

Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Weiterentwicklung lokaler Theorien für eine interreligiöse Didaktik im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Agnes Gmoser^a / Wolfgang Weirer^a

^aUniversität Graz

Kontakt: agnes.gmoser@uni-graz.at / wolfgang.weirer@uni-graz.at

ORCID: [0000-0002-4332-3251](https://orcid.org/0000-0002-4332-3251) / [0000-0002-5390-3954](https://orcid.org/0000-0002-5390-3954)

eingereicht: 11.08.2025; überarbeitet: 15.12.2025; angenommen: 05.01.2026

Zusammenfassung: Im Beitrag wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche Chancen und Herausforderungen die Lehrenden von religionskooperativen Unterrichtseinheiten (katholisch, evangelisch, islamisch) bezüglich des spezifischen Settings des Teamteachings erkennen. Ihre Perspektiven auf das Projekt, das in das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung eingebettet ist, wurden in einer reflektierenden Gruppendiskussion nach den Unterrichtssequenzen erhoben. Die Ergebnisse zeigen unter anderem die Notwendigkeit vertrauensbildender Maßnahmen, gemeinsamer Zielklärungen sowie der Rollenklärung und -verteilung vor dem als sehr anspruchsvoll wahrgenommenen Teamteaching. Interkonfessionelle Unterschiede traten zugunsten interreligiöser Unterschiede in den Hintergrund.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen; Teamteaching; Fachdidaktische Entwicklungsforschung; lokale Theorien

Abstract: The article addresses the research question of what opportunities and challenges the teachers of interreligious teaching units (Catholic, Protestant, Islamic) recognize regarding the specific setting of team teaching. Their perspectives on the project, which is embedded in the research format of Design Research, were gathered in a reflective group discussion after the teaching sequences. The results highlight, among other things, the necessity of trust-building measures, joint goal clarifications, and the clarification and distribution of roles prior to the team teaching, which was perceived as very demanding. Interconfessional differences receded in favor of interreligious differences.

Keywords: interreligious education; team teaching; Design Research; local theories

I. Kontext, Forschungsstand und Forschungsfrage

Die zunehmende religiöse und kulturelle Vielfalt in mitteleuropäischen Gesellschaften verändert die gesellschaftlichen und politischen Erwartungen an religiöse Bildung in öffentlichen Schulen. Religionsunterricht soll nicht nur in spezifische religiöse Traditionen einführen, sondern auch zur Integration, zum sozialen Zusammenhalt und zum demokratischen Zusammenleben beitragen (Baumert & Teschmer, 2025; Kraml, Rees, Sejdini & Weirer, 2018; Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017; Riegel, 2018). Die Religionspädagogik steht vor der Herausforderung, Wege zu finden, um den Anforderungen von Globalisierung, religiösem Pluralismus und der Politisierung von Religion gerecht zu werden.

Angesichts dieser notwendigen Transformationsprozesse wurde in den letzten beiden Jahrzehnten von Seiten der katholischen und evangelischen Religionspädagogik u. a. eine Reihe von Konzepten für interreligiöse Bildungsprozesse entwickelt (vgl. dazu Barnes, 2012; Boehme, 2023; Freuding, 2022;

Khorchide, Lindner, Roggenkamp, Sajak & Simojoki, 2022; Meyer, 2019; Meyer & Tautz, 2020; Nipkow, 2005; Schambeck, 2013; Schreiner, Sieg & Elsenbast, 2005; Schweitzer, Ulfat & Boschki, 2023; Unser, 2021; Woppowa & Caruso, 2021). Die Erwartungen an derartige Konzepte sind vielfältig und reichen von der Förderung von Respekt und Dialogfähigkeit bis hin zur Pluralitäts- und Ambiguitätskompetenz der Schüler*innen.

Die Diskussion im deutschen Sprachraum dreht sich um die konzeptionelle, organisatorische und didaktische Implementierung interreligiöser Bildungsprozesse: Geht es – im Sinne einer klassischen Weltreligionendidaktik (Dressler, 2003; Koch, 2021; Lachmann, 2010) – um ein „Lernen über (andere) Religionen“ oder kommen die Positionen und Eigenarten anderer Konfessionen und Religionen auch durch authentische Perspektiven, z. B. durch „Native Speaker“ zur Sprache (vgl. Schambeck, 2022; 2024)? Ein zentrales Anliegen ist dabei die Adaptierung des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts, in dem (zumindest in Österreich nach wie vor weitgehend) Schüler*innen nach ihren formalen Religionszugehörigkeiten getrennt unterrichtet werden, um interreligiöse Lernchancen zu eröffnen (Gmoser & Weirer, 2019; Krobath & Taschl-Erber, 2023; Rothgangel & Weirer, 2025). Karlo Meyer und Monika Tautz weisen darauf hin, dass unter „interreligiösem Lernen“ verschiedenste Anliegen subsumiert werden. Sie unterscheiden dabei vier übergreifende Akzentsetzungen: einen auf religionswissenschaftliches Vorgehen und Verstehen zielenden Unterricht, ein existentielles, dialogisches Durchdenken von Impulsen anderer religiöser Vorstellungen, das Klären von schwierigen Überschneidungssituationen und letztlich das gesellschaftliche Engagement im Religionsdialog (vgl. Meyer & Tautz, 2020).

Neben der stattlichen Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten zu diesem Thema gibt es viele interreligiöse Schulprojekte, die aus der Praxis heraus ohne wissenschaftliche Begleitung entstanden sind. Dies führt zu einem spürbaren „gap“ zwischen interreligiöser Praxis einerseits und theoretischen Konzepten andererseits.

Die Wahrnehmung dieses Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis inspirierte zur Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“¹, das seit 2018 an verschiedenen österreichischen Schulen religionskooperativen Unterricht erprobt. Interreligiöses Lernen wird in diesem Projekt gezielt als „Begegnungslernen“ (vgl. Boehme, 2023) konzipiert, als Anliegen dieser Lernform wurden (unter anderen) definiert: Themenbezogenes Wissen über christliche und islamische Perspektiven zu erlangen; eigene Haltungen reflektieren und sich der persönlichen Vorannahmen in Bezug auf Religion(en) bewusst werden; Sensibilität für religiöse Vielfalt entwickeln; Interesse für Angehörige anderer Religionen und ihre Zugänge zu Religion wecken; am Modell des Dialogs im Teamteaching Impulse für den eigenen Umgang mit Personen unterschiedlicher religiöser Prägung erhalten; wechselseitige Wertschätzung, Respekt und Empathie einüben; religiöse Sprachfähigkeit erweitern (Gmoser et al., 2024, S. 202).

Im konkreten Setting unterrichteten jeweils eine katholische und eine islamische Religionslehrkraft muslimische und katholische Schüler*innen in einem gleichberechtigten Teamteaching, das durch eine professionelle Kooperationsform gekennzeichnet ist (zu verschiedenen Teamteaching-Modellen und deren Umsetzung im gegenständlichen Projekt vgl. Wenig, 2024, S. 114–120). Das Projekt wurde in einem multimethodischen Verfahren evaluiert (Weirer, 2024, S. 40). Ziel des genannten Projekts war es nicht, ein neues Organisationsmodell von Religionsunterricht zu entwickeln, sondern interreligiöse Kooperation im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts zu erproben und auf Basis der Erfahrungen Bausteine einer Didaktik interreligiöser Lernprozesse im Teamteaching zu entwickeln. Mittlerweile liegt zu den Erkenntnissen aus diesem Projekt eine Reihe von Publikationen vor

¹ Das Projekt wurde vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert (Projektnummer P 34282); Website des Projekts: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at>

(Feichtinger & Yağdı, 2024; Gmoser, 2023; Gmoser, Kramer & Weirer, 2024; Kramer, 2023; Mešanović, 2023; Weirer, Wenig & Yağdı, 2024; Wenig, 2024; Yağdı, 2024; 2025).

Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungsformats Fachdidaktischer Entwicklungsforschung (Gärtner, 2022; Prediger et al., 2013; Prediger & Link, 2012) angesiedelt, das darauf abzielt, Lücken zwischen Unterrichtspraxis und didaktischer Theoriebildung zu schließen. Dieser Forschungszugang versteht sich als ein vernetztes, prozessorientiertes und zyklisches Vorgehen, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Forschung und Entwicklung werden so verknüpft, dass wissenschaftliche Theorien über das Lehren und Lernen weiterentwickelt werden und relevante Produkte für die Unterrichtspraxis entstehen (Prediger et al., 2012, S. 452).

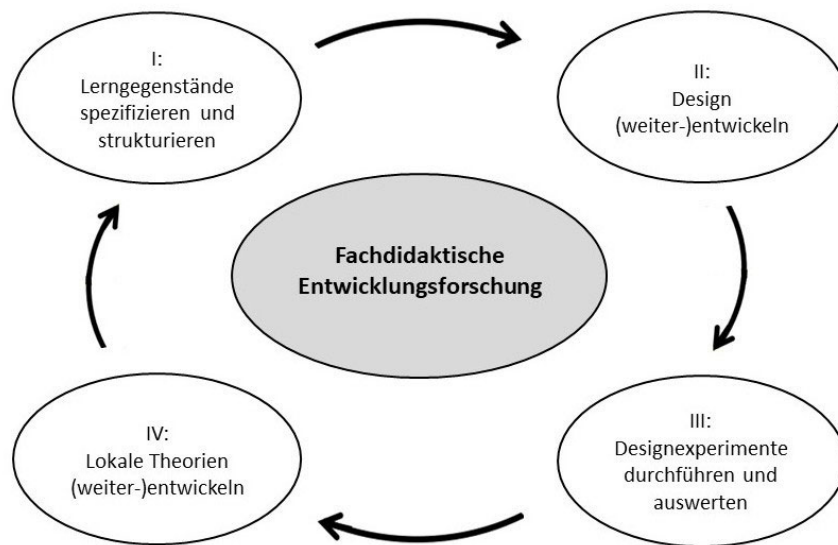


Abbildung 1: Die vier Schritte der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Ein wesentliches Ergebnis des Projekts war die Entwicklung von lokalen Theorien zu Christlich-Islamischem Teamteaching (siehe Schritt IV in Abb. 1) – konkret in der Form von 12 Thesen zu diesem Unterrichtsetting (Gmoser et al., 2024). Unter ‚lokalen Lehr-/Lerntheorien‘ versteht das Forschungsformat fachdidaktischer Entwicklungsforschung „einzelfallübergreifende Beobachtungen“ (Gmoser et al., 2024, S. 201) in Bezug auf einen bestimmten Lerngegenstand. Im Unterschied zu ‚großen‘ Theorien zielen ‚lokale‘ Lehr-/Lerntheorien nicht auf gegenstandsübergreifende Repräsentativität ab, beinhalten aber Aussagen über Gelingensbedingungen der jeweiligen Lernprozesse. Claudia Gärtner beschreibt den Entstehungsprozess valider lokaler Theorien wie folgt: „Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden [sic!] entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind [...]. In diesem spezifischen Sinn können die Ergebnisse dann als valide [...] bezeichnet werden.“ (Gärtner, 2018, S. 19)

Im Sinne der dem Forschungsformat zugrunde liegenden iterativen Vorgehensweise von Forschung und Designentwicklung wurde mittlerweile ein zweiter Unterrichtszyklus entwickelt, durch den die zunächst entstandenen lokalen Theorien geprüft und modifiziert werden sollten. Bislang fand in diesem zweiten Zyklus eine Unterrichtsreihe an einem Grazer Gymnasium statt. Eine entscheidende konzeptuelle und organisatorische Weiterentwicklung bestand darin, dass auch der evangelische Religionsunterricht sich am Projekt beteiligte und die Unterrichtssequenzen im Teamteaching daher nicht von zwei, sondern von drei Lehrpersonen entwickelt und durchgeführt wurden und dass auch evangelische Schüler*innen daran teilnahmen. Der gesamte Unterricht im Teamteaching wurde teilnehmend

beobachtet und videografiert, zudem gab es nach einigen Monaten ein reflektierendes Gruppengespräch mit den beteiligten Lehrpersonen.

Der vorliegende Beitrag analysiert diese Gruppendiskussion mit der katholischen, der evangelischen und der islamischen Lehrperson und geht der Forschungsfrage nach, welche Chancen und Herausforderungen sich aus deren Sicht bezüglich des religionskooperativen Unterrichtssettings zeigen. Ein besonderer Fokus der Analyse des Gesprächs liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich die didaktischen Bedingungen, die Planung, Konzeption und Durchführung des Unterrichts verändern, wenn die Aufmerksamkeit und Hypothesen aus dem ersten Forschungszyklus gezielt berücksichtigt werden. Es handelt sich bei diesem Beitrag somit um keine generelle Evaluierung des Unterrichts, sondern um die spezifische Retrospektive der beteiligten Lehrpersonen.

Die Struktur des Beitrags orientiert sich an den Schritten, die das Format der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung kennzeichnen (siehe Abb. 1). Datenquelle für die Analyse und Reflexion sind vorrangig die in der Gruppendiskussion zum Ausdruck gebrachten Perspektiven der Lehrpersonen und nur zum Teil die tatsächliche Unterrichtsbeobachtung. Zunächst wird die Phase des Spezifizierens und Strukturierens des Lerngegenstandes beschrieben (Schritt I, siehe 2.1), in weiterer Folge geht es darauf aufbauend um die Phase der Designentwicklung der konkreten Unterrichtseinheiten (Schritt II, siehe 2.2). Die Beschreibung der Durchführung sowie der Reflexion und Auswertung der Unterrichtsdiseins (Schritt III, siehe 2.3) schließen den deskriptiven Abschnitt des Beitrages ab. Resümierend und abschließend werden neue lokale Theorien formuliert (Schritt IV, siehe 3), die den aktualisierten (Zwischen-)Stand von Aspekten einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse im Teamteaching widerspiegeln.

2. Analyse der Gruppendiskussion mit den beteiligten Lehrpersonen

Im Frühjahr 2024 fanden in einer 4. Klasse (8. Schulstufe) eines Grazer Gymnasiums zwei Einheiten (jeweils Doppelstunden) im katholisch-evangelisch-islamischen Teamteaching statt. Insgesamt nahmen 24 Schüler*innen daran teil, davon zehn katholische, vier evangelische und acht muslimische Schüler*innen sowie zwei ohne religiöses Bekenntnis. Die Planungen für das Projekt fanden im Verlauf des Wintersemesters 2023/24 an der Universität Graz statt, wobei die drei Lehrpersonen von einem interreligiösen Forschungsteam begleitet wurden.

Einige Monate später führte das Forschungsteam mit den drei Lehrpersonen und zwei Vertreter*innen der kirchlichen Schulaufsicht (evangelisch und katholisch) eine Gruppendiskussion durch, um die Unterrichtseinheiten aus einiger zeitlicher Distanz zu reflektieren. Das Gespräch dauerte etwas mehr als eine Stunde und wurde von einem Mitglied des Forschungsteams entlang eines strukturierten Leitfadens moderiert, wobei auch Raum für spontane Beiträge gelassen wurde.

Nach einer Einleitung zu Intention und Anlage der Gruppendiskussion widmete sich das Gespräch im ersten Hauptteil der Reflexion der gemeinsamen Planungsphase im Team der beteiligten Religionslehrpersonen unter Begleitung des Projektteams. Immer wieder wurden von den Lehrpersonen auch die organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert. Weitere Einschübe betrafen die Beteiligung sowie potenzielle „Outcomes“ der Schüler*innen aus dem Projekt sowie die konkrete Unterrichtsform des Teamteachings. Der zweite Hauptteil der Gruppendiskussion widmete sich der Reflexion des konkreten Unterrichtsprozesses. Abschließend wurde ein generelles Fazit aus dem Projekt gezogen, wobei auch mögliche Veränderungsoptionen zur Projektanlage diskutiert wurden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion dargestellt, die durch eine eingehende Analyse des Gesprächs gewonnen werden konnten.

2.1 Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren

Unter der „Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands“ wurde für dieses religionskooperative Setting verstanden, dass die drei Lehrpersonen (gemeinsam) ihr Grundverständnis von Religionsunterricht und vor allem von interreligiösem Lernen abklären, die gewünschten Ziele eruieren und sich darauf aufbauend auf die konkreten Themen für die gemeinsamen Unterrichtseinheiten einigen.

2.1.1 Inhaltlicher Austausch und Stärkung des Vertrauens

In einem ersten Treffen wurden die Lehrpersonen durch das Forschungsteam angeleitet, ihre Vorstellungen von interreligiösem Lernen zu formulieren. Danach kamen alle Beteiligten darüber ins Gespräch, bevor sie daraus ihre gemeinsamen Ziele ableiteten. Anschließend arbeiteten die Lehrpersonen auf der Grundlage von Texten aus der Bibel und dem Koran zum dort fundierten Menschenbild und der daraus resultierenden Schöpfungsverantwortung. Dieser Austausch über die Zugänge der beiden Religionen blieb den Lehrpersonen in guter Erinnerung: „Was für mich persönlich gut war, war dieses allererste Treffen hier, wo wir zur Schöpfung gearbeitet haben mit diesem Papier, wo wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet haben. Das war gut, darüber ins Gespräch zu kommen“ (ELP, 21–23). An dieser Gesprächssequenz ist insgesamt deutlich zu erkennen, wie wertvoll der den Unterrichtseinheiten bewusst vorgelagerte inhaltliche Austausch für die Lehrpersonen war – einerseits für ihre persönliche fachliche Weiterbildung, andererseits aber auch für die Stärkung des Vertrauensverhältnisses, das – so wurde durch den ersten Zyklus deutlich – eine wichtige Basis für eine gelungene Zusammenarbeit ist.

2.1.2 Themenwahl

Danach folgten erste Überlegungen zur thematischen Ausrichtung der religionskooperativen Unterrichtseinheiten. Die Themenwahl war für die Lehrer*innen herausfordernd, sie stellten sich Fragen wie: „[W]elche Themen können wir nehmen, was ist da gleich, was sind die Unterschiede, was kann man machen, wie wird das akzeptiert von den Schülern und Schülerinnen? Ja, weil da muss man auch auf die Themen achten, weil manche Themen sind wirklich nicht so gut akzeptiert“ (ILP, 88–91). Grundlage war eine Liste mit Themenvorschlägen, die das Forschungsteam aus dem ersten Zyklus als relevante und interessante Themen eruiert hatten – sie waren aber frei in der Wahl, weil sie ihre Religionsgruppen am besten kannten und somit die Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler*innen gut abschätzen konnten. Nach den ersten Gesprächen entschieden sie sich dafür, in der ersten Doppereinheit „Heilige Schriften“ zu thematisieren, denn: „Weißt du warum: Ich und andere, wir teilen einen Raum. Und die Bibel und der Koran stehen auf der Seite im Regal. Die Kinder fragen so oft: ‚Dürfen wir die Bibel anschauen?‘ – ‚Ja, du kannst sie gerne nehmen.‘ Oder: ‚Dürfen wir den Koran nehmen?‘ Und von dem ist dann einfach die Idee gekommen, weil ich das Gefühl habe, die Kinder haben noch immer die Vorstellung: Alles, was anders ist, darf ich nicht angreifen“ (ILP, 161–165). Die Schüler*innen sollten demnach zunächst einen grundlegenden Zugang zu den Heiligen Schriften des Christentums und des Islam bekommen, aber dann auch konkrete Einblicke in deren Inhalte.

Die Entscheidung für das Thema für die zweite Doppelstunde gestaltete sich schwieriger. Fest stand für die Lehrpersonen, dass es ein Thema sein sollte, bei dem das persönliche Erleben und die Praxis von Religion deutlich wird. So war zunächst angedacht, die Bedeutung des Gebets in den Religionen zu wählen. Dies änderte sich jedoch im Verlauf der weiteren Planungen, und die Lehrpersonen entschieden sich dazu, das Thema „Religion im Alltag“ offener zu halten. In der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass die Lehrpersonen diesen persönlichen Zugang zu Religion als wichtig und spannend empfinden. So resümiert die katholische Lehrperson: Die zweite Doppereinheit „war das

Interessanter, weil die Praxis kam, wie leben wir eigentlich, was wir glauben und wo sieht man das [...]“ (KLP, 129–131).

Bei der Fokussierung der Themen mussten auch Abstriche gemacht werden, da nicht alle Ziele und Erwartungen adressiert werden konnten. So kamen konfessionelle Unterschiede zwischen katholischem und evangelischem Christentum kaum zur Sprache, da sie „nur in Bezug auf den biblischen Rahmen“ (ELP, 612) vorkamen.

2.1.3 Setting und didaktische Überlegungen

In dieser vorbereitenden Phase wurde den Lehrpersonen von Seiten des Forschungsteams auch vermittelt, wie – basierend auf den Erkenntnissen des ersten Zyklus – gutes Teamteaching in Form der ‚Ko-Konstruktion‘ gelingen kann. So wurden sie, neben der Umsetzung der bereits beschriebenen vertrauensstärkenden Maßnahmen, darauf aufmerksam gemacht, dass sie einen Unterricht miteinander – und nicht neben- oder hintereinander – anstreben sollten. Zudem wurde das durch die Kooperation entstehende Gruppensetting reflektiert. Im gemeinsamen Unterricht, der im Fach Religion in dieser Form nie stattfindet, würden beispielsweise die evangelischen Schüler*innen merken, „dass sie halt die Wenigen sind. Also selbst islamische Schüler sind mehr als evangelische“ (ELP, 640–641).

Die Lehrpersonen wurden auch über mögliche Otheringstrukturen in interreligiösen Settings aufgeklärt, um diese in der Planung (soweit das möglich ist) zu vermeiden bzw. sensibel dafür zu sein. Dementsprechend hielt die islamische Lehrperson fest: „Wir haben darauf geachtet, dass es nicht so ist: ‚Du bist muslimisch, du gehst in diese Gruppe‘, sondern eben mit Farben gearbeitet, dass sie anhand der Farben sehen, mit wem sie in einer Gruppe sind. Und das hat gut funktioniert“ (ILP, 538–540).

2.1.4 Rahmenbedingungen

Im ersten Zyklus des Projekts wurde deutlich, dass bereits die ersten Überlegungen zum Lerngegenstand stark von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst werden. So können beispielsweise die vielfältigen Erwartungen an den gemeinsamen Unterricht von verschiedenen Seiten – der Schulleitung, den involvierten Religionsgemeinschaften, den Eltern und nicht zuletzt den beteiligten Lehrer*innen und Schüler*innen selbst – zum Teil sehr hoch gesetzt sein und zu einer emotionalen Aufladung oder zu Überlastung der Lehrpersonen führen (Gmoser et al., 2024, S. 203). Die drei Lehrer*innen schilderten in der Gruppendiskussion, dass die Umsetzung an ihrer Schule seitens der Schulleitung sehr deutlich gewünscht war, was auch mit deren persönlicher Einstellung zum (konfessionellen) Religionsunterricht verbunden war: „Das kam ja auch vom Direktor, der das Projekt total unterstützt. Weil er sagt, das ist wichtig, weil genau, das ist ja eine Alltagssituation für die Jugendlichen, das ist ja nichts Außergewöhnliches, dass wir zusammensitzen. Er ist ja sehr skeptisch mit dieser Aufteilung in den konfessionellen Religionsunterricht, merke ich immer wieder. Darum hat er das sehr unterstützt, dass wir das machen sollen“ (KLP, 437–441). Im Gruppengespräch wurden aber auch die eigenen Motivationen deutlich: „Und ich glaube, gesellschaftlich ist es extrem wichtig, dass die miteinander in Kontakt kommen und nicht nur über Mathe gemeinsam lernen, sondern sich auch über Religion gemeinsam austauschen“ (ELP, 818–819). Dass auch die (formelle) Zustimmung und Unterstützung der Eltern sowie der Religionsgemeinschaften einen wesentlichen Einfluss auf einen positiven Verlauf kooperativer Projekte hat, betonten die Lehrpersonen ebenso. Eine Lehrperson äußerte Unverständnis dafür, dass sich Eltern eines Schülers gegen seine Teilnahme an den Einheiten entschieden und auch ein telefonisches Gespräch nichts an dieser Entscheidung ändern konnte (ELP, 54–57; 61–62; 72–73).

2.2 Design (weiter-)entwickeln

Die Entwicklung des Designs der Unterrichtseinheiten fand ebenfalls mit Unterstützung des interreligiösen Forschungsteams statt, um die Erkenntnisse aus dem ersten Zyklus des

religionskooperativen Unterrichts zu berücksichtigen. Den drei Lehrpersonen wurde kein fertiges Konzept zu den genannten Themen vorgelegt, sondern sie waren aktiv an der Unterrichtsplanung beteiligt. Das Forschungsteam half, die Ideen zu verschriftlichen, sodass die Lehrpersonen auf dieser Grundlage am Feinschliff der Planung arbeiten konnten. Alle drei Lehrpersonen betonten im Nachhinein mehrmals, dass diese Planung insgesamt sehr (zeit-)intensiv war, weshalb die Entscheidung für ein derartiges Projekt nicht leichtfertig getroffen werden sollte.

Das Forschungsteam wies die Lehrpersonen darauf hin, die Rollenverteilung für die einzelnen Unterrichtsschritte zu klären, „damit ein Ungleichgewicht und etwaige Konflikt- oder Konkurrenzsituationen vermieden werden“ (Gmoser et al., 2024, S. 207).

Die erste Einheit hatte das Ziel, ein grundlegendes Verständnis für die Bibel und den Koran als bedeutende religiöse Quellen zu entwickeln, dabei auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und die Lehrpersonen als Expert*innen und Vertreter*innen „ihrer“ jeweiligen Religion wahrzunehmen.

Die Lehrpersonen stellten sich zunächst bei den (zum Teil für sie noch unbekannten Schüler*innen) vor, bevor diese in gemischt-konfessionellen Gruppen eine ‚stumme Diskussion‘ zu Fragen über den Koran bzw. die Bibel durchführen. Die Anweisungen für die drei verschiedenen Gruppen waren: (1) Nenne bekannte Geschichten, Ereignisse, Personen oder Propheten aus der Bibel oder dem Koran. (2) Welche Bedeutung hat die Bibel oder der Koran in der eigenen religiösen Tradition, aber auch für mich? (3) Die dritte Gruppe sollte zuordnen, ob vorgegebene Aussagen aus der Bibel oder dem Koran oder aus anderen Quellen stammen. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase wurden von den Schüler*innen anschließend im Plenum präsentiert. Die Lehrpersonen entschieden, diesen Teil gemeinsam zu moderieren und die Aussagen der Schüler*innen ggf. zu kommentieren, zu korrigieren und zu ergänzen. Das vorhandene Wissen wurde in Form eines ‚Bücherflohmarkts‘ zu Fragen wie „In welchen Sprachen ist die Bibel geschrieben?“ oder „Was ist die längste Sure im Koran“ erweitert. Die Lehrpersonen vermittelten den Schüler*innen abschließend weitere Informationen zu den Heiligen Schriften in einem abwechselnden Vortrag.

Die zweite Unterrichtseinheit widmete sich den Themen „Religion in meinem Alltag“ und „Schöpfungsverantwortung“. Ziel war die Förderung religiöser Sprachfähigkeit und eines interreligiösen Verständnisses sowie moralischen Denkens und Handelns anhand konkreter Dilemmata zur Schöpfungsverantwortung als auch die Stärkung sozialer Kompetenz.

Zunächst sollten die Ergebnisse aus der ersten Unterrichtseinheit in Erinnerung gerufen werden, wozu mittels digitalem Umfragetool eine Wordcloud erstellt wurde. Als Einstieg in das gewählte Thema „Religion in meinem Alltag“ folgte ein Austausch nach dem folgenden Schema: persönliche Auseinandersetzung (Einzelarbeit) – Austausch innerhalb der eigenen Religion/Konfession – Austausch in interreligiösen/-konfessionellen Gruppen. Impulsfragen waren u. a.: Was bedeutet Religion in meinem Alltag? Wo begegnet mir Religion? Wo/Wie hat Religion einen Bezug zu meinem Leben? Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Gespräch wurden von den Schüler*innen im Plenum präsentiert. Als Abschluss dieses persönlichen Teils gaben die Lehrpersonen in einem Trialog Einblicke in ihre je eigene gelebte Religiosität und deren Rolle im Alltag. Um einen weiteren Aspekt der Relevanz von Religion in alltäglichen Entscheidungen deutlich zu machen, folgte die Auseinandersetzung mit Dilemmageschichten zu Nachhaltigkeit und Schöpfungsverantwortung. Beispielsweise sollten die Schüler*innen sich in die Situation versetzen, das Fleisch für eine Schulveranstaltung auszuwählen, und dabei sowohl umweltethische als auch religiöse Argumente einbeziehen. Die Ergebnisse der Gruppenphase wurden wiederum im Plenum präsentiert – zur Verdeutlichung, dass komplexe Dilemmata oft mehrere ‚richtige‘ Lösungen haben können. Den Abschluss bildete ein Quiz mit Wiederholungsfragen.

2.3 Designexperimente durchführen und auswerten

Die Durchführung der Unterrichtseinheiten wird hier nicht im Detail erläutert. Stattdessen wird auf die Beobachtungen eingegangen, die während der Einheiten gemacht wurden, sowie auf die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion zu Teamteaching und Schüler*innenbeteiligung.

In der ersten Einheit hielten sich die Lehrenden genau an das geplante Konzept. Schon bei der Erarbeitung des Arbeitsblatts zu den Heiligen Schriften zeigten die Schüler*innen eine hohe Beteiligung. Die Lehrpersonen teilten sich die Zuständigkeiten hierbei nach religiöser Zugehörigkeit auf, sodass die evangelische und die katholische Lehrperson die Fragen zur Bibel beantworteten und die islamische Lehrperson jene zum Koran klärte. Muslimische Schüler*innen unterstützten ihre christlichen Mitschüler*innen dabei, den Namen einer gesuchten Sure aufzuschreiben, indem sie diesen für sie buchstabierten. Sie wurden zwar nicht als Expert*innen von den Lehrer*innen angefragt – dort wo sie konnten und wollten, übernahmen sie diese Rolle jedoch. Am Ende der Arbeitsphase stellte die katholische Lehrperson fest, dass viele Schüler*innen noch nie eine Bibel oder einen Koran in der Hand gehalten hatten.

In beiden Doppelstunden bemühten sich die Lehrpersonen, mit- und nicht nebeneinander zu unterrichten, indem sie sich beispielsweise durch Überleitungen und Fragen das Wort weitergaben. Nach der Besprechung der Wordcloud hielt die katholische Lehrperson spontan eine Rückschau auf die vergangene Einheit, da ihr bei der Durchsicht der Arbeitsblätter aufgefallen war, dass die Schüler*innen viel mehr notiert hatten, als sie letztlich im Plenum vortrugen. So wurde von einzelnen Schüler*innen eingebracht, dass die Bibel nicht wortwörtlich genommen werden sollte und dass sie für manche wenig Bedeutung habe, oder dass es schön sei, religiöse Feste zu feiern, auch wenn man sich sonst selbst als weniger religiös bezeichnet. Der Koran wurde von Schüler*innen als wichtig bezeichnet, weil darin schöne Botschaften von Gott zu lesen seien, andere erwähnten ihre regelmäßige Lektüre des Korans oder die geringe Bedeutung für sie. Einzelne Schüler*innen stellten zudem fest, dass der Koran nicht verändert wurde, dass Muslim*innen die arabische Schrift lernen müssten, auch wenn es deutsche Übersetzungen gebe. Dieser Rückblick führte dazu, dass viele persönliche Erfahrungen und Zugänge der Schüler*innen Raum bekamen.

Nach diesem Einschub beschäftigten sich die Schüler*innen damit, welchen Stellenwert Religion für sie in ihrem Alltag hat. In den Präsentationen am Ende dieser Sequenz sprachen sie sehr offen darüber und gaben auch Einblicke in ihre persönliche Gebetspraxis. Danach sprachen die Lehrpersonen auch über ihre persönlichen Zugänge.

Die Gruppenarbeit zu den Dilemmageschichten verlief wie geplant, wobei die islamische Lehrperson einen größeren Redeanteil einnahm und über die vielfältige Bedeutung des Wortes „halal“ sprach, um den (zu einem großen Teil christlichen) Schüler*innen Wissen darüber zu vermitteln. Aufgrund des Ramadans wurde auf einen gemeinsamen kulinarischen Abschluss verzichtet.

Insgesamt bemerkten die Lehrpersonen, dass sie im Verlauf der Einheiten lockerer wurden. So resümiert die katholische Lehrperson: „Spannend war, bei der ersten Doppelstunde war es ja wirklich vom Konzept her so, dass wir mit dem Läuten [der Schulglocke; Anm.] fertig waren, also es war perfekt durchgeplant. Und das zweite war dann ein bisschen improvisierter. Wir haben bemerkt, wir sind dann schon entspannter gewesen. Wir wissen jetzt schon, was uns erwartet. Das war beim ersten Mal nicht so, da haben wir uns schon sehr ans Konzept gehalten, das war spannend zu beobachten“ (KLP, 218–222).

Die Reflexion der beiden Unterrichtseinheiten nahm in der Gruppendiskussion großen Raum ein. Zwei zentrale Aspekte wurden dabei unterschieden: die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und die Beteiligung der Schüler*innen.

2.3.1 Teamteaching als didaktische Herausforderung

Die Notwendigkeit, die interreligiösen Unterrichtseinheiten nicht nur kooperativ zu planen, sondern auch gemeinsam in der Form eines kokonstruktiven Teamteachings (Fussangel & Gräsel, 2012; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) zu gestalten, wurde von den beteiligten Lehrpersonen als Herausforderung wahrgenommen: „Aber im Unterricht zu stehen, und zwei weitere Lehrende schauen zu, das ist eine Herausforderung. ... Wenn man das mit jemandem macht, den man nicht kennt, weiß ich nicht, wie es mir damit geht“ (ELP, 177–179). Als wichtige Grundbedingung wurde benannt, dass die Lehrpersonen gemeinsame Anliegen mit dem Unterricht verfolgen: „Ich glaube, wir sind nicht so verschieden von den Grundzielen, die wir mitbringen wollen“ (ELP, 184). In der Endphase des Gesprächs kam die evangelische Lehrperson noch einmal auf die Notwendigkeit gemeinsamer Optionen für religiöse Bildungsprozesse in der Schule zu sprechen: „Ich würde sagen: So wie wir es in der ersten Einheit gemacht haben, einmal theologisch, biblisch, und im Koran und gemeinsam arbeitet, dass man einfach so ein bisschen sehen kann: Kommen wir denn inhaltlich zusammen? Ich komme auch nicht mit allen evangelischen Kollegen zusammen; das muss man sich schon ein bisschen anschauen. An dem Thema Schöpfung kann man das gut sehen, ob das einigermaßen passt oder nicht. [...] Ja, bevor man anfängt, muss man schauen: Können wir uns theologisch zusammen auf etwas einigen, was wir den Schülern vermitteln wollen, oder liegen dann doch eher Welten zwischen uns? [...]. Und dann, dass man zwischenmenschlich irgendwo in Kontakt ist, ansonsten ist das schwierig“ (ELP, 768–779). Dieser Aspekt wurde in der Gruppendiskussion immer wieder aufs Neue aufgegriffen und auch mit verschiedenen Beispielen illustriert, so etwa: „Ich glaube, wenn man sich dann zumindest noch auf ein Ziel einigen kann, was wir in dieser Stunde vermitteln wollen, dann schon. Aber jetzt aus dem evangelischen Kontext: Wenn ich mit jemandem zusammenarbeiten muss, der dann sagt, am Ende so einer Begegnung muss eine Lebensübergabe an Jesus stehen oder sowas... das sehe ich für die Schule nicht als realistisch an, aber bei solchen Dingen würde ich dann sagen, da kann ich nicht mehr mitgehen, weil das dann nicht mein Inhalt ist. Und in dem Fall würde ich dann sagen, war nett, aber ohne mich“ (ELP, 826–831).

Somit wurde deutlich, dass es nicht nur darum geht, gemeinsame Ziele zu verfolgen, sondern dass auch wechselseitiges Verständnis und Vertrauen zu den zentralen Voraussetzungen interreligiösen Teamteachings gehören, wie es auch die islamische Lehrperson schilderte: „Es ist auch sehr wichtig, dass wir uns einfach vertrauen können, und zu schauen: Was ist jetzt unser Ziel und was kann man gemeinsam machen?“ (ILP, 186–187). An anderer Stelle betonte dieselbe Lehrperson: „Die Stunden und die Vorbereitung waren wirklich ein Highlight. Wir wussten schon, was wir wollen, was unser Ziel ist und dann haben wir nicht wirklich Schwierigkeiten gehabt“ (ILP, 502–503). Die evangelische Lehrperson bestätigte diesen Eindruck noch einmal durch die Aussage: „Und dann aber zu sehen, dass das Konzept aufgeht und dass die Schüler mitmachen, das ist ja schon schön“ (ELP, 505–506).

Die Herausforderungen des Teamteachings wurden von der katholischen Lehrperson näher charakterisiert, dabei betonte sie die Erprobung und Einübung des Zusammenspiels: „Ich habe im Hinterkopf gehabt, Teamteaching heißt jetzt nicht nacheinander, sondern miteinander. Das ist allerdings schwierig. Das merke ich schon. Das war beim zweiten Mal dann mehr Teamteaching, weil wir dann schon gewusst haben, okay, man kann dann ein bisschen improvisieren und mal zwischenfunken“ (KLP, 447–450). Die evangelische Lehrperson validierte diese Aussage und wies auf die Entwicklung des Zusammenspiels im gemeinsamen Unterrichten hin: „In der zweiten Einheit war es deutlich mehr ein Miteinander und nicht nur ‚Ich bin jetzt dran und dann nicht mehr dran.‘ [...] Bei der zweiten Einheit haben wir geplant, dass wir uns gegenseitig Fragen stellen. Das war dafür ganz gut“ (ELP, 472–479).

Spezifisches Anliegen dieser Form interreligiöser Unterrichtseinheiten ist es, dass die Lehrpersonen als ‚role-models‘ der jeweiligen Religionsgemeinschaft in Erscheinung treten und somit nicht (nur) als

(neutrale) Wissensvermittler*innen fungieren, sondern sich auch persönlich transparent und reflektiert im Sinne eines bekenntnisorientierten Unterrichts positionieren (Käbisch & Philipp, 2022; Schambeck, 2025). Die Lehrpersonen planten zunächst, diesen Aspekt durch authentische Erzählungen über die je eigene religiöse Sozialisierung in Form von Videos in den Unterrichtsprozess einzuspielen (vgl. 227–232), angesichts des Zeitmangels in der Planung fanden diese stark bekenntnisorientierten Erzählungen dann ohne medialen „Umweg“ direkt im Unterricht statt. Die katholische Lehrperson hielt in der Reflexion dazu fest, dass dem Lehrendenteam in dieser Phase vor allem eine gute Ausgewogenheit wichtig war, und dass eine derartige Positionierung einen herkömmlichen Religionsunterrichtsalltag übersteigt: „Wir haben vorher schon gut abgesprochen, was wir ungefähr erzählen werden, damit wir auch wissen, wie lange es ist und dass man nicht zu lange erzählt. Aber es war die Atmosphäre – wir kennen ja die Schülerinnen, die meisten [...] Das war jetzt nicht so, dass ich sage, es ist unangenehm, was ich von mir erzählen will, es war jetzt nicht so eine Überwindung, das zu machen“ (KLP, 248–252).

Das Teamteaching wurde in der Reflexion nicht nur als Herausforderung betrachtet, vielmehr wurden auch pädagogische Chancen wahrgenommen. So ermöglichte es der gemeinsame Unterricht, die Klassen und den Unterrichtsverlauf stärker zu beobachten: „Was ich immer dann gut fand – weil das habe ich ja normalerweise nicht – wenn ich dann jetzt nicht in der Position war, die gesprochen hat, konnte ich mehr die Schüler und die Gruppe beobachten und musste sie quasi nicht führen. Was ich ja sonst, wenn ich alleine im Klassenraum stehe, so nicht kann. Gerade bei der zweiten Einheit mit drei Leuten sechs Gruppen zu betreuen, ist deutlich komfortabler als das alleine zu machen, wenn meine Gruppen ja sowieso nicht so groß sind, aber da konnte man schon viel intensiver eingehen“ (ELP, 453–458).

2.3.2 Beteiligung und Learning-Outcomes der Schüler*innen

Mit Blick auf die Schüler*innen wurde der Erfolg der Unterrichtseinheiten seitens der beteiligten Lehrpersonen insgesamt sehr positiv beurteilt. Die gesamte Klasse habe sich zunehmend aktiv am Unterrichtsprozess beteiligt: „Also das Erste, das ich sagen würde, dass die Gruppen, also die Schülerinnen und Schüler, dabei echt unglaublich waren. Sie sind nicht immer so brav“ (KLP, 398–399). Mehrfach wurde erwähnt, dass die Schüler*innen im Anschluss explizit den Wunsch nach einer Wiederholung des interreligiösen Unterrichtssettings geäußert hätten. Der Grund dafür lag möglicherweise auch darin, dass die Schüler*innen Projekte positiver wahrnehmen und bewerten als regulären Unterricht: „Ich glaube, sie hatten nicht so das Gefühl gehabt, es war Unterricht. Und wenn irgendwo ein Projekt ist, sagen sie, es ist alles besser als Unterricht, alles ist besser als Unterricht“ (KLP, 418–419).

Ein besonders auffallendes Ergebnis aus der Sicht der Lehrpersonen war es, dass die Schüler*innen im Rahmen der interreligiösen Unterrichtseinheiten auch Einblicke in deren persönliche Glaubenspraxis und über religiöse Bezüge im Alltag gegeben haben. In dieser Hinsicht wurden die Erwartungen übertroffen, die Beteiligung der Schüler*innen überstieg die im klassischen monokonfessionellen Unterricht deutlich: „Ich weiß nicht, welcher der Schüler das gesagt hat, dass sie zu Mittag beten. Das mit dem Beten war für mich schon sehr überraschend. Dass es nicht nur einer war, sondern dass es mehrfach gekommen ist. Dass für manche Religion schon noch sehr verankert ist, im Leben, im Alltag, in der Familie, in der sie leben.“ [...] „Sie haben zumindest keine Scheu gehabt, das zu sagen, was mich eh auch gewundert hat. Sie waren sehr offen“ (KLP, 512–521). Die islamische Lehrperson fasste ihre persönlichen Eindrücke mit folgendem Statement zusammen: „Ja, die Schüler und Schülerinnen haben sich wirklich am Ende geöffnet, das war ein Wahnsinn, wir haben sowas nicht erwartet. [...] Wie sie Religion erleben, im eigenen Leben, in der Praxis, im Alltagsleben, mit den Eltern, was sie machen, was sie feiern, das war wirklich gut“ (ILP, 92–98). Im späteren Verlauf der Gruppendiskussion validierte und erweiterte die Lehrperson ihre diesbezüglichen Aussagen noch einmal: „Sie waren ganz offen. Und sie haben sich nicht geschämt. Manche feiern auch Weihnachten und erzählen darüber. Und

normalerweise gibt es Schüler, die sprechen nicht so darüber, aber die haben sich ganz geöffnet in diesen Stunden“ (ILP, 523–525).

Für die evangelische Lehrperson war diese Unterrichtssequenz sogar so etwas wie ein „Augenöffner“ mit der Erkenntnis für die eigene Lerngruppe: „[...] dass es da nicht nur Religionslehrende gibt, die beten, sondern dass es da in ihrer Altersphase 14-Jährige gibt, die – vor allem islamisch, aber auch zwei katholische – die dann gesagt haben, natürlich beten sie, das gehört für sie dazu, vor dem Mittagessen wird gebetet. Für meine evangelischen ist das ganz weit weg, also das war glaube ich für sie der größte Aha-Moment, Religion macht doch nicht nur der Religionslehrer, sondern spielt auch so eine Rolle“ (ELP, 100–105).

An diesem Unterrichtsversuch nahmen auf freiwilliger Basis auch zwei konfessionsfreie Schüler*innen teil. Die Lehrpersonen zeigten sich im Gespräch verwundert, dass diese sich auch intensiv am Unterricht beteiligten und dabei neue Erfahrungen machten: „Ja. Das ist auch meine Erfahrung, dass die ohne Bekenntnis die meisten Fragen stellen. Das war so eins, was ich so im Nachklang gedacht habe, vielleicht, wenn man sowas macht, dass man es eben nicht nur für die macht, die den Religionsunterricht besuchen, sondern dass man für diese vier Stunden mal, ich weiß nicht, ob das rechtlich geht, aber mal alle dazu bringen kann, dass sie da auch mal teilnehmen“ (ELP, 120–123).

Die Lehrpersonen wiesen abschließend darauf hin, dass über den Ertrag für die Schüler*innen auch die gesellschaftliche Relevanz solcher Unterrichtsprojekte nicht zu vernachlässigen sei: „Und ich glaube, gesellschaftlich ist es extrem wichtig, dass die miteinander in Kontakt kommen und nicht nur über Mathe gemeinsam lernen, sondern sich auch über Religion gemeinsam austauschen. Das scheint mir zumindest in so einem Rahmen so eines Projekts wichtig zu sein“ (ELP, 818–820).

3. Weiterentwicklung der lokalen Theorien für eine interreligiöse Didaktik

Schritt IV der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist die (Weiter-)Entwicklung lokaler Theorien. Da die hier beschriebenen Unterrichtseinheiten bereits aus dem zweiten Zyklus zum Christlich-Islamischen Religionsunterricht stammen, schließt der Beitrag mit einem Blick auf bestätigte lokale Theorien aus dem ersten Zyklus (nachzulesen in Gmoser et al., 2024) und die Entwicklung neuer lokaler Theorien.

3.1 Bestätigte lokale Theorien

Eine zentrale These (These 3) betont die Bedeutung der Klärung der Rahmenbedingungen mit allen beteiligten Stakeholdern. Die Lehrpersonen hoben hervor, dass die Unterstützung aller Institutionen ihnen Sicherheit gab, sich voll auf das Projekt einzulassen. Diese These wurde somit durch den zweiten Zyklus bestätigt, wobei der langwierige Prozess vor der Umsetzung zeigte, dass religionskooperative Projekte den Religionsunterricht nicht ersetzen, sondern lediglich sinnvoll ergänzen können.

Aspekte von These 4 zur Vorbereitungs- und Planungsphase wurden ebenfalls bestätigt. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit wurde als entscheidender Erfolgsfaktor für gelingendes religionskooperatives Unterrichten identifiziert. Die Lehrpersonen bestätigten die Empfehlung, „vor dem gemeinsamen Unterricht vertrauensbildende Maßnahmen zu ergreifen, damit sich die Lehrpersonen aufeinander verlassen und erfolgreich miteinander arbeiten können. Dieses Vertrauen kann durch das gemeinsame Unterrichten dann nochmals gestärkt werden“ (Gmoser et al., 2024, S. 206). Sie empfanden die offenen Gespräche im Vorhinein, z. B. über die Rahmenbedingungen, aber auch über ihre inhaltlichen Zugänge, als vertrauensfördernd und wichtig für die weitere Zusammenarbeit. Zudem wurde in These 4 grundgelegt, dass das Klären der persönlichen und gemeinsamen Zielsetzungen der Lehrpersonen ein wichtiger Teil der Vorbereitungsphase ist, was von den Lehrpersonen bestätigt wurde. Die beteiligten Lehrpersonen stimmten auch jenem Aspekt von These 4 zu, der besagt: „Im

Sinne der Subjektorientierung und der vollen Ausschöpfung des Unterrichtssettings sind alltags- und lebensrelevante Themen religionskundlichen vorzuziehen“ (Gmoser et al., 2024, S. 205). Gerade die Phasen des Unterrichts, in denen die Lehrer*innen sowie die Schüler*innen ihre persönlichen Zugänge zu Religion offenlegten und somit ein neutrales „learning about religion“ überstiegen wurde, waren aus Sicht der Lehrpersonen besonders dichte Stellen des interreligiösen Lernens.

These 5 thematisiert die Ko-Konstruktion als anzustrebende Form des Teamteachings (Gmoser et al., 2024, S. 206). Im Gruppengespräch wurde deutlich, dass die Unterstützung des Forschungsteams für ein gelungenes Teamteaching notwendig war. Die Lehrpersonen betonten, dass es hilfreich war, im Voraus zu klären, wer wann spricht, um eine ausgewogene Verteilung zu gewährleisten. Teamteaching wurde – ähnlich wie bereits im ersten Forschungszyklus – als äußerst voraussetzungsreich und zugleich gegebenenfalls als limitierend thematisiert.

3.2 Weiterentwicklung lokaler Theorien durch neue Aspekte

Ein Spezifikum der in diesem Beitrag betrachteten Unterrichtseinheiten – verglichen mit dem ersten Zyklus des Christlich-Islamischen Teamteachings – war die Teilnahme evangelischer Schüler*innen und ihrer Lehrperson. Im reflektierenden Gruppengespräch wurde jedoch deutlich, dass die interkonfessionellen Unterschiede zwischen katholischem und evangelischem Christentum kaum zur Geltung kamen. Die evangelische Lehrperson resümierte: „Die [Unterschiede; Anm.] waren, glaube ich, tatsächlich – zumindest in diesen beiden Doppelstunden – jetzt nicht so ausgeprägt spürbar, sage ich mal“ (ELP 637–638), und: „Also wir haben an den Beispielen der biblischen Bücher die Unterschiede dargestellt. Aber ob das jetzt in der Lebenswelt der Schüler eine Bewusstseinsveränderung geschaffen hat – das sehe ich jetzt ehrlich gesagt nicht. Also dass die katholische Bibel drei Bücher mehr hat, das war für sie am Ende nicht zentral“ (ELP, 574–577). Die katholische Lehrperson wies diesbezüglich auf einen möglichen Effekt durch das (performative) Teamteaching hin: „Wir waren die unterschiedlichen Religionslehrer, evangelisch, katholisch, muslimisch, das haben sie mitgekriegt, weil das in der Form ja nicht üblich ist“ (KLP, 579–580). Interessanter sei in diesem Fall aber der Unterschied zwischen dem Christentum und dem Islam gewesen. Auch die evangelische Lehrperson resümierte: „In dem Setting war [...], mit den islamischen Schülern in Verbindung zu kommen, glaube ich, das Gewinnbringendere“ (ELP, 627–628). Einen interkonfessionellen christlichen Vergleich würde sie eher in einem evangelisch-katholischen Projekt thematisieren. Diese Reflexion zeigt, dass konfessionelle (zumal katholisch-evangelische) Differenzen im Christlich-Islamischen Teamteaching in den Hintergrund treten, wenn sie nicht bewusst thematisiert werden.

Die Lehrpersonen bemerkten auch, dass konfessionsfreie Schüler*innen sich sehr engagiert am Unterricht beteiligten. Daraus ergeben sich mehrere Schlussfolgerungen: Schüler*innen, die formal keiner Religion angehören, weisen einerseits möglicherweise ein Unverständnis für bestimmte religiöse Zugangsweisen, Lehren oder Riten auf. Dieses Unverständnis kann als Lernchance genutzt werden, denn kritische Anfragen können ein Interesse der Schüler*innen aufzeigen. Andererseits wird gerade aus dieser Wahrnehmung deutlich, dass religiöse Bildung auch für Schüler*innen, die formal keiner Religionsgemeinschaft angehören, im schulischen Kontext sinnvoll und notwendig ist (Kropač & Schambeck, 2025), abseits von schulorganisatorischen und konkordatären Fragen.

Das Erläutern und Hinterfragen eigener religiöser Traditionen kann dabei auch für religiös sozialisierte Kinder und Jugendliche ein gewinnbringender, selbstreflektierender Zugang sein. Rechtlich kann die Erweiterung um konfessionsfreie Schüler*innen natürlich nur im Modus einer freiwilligen Teilnahme geschehen. Bedenkt man, dass Vorbehalte gegenüber bestimmten Religionen nicht weniger vorhanden oder intensiv sind, wenn man sich weniger mit Religion(en) auseinandersetzt, wäre es empfehlenswert, den konfessionsfreien Schüler*innen und ihren Eltern die freiwillige Teilnahme jedenfalls als sinnvolle

und für das gesellschaftliche Miteinander relevante Möglichkeit anzubieten – selbstverständlich ohne in irgendeiner Weise in ihre Religionsfreiheit einzugreifen.

Abschließend sei noch einmal darauf verwiesen, dass die vorliegende Betrachtung der Unterrichtseinheiten auf die Lehrendenperspektiven fokussierte. Eine notwendige weitere Forschungsperspektive – und damit ein Desiderat – ist die Schüler*innenperspektive auf die religionskooperativen Unterrichtseinheiten, um deren Eindrücke und Erfahrungen zu bündeln und mögliche Effekte des Unterrichts zu eruieren.

Im Frühjahr 2024 fanden in einer 4. Klasse (8. Schulstufe) eines Grazer Gymnasiums zwei Einheiten (jeweils Doppelstunden) im katholisch-evangelisch-islamischen Teamteaching statt. Insgesamt nahmen 24 Schüler*innen daran teil, davon zehn katholische, vier evangelische und acht muslimische Schüler*innen sowie zwei ohne religiöses Bekenntnis. Die Planungen für das Projekt fanden im Verlauf des Wintersemesters 2023/24 an der Universität Graz statt, wobei die drei Lehrpersonen von einem interreligiösen Forschungsteam begleitet wurden.

Einige Monate später führte das Forschungsteam mit den drei Lehrpersonen und zwei Vertreter*innen der kirchlichen Schulaufsicht (evangelisch und katholisch) eine Gruppendiskussion durch, um die Unterrichtseinheiten aus einiger zeitlicher Distanz zu reflektieren. Das Gespräch dauerte etwas mehr als eine Stunde und wurde von einem Mitglied des Forschungsteams entlang eines strukturierten Leitfadens moderiert, wobei auch Raum für spontane Beiträge gelassen wurde.

Finanzierung: Das Projekt, auf das sich der Beitrag teilweise bezieht, wurde vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert (Projektnummer P 34282).

Erklärung zum Informed Consent: Von allen an der Studie beteiligten Personen wurde eine informierte Einwilligung eingeholt.

Erklärung zur Nutzung von generativer KI: In der Erstellung der vorliegenden Arbeit wurde keine KI benutzt.

Erklärung von Interessenkonflikten: Die Autor:innen erklären, dass keine Interessenkonflikte vorliegen

Literatur

- Barnes, M. (2012). *Interreligious learning. Dialogue, spirituality, and the Christian imagination*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139003285>
- Baumert, B. & Teschmer, C. (Hg.) (2025). *Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts. Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045275-6>
- Boehme, K. (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten*. Herder.
- Dressler, B. (2003). Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 55(2), 113–124. <https://doi.org/10.1515/zpt-2003-550204>
- Feichtinger, C. & Yağdı, Ş. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung im christlich-muslimischen Dialog. Chancen einer interreligiösen Auseinandersetzung mit Menschenbildern. *THEO-WEB*, 23(2), 212–229. <https://doi.org/10.23770/tw0359>

- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839460436>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2
- Gärtner, C. (2018). Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive. In C. Gärtner (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen* (S. 11–30). Kohlhammer.
- Gärtner, C. (2022). Entwicklungsforschung, fachdidaktische. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Entwicklungsforschung_fachdidaktische.201002
- Gmoser, A. (2023). *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016094>
- Gmoser, A., Kramer, M., Mešanović, M., Weirer, W., Wenig, E. & Yağdı, Ş. (2024). Lokale Theorien als Aspekte einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse im Kontext der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. In A. Gmoser, M. Kramer & W. Weirer (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (S. 201–232). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016971.201>
- Gmoser, A., Kramer, M. & Weirer, W. (Hg.) (2024). *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016971>
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 161–189.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Käbisch, D. & Philipp, L. (2022). Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht – Überlegungen zur Aufgabendidaktik. *THEO-WEB*, 21(2), 115–125. <https://doi.org/10.23770/tw0252>
- Khorchide, M., Lindner, K., Roggenkamp, A., Sajak, C. P. & Simojoki, H. (Hg.) (2022). *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737013468>
- Koch, A. (2021). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 275–291. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.17>
- Kramer, M. (2023). *Ein Österreichischer Islam für Schulen? Rechtssoziologische Erkenntnisse zum Islam und Islamischen Religionsunterricht in Wiener Mittelschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42284-4>
- Kraml, M., Rees, W., Sejdini, Z. & Weirer, W. (2018). Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich. Editorial. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(2), 5–8. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.2.1>
- Krobath, T. & Taschl-Erber, A. (Hg.) (2023). *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?* Lit.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hg.) (2025). *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven*. Herder.
- Lachmann, R. (2010). Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. In R. Lachmann, M. Rothgangel & B. Schröder (Hg.), *Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch* (S. 26–40). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666614255.26>
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Herder Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783451848025>

- Mešanović, M. (2023). *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043902-3>
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783647720067>
- Meyer, K. & Tautz, M. (2020). Interreligiöses Lernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligisses_Lernen.100068
- Nipkow, K. E. (2005). Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 362–380). Gütersloher Verlagshaus.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B. & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek & S. Prediger (Hg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 9–23). Waxmann.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 29–45). Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034464-8>
- Rothgangel, M. & Weirer, W. (2025). Kooperative Formen des Religionsunterrichts. Entwicklungen in Österreich. In B. Baumert & C. Teschmer (Hg.), *Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts. Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand* (S. 199–216). Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838538563>
- Schambeck, M. (2022). Vom Karussell religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts. Ein Vergleich in systematisierender Absicht. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(3), 17–31. <https://doi.org/10.20377/rpb-206>
- Schambeck, M. (2024). Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. *Religionspädagogische Beiträge*, 80, 33–44. <https://doi.org/10.20377/rpb-1814>
- Schambeck, M. (2025). Zwischen Containerbegriff und Schibboleth. Warum Positionalität in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht eine immer größere Rolle spielt. In B. Baumert & C. Teschmer (Hg.), *Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts. Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand* (S. 63–75). Kohlhammer.
- Schreiner, P., Sieg, U. & Elsenbast, V. (Hg.) (2005). *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Ulfat, F. & Boschki, R. (Hg.) (2023). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*. Waxmann.
- Unser, A. (2021). Interreligiöses Lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280–291). Kohlhammer.
- Weirer, W. (2024). Fachdidaktische Entwicklungsforschung als Rahmen für die Analyse und Weiterentwicklung religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse. In A. Gmoser, M. Kramer & W. Weirer (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (S. 33–49). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016971.33>
- Weirer, W., Wenig, E. & Yağdı, Ş. (2024). Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen. *Religionspädagogische Beiträge* (2), 99–113. <https://doi.org/10.20377/rpb-310>

- Wenig, E. (2024). *Christlich-Islamisches Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737017275>
- Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht. In M. H. Tuna & M. Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 53–70). Kohlhammer.
- Yağdı, Ş. (Hg.) (2024). *Islamic Religious Education in the Current Discourse. Empirical Insights in a Plural Society*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45791-4>
- Yağdı, Ş. (2025). *Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrer*innen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48074-5>