationen und Differenzerfahrungen als Lernanlässe aufzugreifen, innerreligiöse Vielfalt sichtbar zu machen und zwischen religiöser Lehre, individueller Praxis, kultureller Prägung und gesellschaftlichen Diskursen zu differenzieren. Differenzsensibilität verbindet damit die Anerkennung realer Unterschiede mit der Reflexion ihrer Herstellung und Zuschreibung.

Diese Perspektive schließt an differenz- und otheringkritische Ansätze an. Mecheril und Thomas-Olalde zeigen mit der „Religion der Anderen", wie religiöse Zugehörigkeit im Verhältnis von Eigenem und Anderem als Differenzmarkierung

5 Vgl. Wenig, Eva (2024) 143.

wirksam werden kann.[6] Freuding beschreibt Othering als eine Wahrnehmungs- und Ordnungsstruktur, in der Fremdheit verfestigt und das als fremd Markierte gegenüber dem Eigenen ungleich positioniert werden kann.[7] Freuding und Lindner weisen zudem auf die Bedeutung stereotyper Zuschreibungen und von Otheringprozessen in religiösen Bildungsprozessen hin.[8] Für eine differenzsensible Religionspädagogik folgt daraus, religiöse Differenz inhaltlich zu thematisieren und zugleich zu reflektieren, wie sie im schulischen Sprechen hergestellt wird, welche Positionen als erklärungsbedürftig erscheinen und wie Repräsentationsrollen entstehen können.

2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Perspektive richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die Frage, wie Religion und religiöse Differenz in den schriftlichen Schüler:innenäußerungen artikuliert werden und welche gesellschaftlichen Deutungsmuster darin sichtbar werden. Die Aussagen werden als situativ hervorgebrachte Äußerungen innerhalb des beschriebenen pädagogischen Settings verstanden. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage: Wie artikulieren Schüler:innen Religion und religiöse Differenz im CITT, welche Deutungsmuster treten dabei hervor und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für eine differenzsensible Religionspädagogik.

Da die im Workshop artikulierten Deutungen gesellschaftlich, medial und biografisch mitgeprägt sind, können sie im Rahmen eines einzelnen Workshops nicht abschließend geklärt oder vollständig aufgelöst werden. Vielmehr verweisen sie auf Themen und Spannungen, an die Lehrkräfte in schulischen Settings anschließen können. Der Workshop fungiert in diesem Sinne als Verdichtungs- und Sichtbarmachungsraum: Er bringt Fragen, Irritationen, Zuschreibungen und Deutungsmuster an die Oberfläche, die im schulischen Alltag häufig implizit bleiben und nicht unbedingt einen entsprechenden Reflexionsraum finden.

Der Beitrag gliedert sich in mehrere aufeinander aufbauende Schritte: Nach der Darstellung des Projektkontextes, der theoretischen Perspektive einer differenzsensiblen Religionspädagogik sowie des Erkenntnisinteresses (Kap. 2) werden der methodische Zugang und das Vorgehen bei der Auswertung der schriftlichen Schüler:innenäußerungen erläutert (Kap. 3). Daran anschließend werden die empirischen Ergebnisse anhand von fünf analytisch verdichteten Kategorien

6 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oskar (2011) 36.

7 Vgl. Freuding, Janosch (2022) 49.

8 Vgl. Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 89.

materialnah dargestellt (Kap. 4) und im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik diskutiert, bevor religionspädagogische und didaktische Konsequenzen sowie die Mikro-Moves als konkrete Möglichkeiten professionellen Handelns herausgearbeitet werden (Kap. 5). Abschließend bündelt die Conclusio die zentralen Befunde und Perspektiven des Beitrags (Kap. 6).

3. Entstehung des Materials und methodischer Zugang

Der empirische Zugang erfolgt über schriftliche Schüler:innenäußerungen, die während fünf dreistündiger Workshopeinheiten an zwei HLW – einer in der Steiermark (12. Schulstufe) und einer in Oberösterreich (11./12. Schulstufe) – entstanden sind. Die Klassen umfassten jeweils 20 bis 28 Schüler:innen, überwiegend christlich sozialisiert; muslimische Schüler:innen waren nicht oder nur vereinzelt vertreten. Da Religionszugehörigkeit und Teilnahme am Religionsunterricht nicht eigens erhoben wurden, beruhen diese Einschätzungen auf Gesprächen mit Lehrpersonen sowie auf Klassenlisten.

Der Workshop beginnt mit einem Gallery Walk. Im Raum werden Plakate mit offenen Impulsfragen verteilt, etwa „Wenn es Gott gibt, frage ich mich …“, „Ein Vorurteil, das ich schon gehört habe – und das ich hinterfragen möchte“, „Was ich gerne über Religion besser verstehen würde“, „Was ich im Unterschied zwischen Christentum und Islam noch nicht kapiere“ oder „Bei Kopftuch, Fasten, Beten oder religiöser Kleidung frage ich mich“. Die Schüler:innen bewegen sich still von Plakat zu Plakat und reagieren schriftlich auf die Impulse. Für jedes Plakat stehen etwa zwei Minuten zur Verfügung; bereits vorhandene Beiträge können kommentiert, ergänzt, bejaht oder widersprochen werden. Auf diese Weise entsteht ein schriftlich vermittelter Dialog, der ohne mündliche Diskussion verläuft und weniger von unmittelbarem Gruppendruck geprägt ist als ein Plenumsgespräch.

Die Impulsfragen rahmen zugleich, welche Aspekte religiöser Differenz sichtbar werden. Fragen zu Kopftuch, Fasten oder religiöser Kleidung lenken die Aufmerksamkeit verstärkt auf sichtbare religiöse Praxis und können insbesondere den Islam als erklärungsbedürftig markieren. Die dokumentierten Äußerungen werden daher als situativ hervorgebrachte Artikulationen, Fragen und Deutungen verstanden. Die Analyse richtet sich darauf, welche Deutungen und Deutungsmuster in dieser Situation sichtbar werden; Rückschlüsse auf dauerhaft stabile Einstellungen einzelner Schüler:innen werden daraus nicht gezogen.

Die schriftliche Form ermöglicht es, auch tastende, unfertige und ambivalente Gedanken sowie Irritationen und stereotype Zuschreibungen zu erfassen. Das Material wurde im Sinne einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.[9] Der Auswertungsprozess erfolgte in mehreren aufeinander bezogenen Schritten (Abb. 1).

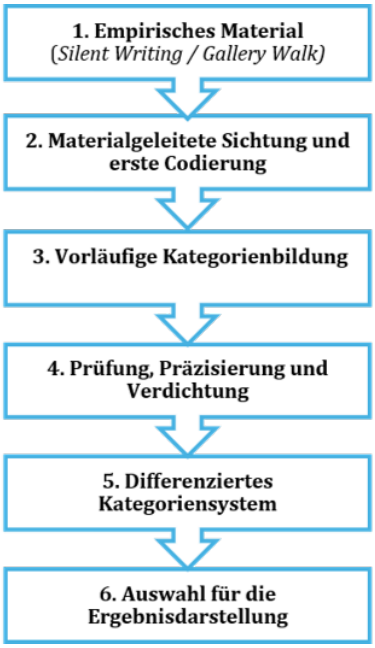


Abbildung 1: Auswertungsprozess schriftlicher Schüler:innenäußerungen und Kategorienbildung. Eigene Darstellung.

Zunächst wurden die schriftlichen Schüler:innenäußerungen gesichtet und thematisch ähnliche Aussagen gebündelt. Auf dieser Grundlage wurden vorläufige Kategorien gebildet und charakteristische Äußerungen als Ankerbeispiele festgehalten. Die zunächst entwickelten Kategorien wurden anschließend erneut am Material überprüft und im weiteren Analyseprozess präzisiert, ausdifferenziert oder – dort, wo sich deutliche inhaltliche Überschneidungen zeigten – zusammengeführt. Auf diese Weise konnten innerhalb einzelner Kategorien auch thematische Subdimensionen herausgearbeitet werden. In einem weiteren Schritt wurden die so gewonnenen Kategorien zu übergeordneten Deutungsmustern verdichtet. Daraus entstand ein differenziertes Kategoriensystem, das unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen von Religion, religiöser Differenz und religiöser Praxis im Material abbildet.

Da eine vollständige Darstellung aller entwickelten Kategorien und Subkategorien den Rahmen des Beitrags überschreiten würde, werden im Folgenden fünf analytisch verdichtete Kategorien dargestellt (Abb. 2).

9 Mayring, Philipp (2016) 114–121.



Abbildung 2: Fünf Analytisch verdichtete Kategorien. Eigene Darstellung.

Maßgeblich dafür waren ihr wiederkehrendes Auftreten im Material, ihre Relevanz für die Forschungsfrage sowie ihr Beitrag zu zentralen Spannungslinien der Schüler:innenäußerungen. Die fünf Kategorien bündeln Deutungen, in denen sich existentielle und religiöse Neugier, Irritation und stereotype Zuschreibungen ebenso zeigen wie Kritik, Respekt und Anerkennung. Sie führen thematisch verwandte Äußerungen aus unterschiedlichen Plakaten zusammen.

4. Auswertung: Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die fünf analytisch verdichteten Kategorien materialnah dargestellt. Im Zentrum stehen die in den schriftlichen Schüler:innenäußerungen sichtbar werdenden Themen, Deutungen, Spannungen und Kontraste. Ausgewählte Ankerbeispiele werden im Zusammenhang mit weiteren Äußerungen derselben Kategorie interpretiert.

4.1 Religion als existenzielle Frage: Gott, Leid, Gerechtigkeit und Sinn

In den Äußerungen erscheint Religion als Horizont existenzieller und theologischer Fragen. Besonders deutlich wird dies beim Impuls „Wenn es Gott gibt, frage ich mich…“. Die Schüler:innen fragen, „warum nicht jeder glaubt“, „warum es keine Zeichen gibt, dass es ihn wirklich gibt“ oder „wie schafft man es, wirklich an Gott zu glauben?“. Gottesglaube wird hinsichtlich seiner Plausibilität und Erfahrbarkeit befragt.

Stark verdichten sich die Äußerungen um die Frage nach Leid und Gerechtigkeit: „Warum trotzdem schlimme Sachen passieren“, „Warum unschuldigen Menschen trotzdem Leid beigefügt wird?“, „Wieso es so viel Hass auf dieser Welt gibt?“ oder „Warum es noch Kriege und Hungersnöte gibt?“ Aussagen zu Hass und Leid erhielten auf den Plakaten mehrfach Zustimmung. Wiederkehrende Formulierungen wie „warum“ und „trotzdem“ bringen eine Spannung zum Ausdruck: Die Möglichkeit eines existierenden und handelnden Gottes wird mit einer

Welt konfrontiert, in der Leid, Krankheit und Ungerechtigkeit erfahren werden. Noch konkreter wird diese Spannung in der Frage, „warum er nicht alle kranken Menschen heilt“, sowie in der Beobachtung, „warum immer guten Menschen Schlechtes wiederfährt und den schlechten fast nie“. Religion wird hier nach ihrer Erklärungskraft angesichts einer ungerecht erfahrenen Wirklichkeit befragt.

Daneben richten sich die Fragen auf die persönliche Beziehung zu Gott und auf letzte Dinge: „Kann man ihm alles erzählen und hört er uns?“, „Warum nicht alle Gebete erhört werden?“, „Ob er für jeden Menschen einen Plan hat?“ oder „Ob wir wirklich nach dem Tod ein anderes Leben haben werden?“. Damit reicht das Spektrum von Zweifel und Theodizee bis zu Gebet, göttlichem Handeln und Jenseitshoffnung. Auffällig ist weniger eine eindeutige Positionierung für oder gegen Glauben als ein prüfendes Fragen: Religiöse Deutungen werden aufgegriffen, mit Erfahrungen von Leid und Ungerechtigkeit konfrontiert und auf ihre Plausibilität für das eigene Weltverständnis hin befragt.

4.2 Religion als gesellschaftliches Konflikt- und Moralfeld

Die zweite Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Religion mit gesellschaftlichen Konflikten, Gewalt, Macht und moralischer Bewertung verbunden wird. Im Kategoriensystem betreffen sie insbesondere Instrumentalisierung, Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt.

Deutlich zeigt sich dies beim Impuls „Ich finde es unfair, wenn Religion benutzt wird, um…“. Ergänzt werden etwa „schlechte Taten zu rechtfertigen“, „zu diskriminieren“, „Menschen auszuschließen“, „Frauen zu diskriminieren“, „Menschen zurück in ihr Land zu schicken“ oder „Krieg zu treiben“. Die Aussage „schlechte Taten zu rechtfertigen“ erhielt auf dem Plakat viele zustimmende Markierungen. Die Beiträge formulieren eine deutliche normative Grenze: Als problematisch erscheint nicht Religion an sich, vielmehr ist das ihr Gebrauch zur Legitimation von Gewalt, Diskriminierung und sozialem Ausschluss.

Dieses Muster findet sich auch in offener formulierten Impulsen. Schüler:innen fragen, „warum immer Religion ein Fokus ist, wenn Krieg geführt wird“, „warum Menschen mit anderen Religionen oft nicht akzeptiert werden“ oder „wieso nicht jeder seinen Glauben verfolgen kann und es trotzdem Diskriminierung unter Religion gibt“. Im Unterschied zu den Aussagen des ersten Impulses formulieren diese Äußerungen stärker ein Erklärungsinteresse. Gemeinsam ist ihnen, dass Religion über den persönlichen Glauben hinaus als gesellschaftlich wirksame

Größe thematisiert und an Maßstäben von Gerechtigkeit, Freiheit und Nichtdiskriminierung gemessen wird.

Zugleich ist die Rahmung durch die Impulse zu berücksichtigen: Die Formulierung „Ich finde es unfair, wenn Religion benutzt wird, um…“ fordert bereits zu einer moralisch-kritischen Perspektive auf Religion auf. Dass dabei unterschiedliche Formen der Benachteiligung – von geschlechtsbezogener Diskriminierung über soziale Ausgrenzung bis zu Krieg – genannt werden, zeigt, welche Formen religiös begründeter oder religiös markierter Ungleichbehandlung im konkreten Setting artikuliert werden. Religion erscheint als möglicher Bezugspunkt gesellschaftlicher Konflikte und als Gegenstand einer ausgeprägten moralischen Kritik.

4.3 Islam, Geschlecht und Körper zwischen Interesse, Zuschreibung und Gegenpositionierung

Die dritte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen der Islam wiederholt über Geschlecht, Körper, Rechte und Freiheit thematisiert wird. Im Material treten insbesondere Fragen und Aussagen zu Kopftuch, Frauenrechten, Freiwilligkeit, Zwang und Unterdrückung hervor. Dabei zeigen sich unterschiedliche Deutungen: Neben Fragen mit bereits sprachlich angelegten Annahmen finden sich Beiträge, die solchen Zuschreibungen widersprechen oder sie relativieren.

Schüler:innen fragen etwa: „Warum müssen Frauen Kopftuch tragen?“, „Frauen im Islam haben weniger Rechte als Männer?“, „Dass Männer immer die Chefs sind – aber warum?“ oder „Warum Frauen unterdrückt werden“. Hinzu kommen Fragen, warum muslimische Männer mehrere Frauen haben dürfen, Frauen aber nicht dasselbe tun dürfen, warum Frauen und Männer getrennt beten oder ob Frauen für die Hausarbeit zuständig sein müssen. Über verschiedene Impulse hinweg verdichten sich Fragen nach Geschlechterverhältnissen mit Vorstellungen, Regeln, Ungleichheit und eingeschränkter Freiheit. Sichtbar wird diese Verknüpfung am Kopftuch. Neben offenen Fragen nach seinem „religiösen Hintergrund“ oder „was es für einen Sinn hat“ stehen Formulierungen „Warum müssen Frauen Kopftuch tragen?“ oder „Würden Sie auch fasten, wenn es nicht so einen gesellschaftlichen Druck gäbe?“. Wörter wie „müssen“ und „Druck“ legen bereits eine Deutung religiöser Praxis als fremdbestimmt nahe. Das Informationsinteresse ist somit teilweise mit Annahmen über Verpflichtung und Freiwilligkeit verschränkt.

Das Material bleibt aber nicht bei diesen Zuschreibungen stehen. Aussagen wie „aber das stimmt nicht“ als Reaktion auf die Behauptung, Frauen hätten im Islam weniger Rechte, oder „Das Kopftuch ist kein Käfig“ widersprechen einer pauschalen Verbindung von Islam, Geschlecht und Unfreiheit. Ebenso wird gefragt, „warum viele denken, dass wir gezwungen werden zu fasten oder das Kopftuch zu tragen“. Das „wir“ markiert hier eine Gegenposition aus einer offenbar muslimischen Selbstpositionierung und verschiebt die Perspektive: Nicht die religiöse Praxis selbst, vordergründig die Fremdzuschreibungen von Zwang wird zum Gegenstand der Kritik.

Es zeigt sich also ein Spannungsfeld aus Fragen, stereotypen Zuschreibungen und deren Zurückweisung. Auffällig bleibt die asymmetrische Markierung von Geschlecht: Fragen nach Frauenrechten, Unterdrückung, Kleidung und Freiheit werden im Material überwiegend am Islam verhandelt. Christliche Geschlechtsordnungen treten demgegenüber deutlich seltener hervor. Eine Ausnahme bildet etwa die Frage, „warum Frauen keine Pfarrerinnen werden können“. Geschlecht und Körper sind zentrale Felder, über die religiöse Differenz – insbesondere im Islam – im untersuchten Setting artikuliert wird.

4.4 Differenzwissen und religiöse Praxis

Die vierte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Schüler:innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Christentum und Islam anhand religiöser Vorstellungen, Regeln und Praktiken thematisieren. Im Material beziehen sich diese unter anderem auf Beten, Fasten, Speisegebote, Jesus, Himmel und Hölle, Feiertage und religiöse Kleidung. Religiöse Differenz wird dabei häufig über konkrete Formen religiöser Praxis artikuliert. Die Schüler:innen fragen etwa, „ob dieselben Personen gemeint sind, z.B. Isa und Jesus“, „ob Gott und Allah dieselbe ‚Person‘ sind“, „welche Traditionen im Christentum bestehen und ob es diese im Islam auch gibt“ oder ob es „im Islam dasselbe wie im Christentum etwa wie Himmel und die Hölle“ gibt. Verdichtet erscheint diese Vergleichslogik in der Frage: „Wie kann es sein, dass man an denselben Gott glaubt und andere Regeln hat“. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden hier aufeinander bezogen.

Häufig erfolgt der Vergleich über religiöse Praxis. Gefragt wird etwa, „warum man im Islam kein Schweinefleisch essen darf“, „warum Muslime fasten und Christen nicht fasten“, „wie die Christen beten“ oder ob es „in der Bibel vorgeschrieben ist für Christen, dass sie fasten müssen.“ Auch die Frage „Im Christentum wird auch eine Kopfbedeckung erwähnt, warum trägt keiner mehr diese?“ verschiebt den zunächst stark islambezogenen Blick auf das Kopftuch hin zur

christlichen Tradition. Religiöse Differenz wird damit vor allem über sichtbare und alltägliche Praktiken erschlossen.

Auffällig ist eine Asymmetrie des Vergleichs. Vor dem Hintergrund der Klassenzusammensetzung erscheint der Islam im Material häufig als das Erklärungsbedürftige: Warum Kopftuch, warum kein Schweinefleisch etc. Das Christentum dient dabei teilweise als impliziter Vergleichshorizont. Zugleich zeigen Fragen wie „Wie beten Christen?“, „Warum so viel Weihrauch?“ oder „Warum muss Jesus auf dem Kreuz hängen?“, dass auch christliche Praxis keineswegs durchgehend vertraut und selbstverständlich ist. Die Unterscheidung zwischen einem bekannten „Eigenen“ und einem unbekannten „Anderen“ wird so im Material selbst brüchig.

Die Kategorie zeigt religiöse Differenz somit als vergleichendes Fragen, in dem vorhandene Wissensbestände, Wissenslücken und Irritationen ineinandergreifen. Christentum und Islam werden über Gemeinsamkeiten aufeinander bezogen und zugleich anhand konkreter Lehren und Praktiken unterschieden. Der Vergleich dient der Orientierung und der Markierung dessen, was jeweils als erklärungsbedürftig erscheint.

4.5 Dialog, Respekt und Anerkennung

Die fünfte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Schüler:innen Vorstellungen darüber formulieren, wie mit religiöser Differenz umgegangen werden sollte. Auf dem Plakat „Was Respekt im Gespräch über Religion für mich bedeutet“ finden sich beispielsweise Formulierungen wie „andere Religion akzeptieren“, „jeden Glauben und jede Ansicht zu akzeptieren“, „andere Bräuche akzeptieren“ oder schlicht „Offenheit“. Einzelne dieser Aussagen werden mehrfach genannt und durch andere Schüler:innen zustimmend bestätigt. Respekt wird als normative Forderung nach Akzeptanz unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Positionen artikuliert.

Andere Äußerungen richten sich konkreter gegen Zuschreibung und Abwertung: Respekt bedeutet, „Menschen anhand ihres Glaubens nicht direkt in eine Schublade zu stecken“ und „dass man niemanden für die Religion, die er hat, verurteilt“. Auch die Aussage „Es sollte egal sein, welche Religion das Gegenüber hat“ formuliert eine Gleichheitsorientierung, bei der Religionszugehörigkeit nicht zum Maßstab für die Bewertung einer Person werden soll. Anerkennung richtet sich auf den Umgang mit Personen, die nicht auf ihre religiöse Zugehörigkeit reduziert werden sollen.

Im Vergleich mit den anderen Kategorien entsteht eine aufschlussreiche Spannung. Während Schüler:innen hier ausdrücklich fordern, Menschen nicht „in eine Schublade zu stecken", werden an anderer Stelle pauschalisierende Vorstellungen über den Islam, muslimische Frauen, Zwang oder Unterdrückung aufgegriffen. Normativer Anerkennungsanspruch und stereotype Differenzmarkierungen schließen sich im Material nicht aus, sie treten nebeneinander auf. Daraus lässt sich nicht schließen, dass dieselben Schüler:innen beide Positionen vertreten. Auf Ebene des Gesamtmaterials zeigt sich aber, dass religiöse Differenz zugleich über Respekt und Gleichwertigkeit sowie über Irritationen und stereotype Zuschreibungen artikuliert wird.

5. Diskussion und didaktische Konsequenzen

Das folgende Kapitel diskutiert die empirischen Befunde im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik. Im Zentrum steht die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Deutungen religiöser Differenz sowie die Frage, welche religiösen Positionen und Praktiken im Material als besonders erklärungsbedürftig erscheinen. Davon analytisch unterschieden werden anschließend didaktische Konsequenzen für interreligiöses Lernen entwickelt.

5.1 Diskussion der empirischen Befunde

Die Ergebnisse zeigen kein einheitliches Bild davon, wie Schüler:innen Religion oder religiöse Differenz deuten. Im selben Lernsetting treten Neugier und Wissenslücken, Irritation und stereotype Zuschreibungen, deren Zurückweisung sowie moralische Kritik und Anerkennungsansprüche nebeneinander auf. Religiöse Differenz wird in den schriftlichen Äußerungen auf unterschiedliche Weise sprachlich hergestellt, bewertet und teilweise auch relativiert. Die existenziellen Äußerungen zu Gott, Leid, Tod und Weiterleben zeigen Religion als Deutungshorizont für Erfahrungen von Endlichkeit und Unsicherheit. Diese Befunde lassen sich mit Mirjam Schambecks Überlegungen zur Gottesfrage von Kindern und Jugendlichen verbinden. Anhand der drastischen Äußerung eines Schülers, Gott müsse „so ein Spasti" sein, weil er so viel Unheil auf Erden zulasse, zeigt Schambeck, dass die Gottesfrage gerade dort aufbrechen kann, wo Erfahrungen von Leid, Gewalt und Ungerechtigkeit religiöse Deutungen herausfordern.[10] Auch im vorliegenden Material erscheint die Gottesfrage weniger als abstrakte Lehrfrage denn als Frage nach der Plausibilität religiöser Deutung angesichts erfahrener Weltwirklichkeit.

10 Schambeck, Mirjam (2022) 163–165.

Eine weitere Linie betrifft Religion als gesellschaftlich und moralisch umstrittenes Feld. Äußerungen zu „schlechten Taten" oder zu Kriegen „im Namen der Religion" verweisen auf Fragen nach Gewalt, Verantwortung und Legitimation. Im Anschluss an El-Mafaalanis *Integrationsparadox* lassen sich solche Konflikte als Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse lesen.[11] Religion erscheint im Material entsprechend als Gegenstand der Frage, welche Begründungen gesellschaftlich akzeptabel sind und wo Grenzen religiöser Legitimation gesehen werden. Für die Artikulation religiöser Differenz fällt eine Asymmetrie auf. Insbesondere der Islam wird über sichtbare Praxis, Geschlecht, Körper, Regeln und Freiheit als erklärungsbedürftig markiert. Fragen nach Kopftuch, Frauenrechten, Geschlechtertrennung oder religiösen Verpflichtungen greifen dabei teilweise gesellschaftlich verbreitete Stereotype auf, denen im Material zugleich widersprochen wird. Im Anschluss an Pickel lassen sich solche Äußerungen im Kontext gesellschaftlich verbreiteter Stereotype und Vorurteile lesen, die Wahrnehmungen religiöser Gruppen strukturieren können.[12] Die in Kapitel 2.2 skizzierte Otheringperspektive schärft den Blick dafür, dass Personen aufgrund zugeschriebener Zugehörigkeiten als Repräsentant:innen vermeintlich homogener Gruppen adressiert werden können.[13] Fremdheit entsteht dabei, wie Freudig herausarbeitet,[14] relational gegenüber einem angenommen „Eigenen". Zugleich erweist sich eine einfache Gegenüberstellung von vertrautem christlichem „Eigenen" und unbekannten muslimischen „Anderen" als zu kurz. Zwar erscheint der Islam im Material häufiger als erklärungsbedürftig; Fragen nach christlichem Beten, Fasten, Weihrauch oder Bedeutung des Kreuzes zeigen auch, dass die vermeintlich vertraute christliche Tradition nicht selbstverständlich bekannt ist.

Eine weitere Spannung entsteht zwischen stereotypen Differenzmarkierungen und den ausdrücklich formulierten Ansprüchen auf Respekt und Gleichbehandlung. Forderungen, Menschen nicht aufgrund ihres Glaubens „in eine Schublade" zu stecken, stehen im Gesamtmaterial neben pauschalisierenden Deutungen insbesondere des Islam. Es lässt sich nicht daraus schließen, dass dieselben Schüler:innen beide Positionen vertreten. Sichtbar wird die Koexistenz unterschiedlicher Deutungsangebote innerhalb desselben Lernsettings. Auch der wiederkehrende Anspruch, „jede Meinung" oder „jeden Glauben und jede Ansicht" zu akzeptieren, ist dabei nicht spannungsfrei: Zugleich ziehen Schüler:innen klare moralische Grenzen gegenüber Diskriminierung, Ausschluss und Gewalt. Aner-

11 Vgl. El-Mafaalani, Aladin (2024) 88–90.

12 Vgl. Pickel, Gert (2022) 13.

13 Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 89.

14 Vgl. Freuding, Janosch (2022) 49.

kennung religiöser Verschiedenheit und Kritik an religiös begründeten Positionen erscheinen damit nicht notwendig als Gegensätze.

Im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik liegt die Bedeutung der Befunde gerade in diesen Ambivalenzen. Das Material verweist weder auf stabile und homogene Schüler:innenvorstellungen noch lässt es sich auf vorhandene Vorurteile reduzieren. Die Befunde sind entsprechend nicht als stabile Schüler:innenvorstellungen, sondern als situativ hervorgebrachte Deutungen zu lesen.

5.2 Didaktische Konsequenzen für interreligiöses Lernen

Aus den Befunden ergeben sich mehrere Konsequenzen für interreligiöses Lernen.

1. *Fragen, Vorannahmen und Deutungen von Schüler:innen sollten systematisch sichtbar gemacht werden*. Methoden wie Silent Writing oder Gallery Walk können hierfür geeignet sein, weil sie auch tastende, noch nicht abschließend formulierte oder im Plenum möglicherweise unausgesprochene Gedanken zugänglich machen. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die verwendeten Impulse selbst mitstrukturieren, welche Formen religiöser Differenz thematisiert werden.

2. *Stereotype oder pauschalisierende Äußerungen fordern eine differenzierende Bearbeitung.* Dabei gilt es, zugrunde liegende Annahmen wahrzunehmen und für weitere Perspektiven zu öffnen. Bei Themen wie Kopftuch, Frauenrechten oder Geschlechterrollen sollte Informationsinteresse aufgegriffen werden, ohne muslimische Schüler:innen in Repräsentations- oder Rechtfertigungsrollen zu drängen. Innerreligiöse Vielfalt, unterschiedliche Auslegungen und individuelle Praxis können die Perspektive erweitern.

3. *Theologische und existenzielle Fragen sollten als eigenständige Lernanlässe ernst genommen werden.* Fragen nach Gott, Leid, Tod, Hoffnung oder einem möglichen Leben nach dem Tod müssen nicht vorschnell auf eindeutige Antworten zugespitzt werden. Sie eröffnen Räume für unterschiedliche religiöse und nichtreligiöse Deutungen, Zweifel und Formen des Nichtwissens.

4. *Religionsvergleiche erfordern besondere Differenzsensibilität.* Aussagen wie „Gleicher Gott, aber trotzdem andere Regeln“ zeigen ein Interesse an Gemeinsamkeiten und Unterschieden, bergen zugleich jedoch die Gefahr vereinfachender Gegenüberstellungen. Interreligiöses Lernen sollte deshalb zwischen

religiöser Lehre, verschiedenen Auslegungstraditionen, kulturellen Prägungen und individueller Praxis unterscheiden und innerreligiöse Vielfalt sichtbar halten.

5. *Interreligiöses Lernen braucht eine Gesprächskultur, die Anerkennung und Kritik zusammendenkt.* Dazu gehört, Differenzen zur Sprache zu bringen und zugleich einen Raum für kritische Fragen, Widerspruch und unterschiedliche Positionierungen zu eröffnen. Entscheidend ist, wie gefragt, widersprochen und kritisiert wird, sodass Personen oder Gruppen differenziert wahrgenommen und wertschätzend adressiert werden. Die von den Schüler:innen selbst genannten Orientierungen an Offenheit, Akzeptanz und Gleichbehandlung bieten hierfür einen geeigneten Ausgangspunkt.

CITT bietet hierfür gute Möglichkeiten, weil unterschiedliche religiöse und biografische Perspektiven im gemeinsamen pädagogischen Handeln präsent sind und unmittelbar auf Fragen und Zuschreibungen reagieren können. Zugleich dürfen auch die Lehrenden nicht als Repräsentant:innen „des Christentums" oder „des Islam" vereindeutigt werden. Teamteaching kann vielmehr exemplarisch sichtbar machen, dass religiöse Tradition unterschiedliche Positionierungen und Deutungen umfasst und Differenz, Widerspruch und Verständigung miteinander verbunden werden können.

Die zeitliche Begrenzung des Workshopformats verweist auf die Notwendigkeit weiterführender schulischer Lernprozesse. Der Workshop kann Fragen, Irritationen und Zuschreibungen sichtbar machen, Themen verdichten und erste Differenzierungen anregen. Für Lehrkräfte ergeben sich daraus vielfältige Anschlussmöglichkeiten: Existenzielle Fragen können in Unterrichtssequenzen zu Theodizee und Sinnfragen vertieft werden, Vergleichsfragen zu religiösen Praktiken und Vorstellungen eröffnen interreligiöse und pluralitätstheologische Weiterarbeit. Gesellschaftlich kontroverse Themen wie Kopftuch, Frauenrechte, Gewalt im Namen von Religion oder Diskriminierung können im Religions- und Ethikunterricht sowie in fächerübergreifenden, diskriminierungssensiblen und demokratiepädagogischen Lernsettings aufgegriffen werden.

5.3 Mikro-Moves als situative Anschlussbewegungen

Die zuvor beschriebenen didaktischen Konsequenzen stellen Lehrkräfte vor die Frage, wie sie in konkreten Gesprächssituationen auf Schüler:innenäußerungen reagieren können. Für solche Situationen lassen sich kleine didaktische Anschlussbewegungen beschreiben, die in diesem Beitrag als *Mikro-Moves*

bezeichnet werden. Der Begriff wird hier als religionspädagogischer Arbeitsbegriff eingeführt und steht im Anschluss an Konzepte wie *talk moves*, *teacher moves* und responsives Unterrichtshandeln.[15] Anders als diese stärker allgemein-didaktischen bzw. gesprächsanalytischen Konzepte beziehen sich Mikro-Moves in diesem Beitrag spezifisch auf differenzsensible Situationen interreligiösen Lernens. Gemeint sind kurze, situative und sprachlich-didaktische Interventionen, mit denen Lehrkräfte auf Fragen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen oder Anerkennungsversuche reagieren können, ohne Äußerungen vorschnell zu bewerten oder den Gesprächsfluss abzubrechen. Mikro-Moves markieren, verlangsamen, differenzieren und öffnen Schüler:innenäußerungen für weitere Reflexion. Die folgende Tabelle veranschaulicht dies anhand ausgewählter Beispiele.

Mikro-Move	Ausgangssituation	Mögliche Formulierung der Lehrkraft	Didaktische Funktion
Markieren statt sofort korrigieren	Problematische Annahme, etwa beim Kopftuch: Müssen muslimische Frauen das tragen?	Ich höre eine wichtige Frage. Gleichzeitig steckt im Wort ‚müssen' bereits eine Annahme. Lasst uns diese Annahme kurz anschauen.	Die Vorannahme wird sichtbar gemacht, ohne die fragende Person bloßzustellen. Die Frage wird geöffnet: Wer schreibt wem etwas vor? Was kann freiwillig, familiär geprägt, kulturell eingebettet, religiös begründet oder politisch reguliert sein?
Entdichten und unterscheiden	In einer Aussage werden Religion, Kultur, Familie, Politik und Medienbilder vermischt	Sprechen wir gerade über eine religiöse Regel, eine kulturelle Praxis, eine politische Debatte oder eine persönliche Erfahrung?	Die verschiedenen Ebenen werden auseinandergehalten. Dadurch wird verhindert, dass Religion zur Sammelbezeichnung für sehr unterschiedliche Phänomene wird.
Aus Vorurteil eine Forschungsfrage formulieren	Eine pauschale Aussage wird formuliert, etwa: Muslimische Frauen werden unterdrückt.	Welche unterschiedlichen Erfahrungen muslimischer Frauen mit Religion, Familie, Gesellschaft und Selbstbestimmung gibt es?	Die pauschale Behauptung wird in eine überprüfbare Frage verwandelt. Dadurch wird das Gespräch von der Verallgemeinerung zur differenzierten Erkundung verschoben.
Perspektiven vervielfältigen	Eine Gruppe wird einseitig beschrieben, es wird über andere gesprochen, ohne deren Stimmen einzubeziehen.	Welche/Wessen Perspektiven müssten wir hören, bevor wir urteilen?	Der Blick wird von der Rede über andere hin zu Selbstdeutung, Repräsentation und Perspektivenvielfalt verschoben.

15 Vgl. Michaels, Sarah / O'Connor, Catherine (2015) 352; Ellis, Amy B. / Özgür, Zekiye / Reiten, Lindsay (2019) 112; Jacobs, Victoria R. / Empson, Susan B. (2016) 191.

6. Conclusio

Die Analyse zeigt, dass Schüler:innen religiöse Differenz im untersuchten Lernsetting weder ausschließlich neugierig oder offen noch ausschließlich stereotyp oder ablehnend artikulieren. Fragen, Wissenslücken, gesellschaftlich verfügbare Zuschreibungen, deren Zurückweisung sowie Ansprüche auf Respekt und Gleichbehandlung stehen nebeneinander. Die Forschungsfrage lässt sich damit nicht durch die Rekonstruktion eines einheitlichen ‚Schüler:innenbildes' von Religion beantworten. Sichtbar wird ein ambivalenter Deutungsraum, in dem religiöse Differenz erfragt, hergestellt, bewertet, bestritten und neu relationiert wird.

Für eine differenzsensible Religionspädagogik folgt daraus, dass die im Material sichtbar werdenden Fragen, Vorannahmen und Deutungsmuster nicht lediglich als Vorwissen verstanden werden sollten. Sie sind Ausdruck gesellschaftlicher und religiöser Deutungsmuster, die pädagogisch sichtbar gemacht, theologisch reflektiert und didaktisch weiterbearbeitet werden müssen. Dabei geht es nicht darum, Vorurteile lediglich zu korrigieren oder religiöse Differenz vorschnell zu harmonisieren. Vielmehr braucht es Lernräume, in denen Fragen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen und Anerkennungsressourcen aufgegriffen, verlangsamt und differenziert werden können. Entscheidend ist danach zu fragen, wie Differenz im Sprechen über Religion entsteht, wer als erklärungsbedürftig erscheint und welche gesellschaftlichen Deutungen darin wirksam werden.

CITT bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. Im Anschluss an Wenig lässt sich das Teamteaching als ein Setting verstehen, in dem religiöse Differenz im gemeinsamen Austausch konkret erfahrbar und reflexiv bearbeitbar wird. Gerade dadurch können jedoch auch Vorstellungen vom „Eigenen" und „Anderen" sichtbar werden oder neu entstehen.[16] Begegnung allein verhindert Zuschreibungen nicht; ihr religionspädagogisches Potenzial liegt vielmehr darin, solche Deutungen wahrnehmbar und reflexiv bearbeitbar zu machen. Dies gilt über punktuelle Workshops hinaus für religiöse und weltanschauliche Bildungsprozesse im schulischen Alltag.

Der Beitrag zeigt damit exemplarisch, wie religiöse Pluralität im Klassenzimmer artikuliert und ausgehandelt wird und welche Herausforderungen sich daraus für eine differenzsensible Religionspädagogik ergeben. Die entwickelten Mikro-Moves konkretisieren diesen Anspruch auf der Ebene professionellen Handelns: Sie eröffnen Möglichkeiten, Fragen und Irritationen aufzugreifen, ohne Personen

16 Weirer, Wolfgang / Wenig, Eva / Yağdı, Şenol (2024) 110.

festzulegen, und religiöse Differenz zum Ausgangspunkt reflexiver Lernprozesse zu machen.

Literatur

El-Mafaalani, Aladin (2024). *Das Integrationsparadox*. KiWi.

Ellis, Amy B., Özgür, Zekiye, & Reiten, Lindsay (2019). Teacher moves for supporting student reasoning. *Mathematics Education Research Journal, 31*, 107–132.

Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des „Eigenen" und „Fremden" in interreligiöser Bildung* (1. Aufl.). transcript.

Freuding, Janosch, & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen: Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments* (S. 89–106). V&R unipress.

Gmoser, Agnes (2023). *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse* (1. Aufl.). V&R unipress.

Gmoser, Agnes, Kramer, Michael, & Weirer, Wolfgang (Hrsg.). (2024). *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung*. V&R unipress.

Kuzu, Taha, & Ratzke, Christian (2024). Explanatory videos in the context of learning processes: An interdisciplinary interpretative interaction analysis of teacher reflections and productions. *Journal of Pedagogical Research, 8*(2), 227–259. https://doi.org/10.33902/JPR.202426555

Lehner-Hartmann, Andrea, Peter, Karin, & Stockinger, Helena (2022). *Religion betrifft Schule: Religiöse Pluralität gestalten* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.

Mayring, Philip (2016). *Einführung in die Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.

Mecheril, Paul, & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. In Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weisskoeppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven* (Religion – Wirtschaft – Politik, Bd. 4, S. 35–66). Pano-Verlag.

Mešanović, Mevlida (2023). *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Kohlhammer Verlag.

Michaels, Sarah, & O'Connor, Mary (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In Lauren Resnick, Christa Asterhan & Sherice Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–361). AERA.

O'Connor, Catherine, Michaels, Sarah, Chapin, Suzanne, & Harbaugh, Allen (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction, 48*, 5–13.

OeAD (o. D.). *Starke Schule*. https://oead.at/de/bildung-schule/starkeschule

Pickel, Gert (2022). Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments* (S. 13–28). V&R unipress.

Schambeck, Mirjam (2022). *Von Gott, Jesus, Religionen und so: Was Relilehrer wissen müssen* (1. Aufl.). Herder.

Weirer, Wolfgang, Wenig, Eva, & Yağdı, Şenol (2024). Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen. *Religionspädagogische Beiträge, 47*(2), 99–113. https://doi.org/10.20377/rpb-310

Wenig, Eva (2024). *Christlich-Islamisches Teamteaching: Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse*. V&R unipress.